

# Profilaktyka w grupach ryzyka

Redakcja naukowa Maria Deptuła

# Diagnoza

część 1



ktyka w grupach r

Państwowa  
Agencja  
Rozwiązywania  
Problemów  
Alkoholowych

**parpamedia**  
WYDAWNICTWO EDUKACYJNE

# Profilaktyka w grupach ryzyka

Redakcja naukowa Maria Deptuła

# Diagnoza

część 1

Warszawa 2009



Państwowa  
Agencja  
Rozwiązywania  
Problemów  
Alkoholowych

**parpamedia**

WYDAWNICTWO EDUKACYJNE



Recenzja:  
dr hab. Danuta Borecka-Biernat

Projekt graficzny okładki:  
Joanna Goriaczko

Zdjęcia na okładce:  
Rafał Komorowski, archiwum Wydawnictwa



Projekt graficzny:  
Joanna Goriaczko

Skład i łamanie:  
Joanna Goriaczko, Pro-Forma Sp. z o.o.

348.460

Druk i oprawa:  
Wojskowa Drukarnia w Łodzi

ISBN 978-83-61849-64-3

Copyright © Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA  
Warszawa 2009

Wszystkie prawa zastrzeżone.

Publikacja ani żadna jej część nie może być reprodukowana bez pisemnej zgody wydawcy.

Książki Wydawnictwa można zamawiać listownie lub faksem:  
Dział Dystrybucji Wydawnictwa Edukacyjnego PARPAMEDIA

ul. Szczotkarska 48a

01-382 Warszawa

tel./fax: (022) 666 09 79

lub mailem:

wydawnictwo@parpamedia.pl

www.parpa.pl

www.wydawnictwo.parpamedia.pl



## Wstęp

Celem dwutomowej pracy poświęconej profilaktyce w grupach ryzyka jest prezentacja koncepcji teoretycznych i wypracowanych rozwiązań problemów dotyczących zagrożeń prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym i szkolnym. Praca adresowana jest do pedagogów szkolnych i nauczycieli, opracowujących szkolny program profilaktyki czy szkolny program wychowania, oraz osób pracujących z dziećmi i młodzieżą zagrożoną, takich jak: wychowawcy świetlic socjoterapeutycznych i środowiskowych, a także nauczycieli uczących w szkołach z dużym odsetkiem tzw. kłopotliwych dzieci czy trudnej młodzieży. Może ona także służyć studentom pedagogiki i pracy socjalnej oraz badaczom zainteresowanym problemami profilaktyki ukierunkowanej na dzieci i młodzież z grup ryzyka.

Pierwsza część, z podtytułem *Diagnoza* została napisana przede wszystkim z myślą o pedagogach szkolnych, nauczycielach i wychowawcach, którzy – opracowując programy wspierania rozwoju zagrożonych dzieci i młodzieży – podejmują badania diagnostyczne lub analizują wyniki badań prowadzonych w taki sposób, że możliwe jest przyjęcie ich wyników za odnoszące się również do ich miejsca pracy, bo mają one charakter uniwersalny.

Wydaje się, że prezentowana w rozdziale pierwszym analiza związków wybranych rodzinnych czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi i zdrowiem psychicznym gimnazjalistów spełnia właśnie ten warunek. Dostarcza wiedzy uniwersalnej, która pozwala ocenić zagrożenia i zasoby występujące także w innych środowiskach, bez konieczności takich badań.

Podobny charakter ma także rozdział drugi, w którym przedstawiono dotychczasowe ustalenia z kluczowych badań podejmowanych nad takim ważnym czynnikiem chroniącym/czynnikiem ryzyka, jakim jest klimat szkoły i płynące stąd wnioski dla opracowywania szkolnego programu profilaktyki.

Celem kolejnych rozdziałów jest prezentacja koncepcji teoretycznych, procedur, technik i narzędzi badawczych, które mogą pomóc pedagogom w stawianiu diagnoz dotyczących wybranych czynników ryzyka/czynników chroniących związanych ze środowiskiem szkolnym, rodzinnym oraz właściwościami dzieci.

Rozdział trzeci, czwarty i piąty dostarczają wiedzy o różnych sposobach rozpoznawania dzieci, których rozwój jest zagrożony z powodu odrzucenia w grupie rówieśniczej. Można je zastosować w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, w młodszym wieku szkolnym i starszych. W rozdziale piątym podjęto próbę porównania dwóch różnych sposobów opracowywania wyników dobrze znanej pedagogom techniki, jaką jest test socjometryczny. Celem prezentowanych w tej części tekstów jest ułatwienie rozpoznawania dzieci z grup ryzyka w klasie szkolnej, aby udzielić im specjalistycznej pomocy.



Kolejne rozdziały dotyczą rozpoznawania czynników ryzyka związanych ze środowiskiem rodzinnym. W rozdziale szóstym przedstawiono kwestionariusz pozwalający poznawać kompetencje wychowawcze rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Rozdział siódmy zawiera propozycję prowadzenia wywiadu z matką dziecka, który może pomóc w postawieniu diagnozy przyczyn wycofywania się dziecka z kontaktów z innymi ludźmi, nieśmiałości, zaburzeń o charakterze internalizacyjnym i być okazją do udzielenia rodzicowi porady, zaplanowania oddziaływań profilaktycznych adresowanych do rodziców tej grupy zagrożonych dzieci. W rozdziale ósmym przedstawiono kwestionariusz do badania kontroli rodzicielskiej, ważnego czynnika chroniącego/czynnika ryzyka związanego z zachowaniami ryzykownymi w okresie adolescencji.

Wszystkie narzędzia i techniki, które prezentowane są w rozdziałach 3-8, mogą służyć nie tylko do ustalenia komu i jakie oddziaływania profilaktyczne można zaproponować, ale także do oceny ich efektów.

Dwa ostatnie rozdziały poświęcone są bardzo trudnej kwestii rozpoznawania dzieci wychowujących się w środowisku, w którym występuje przemoc. Rozpoznawanie tego zagrożenia na podstawie prac plastycznych dzieci czy innych objawów występujących, m.in. w zachowaniu dziecka, zasady, których w takim postępowaniu diagnostycznym trzeba przestrzegać - to treści rozdziałów zamykających ten tom.

Praca została napisana przez dwóch psychologów i dziewięciu pedagogów, przedstawicieli czterech ośrodków naukowych - Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego i Uniwersytetu Śląskiego. Mamy nadzieję, że pomoże ona osobom zainteresowanym losem dzieci, których prawidłowy rozwój, a czasem życie jest zagrożone.

*Maria Deptuła i Autorzy*

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	3
<b>Rozdział 1.</b> <i>Anna Borucka, Krzysztof Ostaszewski</i> Rodzinne czynniki ryzyka a zachowania ryzykowne i zdrowie psychiczne gimnazjalistów z Warszawy .....	7
<b>Rozdział 2.</b> <i>Wioletta Junik</i> Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń .....	29
<b>Rozdział 3.</b> <i>Maria Deptuła</i> Rozpoznawanie dzieci nieakceptowanych przez rówieśników .....	57
<b>Rozdział 4.</b> <i>Marta Herzberg</i> Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią .....	73
<b>Rozdział 5.</b> <i>Jacek Bogucki</i> Modele statusów socjometrycznych: <i>Socjometryczna skala akceptacji</i> autorstwa M. Pilkiewicza oraz dwuwymiarowy model zespołu J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a i H. Copotelli. Analiza porównawcza .....	91
<b>Rozdział 6.</b> <i>Blanka Poćwiardowska</i> Diagnozowanie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym .....	111
<b>Rozdział 7.</b> <i>Małgorzata Zabłocka</i> Diagnozowanie rodzinnych uwarunkowań nieśmiałości .....	149
<b>Rozdział 8.</b> <i>Jolanta Jarczyńska</i> Diagnozowanie kontroli rodzicielskiej jako istotnego czynnika chroniącego młodzież przed podejmowaniem zachowań problemowych .....	167
<b>Rozdział 9.</b> <i>Wioletta Tuszyńska-Bogucka</i> Propozycja analizy systemowej rysunkowych wskaźników dysfunkcji rodzinnej w pracach plastycznych dzieci .....	189
<b>Rozdział 10.</b> <i>Ewa Jarosz</i> Wielodyscyplinarna diagnoza krzywdzenia dziecka jako podstawa działań interwencyjnych .....	209
<b>Abstracts</b> .....	225
<b>Autorzy tomu</b> .....	231





# 1 Rodzinne czynniki ryzyka a zachowania ryzykowne i zdrowie psychiczne gimnazjalistów z Warszawy<sup>1</sup>

Anna Borucka, Krzysztof Ostaszewski

## Wprowadzenie

W badaniach nad procesami *resilience* zwykle dobierane są grupy osób, które podlegają działaniu silnych czynników ryzyka. Procesy *resilience* wyjaśniają fenomen dobrego przystosowania niektórych jednostek mimo niekorzystnych warunków życia, doświadczania przez nich przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych (Rutter, 1987, 2006; Luthar i wsp., 2000). Badacze definiują niekorzystne warunki życiowe i określają, na jakie czynniki ryzyka narażone są osoby badane. Bardzo często eksplorują też czynniki związane z zakłóconymi relacjami lub niekorzystnymi sytuacjami rodzinnymi. W związku z tym, nurt badań nad *resilience* obejmuje dzieci rodziców z poważnymi problemami lub chorobami psychicznymi (np. problemy alkoholowe, narkotykowe, depresja, schizofrenia), dzieci doświadczające przemocy domowej lub wykorzystywane seksualnie, dzieci z rozbitych rodzin (po rozwodach lub śmierci rodziców), dzieci wychowujące się w rodzinach o niskich dochodach lub żyjące w ubóstwie (Rutter, 2006; Masten i Powell, 2003; Zucker i wsp., 2003; Werner, 1994; Luthar i wsp. 2006a). Ten klasyczny nurt badań nad rozwojem dzieci i młodzieży w niesprzyjających warunkach rodzinnych wniósł wiele nowego do wiedzy o mechanizmach pozytywnej adaptacji i czynnikach chroniących (Luthar, 2006b; Garmezy, 1985; Werner, 2000).

W ostatnich kilku latach wiedza o mechanizmach ochronnych jest coraz częściej wykorzystywana w badaniach nad rozwojem dzieci i młodzieży o niskim lub przeciętnym stopniu ryzyka. W tym kontekście, Ann Masten (2001) przekonuje, że procesy *resilience* nie są czymś wyjątkowym i w gruncie rzeczy dotyczą zwykłego rozwoju i adaptacji dzieci/młodzieży w ogóle, a nie tylko grup dzieci narażonych na niekorzystne lub ekstremalnie trudne warunki życia. Wiele wskazuje na to, że istnieją wspólne czynniki i mechanizmy wspierające zarówno pozytywną adaptację w grupach ryzyka, jak i zdrowy rozwój w normatywnych grupach dzieci i młodzieży. Do tych czynników należą na przykład: udzielanie wsparcia, wzmacnianie i nagradzanie, stawianie

<sup>1</sup> Praca powstała w ramach projektu badawczego finansowanego przez Fogarty International Center, U.S. National Institute of Health, nr grantu 5R01TW007647.



wymagań i granic, rozwijanie konstruktywnych zainteresowań, zaangażowanie w naukę w szkole, rozwijanie poczucia własnej wartości, wzmacnianie umiejętności społecznych i angażowanie w działalność prospołeczną (Ostaszewski, 2008). Te czynniki obejmują zjawiska ważne w wychowaniu i profilaktyce, wobec których zwyczajowo używa się ogólnego terminu „czynniki chroniące”. Zgodnie z klasycznym rozumieniem koncepcji *resilience* ten termin zarezerwowany jest dla opisu czynników działających w grupach wysokiego ryzyka. Interesującą próbą rozróżnienia czynników wspierających pozytywny rozwój jest propozycja A. Sameroffa (2003), aby obok terminu „czynniki chroniące” (ang. *protective factors*) wprowadzić nowe określenie „czynniki wspierające rozwój” (ang. *promotive factors*). Czynniki te dotyczą nie tylko sytuacji i grup wysokiego ryzyka, ale również zwyczajnych (przeciętnych) grup dzieci i młodzieży. Badania nad tymi dwiema kategoriami czynników stanowią pomost między myśleniem w kategoriach grup ryzyka i w kategoriach ogólnej populacji.

Badania nad *resilience* są prowadzone zarówno w grupach ryzyka, jak i w ogólnej populacji dzieci i młodzieży. Kiedy jednak są prowadzone w ogólnej populacji, np. młodzieży szkolnej, to powstaje problem zdefiniowania grup ryzyka. Nie zawsze bowiem badacze dysponują danymi, które umożliwiają trafne rozpoznawanie grup zwiększonego ryzyka w próbie z ogólnej populacji. W niniejszej pracy podejmuje się problem wyodrębniania grupy ryzyka z badań populacyjnych. Zadanie to obejmuje dobór kryteriów podwyższonego ryzyka, które należy stosować i określenie, czym różnią się grupy zwiększonego ryzyka od grup przeciętnego lub niskiego ryzyka.

## Cel

Celem pracy była analiza zachowań ryzykownych i zdrowia psychicznego w grupach gimnazjalistów wyłonionych z ogólnej populacji ze względu na rodzinne czynniki ryzyka, a także weryfikacja przydatności metody dwustopniowego grupowania jako procedury wyłaniania grup zwiększonego ryzyka z ogólnej populacji.

## Metoda

Przedmiotem analiz były dane ankietowe pochodzące od 2 244 (46,2% chłopców) uczniów, którzy wzięli udział w podłużnych badaniach warszawskich gimnazjalistów. Badania przeprowadzono za pomocą anonimowej ankiety będącej w dużej mierze polską adaptacją narzędzi stosowanych w projekcie badawczym *Flint Adolescent Study* (Zimmerman i Schmeelk-Cone, 2003). Pierwszy pomiar przeprowadzono jesienią 2006 i zimą 2007 roku wśród uczniów klas pierwszych z gimnazjów publicznych i niepublicznych z terenu Warszawy, a drugi pomiar w odstępie roku wśród uczniów klas drugich. Próba została wyłoniona na podstawie listy klas pierwszych w warszawskich gimnazjach publicznych i niepublicznych w roku szkolnym 2006/2007. Jednostką losowania była klasa szkolna. Dodatkowo (poza próbą losową) do badań została włączona około 100 osobowa grupa młodzieży gimnazjalnej z młodzieżowych ośrodków wychowawczych z terenu Warszawy. Ośrodki te grupują młodzież z zaburzeniami zachowania i niepowodzeniami szkolnymi. Uwzględnione w dwóch pomiarach osoby stanowiły ok. 72% uczniów zbadanych w pierwszym pomiarze. Największym źródłem „wykruszenia się” próby w planie logitudinalnym były nieobecności uczniów w dniu badania – po ok. 9% w obu pomiarach, odmowy rodziców i dyrektorów szkół. Znacznym źródłem wykruszenia się były też błędy w stosowaniu przez uczniów osobistego kodu, który stanowił podstawę do rozpoznawania ankiet tych samych osób w pierwszym i drugim pomiarze.

## Czynniki ryzyka i sposób ich pomiaru

Grupy zwiększonego ryzyka zostały wyodrębnione ze względu na rodzinne czynniki ryzyka. Do analiz wybraliśmy następujące cztery czynniki ryzyka uwzględnione w naszych badaniach:

- ▷ konflikty w domu związane z piciem alkoholu przez jednego z rodziców,
- ▷ rodzina niepełna, zrekonstruowana lub uczeń mieszka poza domem,
- ▷ niski poziom wykształcenia rodziców,
- ▷ wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie.

Sposoby pomiaru tych czynników ryzyka oraz przyjęte wskaźniki zostały przedstawione w Tabeli 1.1.

Tabela 1.1. Rodzinne czynniki ryzyka i sposoby ich pomiaru

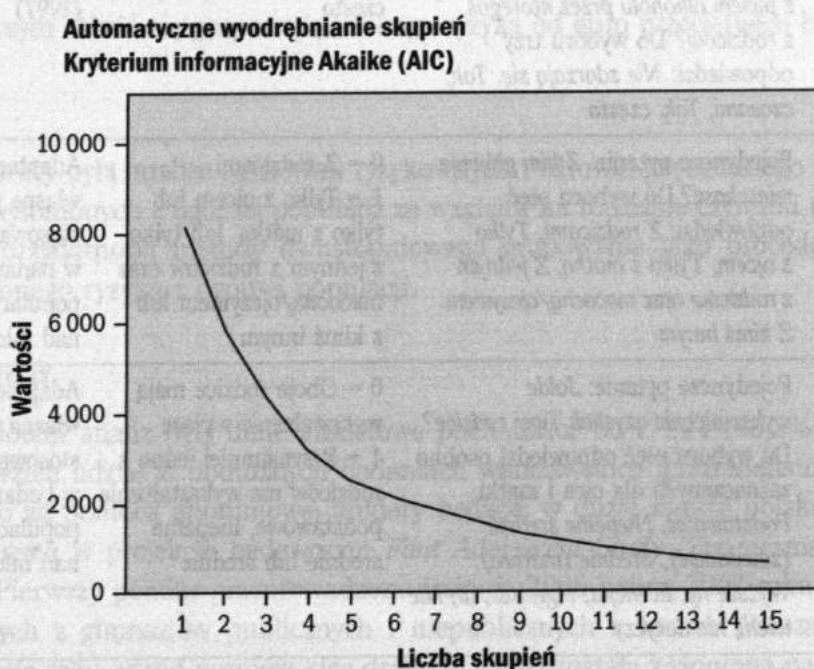
Czynniki ryzyka	Pomiar zmiennej/pytanie	Sposób dychotomizacji	Źródło pytania/skali
<b>Konflikty w domu związane z piciem alkoholu przez jednego z rodziców</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Czy w Twoim domu zdarzają się konflikty związane z piciem alkoholu przez któregoś z rodziców?</i> Do wyboru trzy odpowiedzi: <i>Nie zdarzają się, Tak, czasami, Tak, często</i>	0 = Nie zdarzają się 1 = Tak, czasami lub często	Bobrowski i Ostaszewski (1997)
<b>Rodzina niepełna, zrekonstruowana lub uczeń mieszka poza domem</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Z kim głównie mieszkasz?</i> Do wyboru pięć odpowiedzi: <i>Z rodzicami, Tylko z ojcem, Tylko z matką, Z jednym z rodziców oraz macochą/ojczymem, Z kimś innym</i>	0 = Z rodzicami 1 = Tylko z ojcem lub tylko z matką, lub tylko z jednym z rodziców oraz macochą/ojczymem lub z kimś innym	Adaptacja własna pytań stosowanych w badaniach populacyjnych nad młodzieżą
<b>Niski poziom wykształcenia rodziców</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jakie wykształcenie uzyskali Twoi rodzice?</i> Do wyboru pięć odpowiedzi osobno zaznaczanych dla ojca i matki: <i>Podstawowe, Niepełne średnie (zawodowe), Średnie (matura), Wyższe np. licencjat, mgr, inż., dr, Nie wiem, nie dotyczy</i>	0 = Oboje rodzice mają wykształcenie wyższe 1 = Przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie podstawowe, niepełne średnie lub średnie	Adaptacja własna pytań stosowanych w badaniach populacyjnych nad młodzieżą
<b>Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie</b>	Skala stworzona z pięciu pytań dotyczących klimatu w rodzinie. Przykładowe pytanie: <i>Jak często takie sytuacje zdarzają się w Twojej rodzinie, tzn. wśród bliskich ludzi, z którymi mieszkasz, np. Ktoś w złości uderzy kogoś innego w rodzinie (nie włączając takich zdarzeń między Tobą i rodzeństwem).</i> 4-punktowa skala Likerta odpowiedzi od 1 = <i>nie zdarza się</i> , do 4 = <i>często</i> , Alpha Cronbacha = 0,85.	0 = Wynik mieszczący się poniżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi 1 = Wynik mieszczący się powyżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi	Zimmerman i Schemeelk-Cone (2003)



## Metoda dwustopniowego grupowania

Do wyłonienia grup zwiększonego ryzyka zastosowano procedurę dwustopniowego grupowania z pakietu statystycznego SPSS Statistics 17.0. Jest to narzędzie eksploracyjne, które można zastosować do analizy zmiennych jakościowych (kategorialnych). Analizę przeprowadzono dla całej próby z opcją automatycznego wyboru ilości skupień. Wprowadzono do niej cztery zdychotomizowane zmienne<sup>2</sup>, będące miarami rodzinnych czynników ryzyka przedstawione w Tabeli 1.1. W celu wybrania najbardziej optymalnej liczby skupień zastosowano dwa kryteria informacyjne: AIC (Akaike Information Criterion) oraz Schwartz'a BIC (Bayes Information Criterion). Kryteria te odnoszą się do wyboru prawidłowej liczby zmiennych do modelu uwzględniając jakość dopasowania zmiennych i prostotę modelu<sup>3</sup>. Na podstawie tych kryteriów informacyjnych do dalszych analiz wybrano pięć pierwszych skupień. Poniżej zamieszczone są wykresy osypiska oddzielnie dla każdego z tych dwóch kryteriów informacyjnych. Na obu wykresach widać, że najwięcej zmienności zbioru danych wyjaśnia pięć pierwszych skupień (76% przy zastosowaniu kryterium AIC i 78% przy kryterium BIC). Od szóstego skupienia wykres ulega spłaszczeniu i zaczyna się osypisko<sup>4</sup>.

Rysunek 1.1. Wykres osypiska



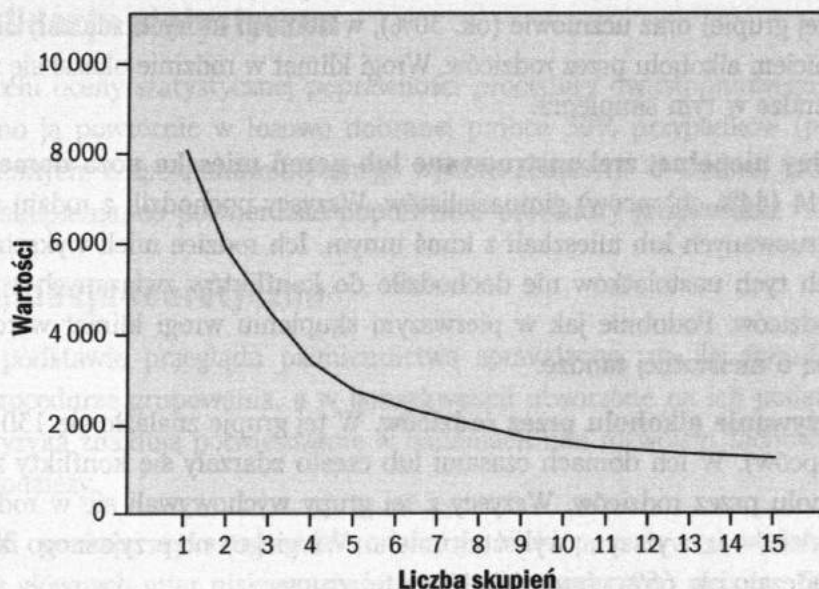
<sup>2</sup> Wszystkie zmienne przyjmują tylko dwie wartości (patrz Tabela 1.1., 1.3. i 1.5.).

<sup>3</sup> AIC i BiC – kryteria informacyjne (wyrażane konkretnymi wzorami matematycznymi), które pozwalają stwierdzić, „który z rozważanych modeli jest najbardziej zgodny z danymi empirycznymi”. Innymi słowy, służą one do usunięcia tych wymiarów, które w nieistotny sposób poprawiają dopasowanie modelu do danych empirycznych. Najlepszy (prostszy) model to taki, który uwzględnia mniejszą liczbę wymiarów i charakteryzuje się najmniejszą wartością kryterium informacyjnego (Kukier i wsp. [www.kul.lublin.pl/files/57/working\\_papers/kukier\\_i2008.pdf](http://www.kul.lublin.pl/files/57/working_papers/kukier_i2008.pdf) – Kryterium Akaike: prostota języka statystyki, s. 12).

<sup>4</sup> Wykres osypiska (wykres wariancji związanej z każdym z wymiarów) – służy do odpowiedzi na pytanie: ile należy uwzględnić wymiarów w modelu. Na ogół na wykresie tym widać wyraźnie granicę pomiędzy stromym nachyleniem ważnych wymiarów i stopniowo malejącym nachyleniem pozostałych (osypisko) (Pakiet SPSS 17.0). „Osypisko” jest terminem geologicznym odnoszącym się do rumowiska powstałego w wyniku osunięcia się np. zwietrzałych skał, które zbiera się w dolnej części urwiska skalnego.

Rysunek 1.2. Wykres osypiska

**Automatyczne wyodrębnienie skupień  
Kryterium bayesowskie Schwartz'a (BIC)**



## WYNIKI – weryfikacja metody dwustopniowego grupowania jako procedury wyłaniania grup ryzyka z ogólnej populacji

### Grupy wyodrębnione w procesie dwustopniowego grupowania

Na podstawie analiz wyodrębniono pięć grup, które zostały nazwane od najważniejszej rangą zmiennej w każdym skupieniu. Oprócz tego w dalszych analizach uwzględniono również grupę osób wykluczonych z analizy dwustopniowego grupowania z powodu braków danych w zmiennych grupujących. W Tabeli 1.2. przedstawiono liczebności poszczególnych skupień.

Tabela 1.2. Liczebności skupień i grupy dodatkowej

Lp.	Skupienia	N
1	Niski poziom wykształcenia rodziców	319 (14,2%)
2	Rodziny niepełne, zrekonstruowane lub uczeń mieszka poza domem	214 (9,5%)
3	Nadużywanie alkoholu w domu	130 (5,8%)
4	Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie	396 (17,6%)
5	Niewystępowanie czterech czynników ryzyka uwzględnionych w analizach	824 (36,7%)
6	Grupa dodatkowa – obserwacje wykluczone	361 (16,1%)
	Ogółem	2 244 (100%)



**Skupienie 1 – Niski poziom wykształcenia rodziców.** W tej grupie znalazło się 319 gimnazjalistów (43% chłopców). Przynajmniej jeden z rodziców miał niskie wykształcenie (podstawowe, niepełne średnie lub średnie). W porównaniu do pozostałych grupa ta była najmniej jednorodna. Znaleźli się w niej uczniowie z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych (ok. 27% osób w tej grupie) oraz uczniowie (ok. 30%), w domach których zdarzały się konflikty związane z piciem alkoholu przez rodziców. Wrogi klimat w rodzinie okazał się zmienną o nieistotnej randze w tym skupieniu.

**Skupienie 2 – Rodziny niepełne, zrekonstruowane lub uczeń mieszka poza domem.** Do tej grupy trafiło 214 (44% chłopców) gimnazjalistów. Wszyscy pochodzili z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych lub mieszkali z kimś innym. Ich rodzice mieli wykształcenie wyższe. W domach tych nastolatków nie dochodziło do konfliktów związanych z piciem alkoholu przez rodziców. Podobnie jak w pierwszym skupieniu wrogi klimat w rodzinie okazał się zmienną o nieistotnej randze.

**Skupienie 3 – Nadużywanie alkoholu przez rodziców.** W tej grupie znalazło się 130 nastolatków (46% chłopców). W ich domach czasami lub często zdarzały się konflikty związane z piciem alkoholu przez rodziców. Wszyscy z tej grupy wychowywali się w rodzinach pełnych, mieli rodziców z wyższym wykształceniem. Wrogi, nieprzyjemnego klimatu w rodzinie doświadczało ok. 65% gimnazjalistów z tej grupy.

**Skupienie 4 – Wrogi, nieprzyjemny klimat w rodzinie.** Tę grupę utworzyło 396 nastolatków (40% chłopców) z rodzin pełnych. Rodzice mieli wyższe wykształcenie. W rodzinach tych panował wrogi, nieprzyjemny klimat. Nie był on jednak związany z występowaniem konfliktów na tle picia alkoholu przez rodziców.

**Skupienie 5 – Niewystępowanie czterech czynników ryzyka uwzględnionych w analizach.** W tej grupie znalazło się 824 (51% chłopców) uczniów. Wszyscy oni pochodzili z rodzin pełnych, w których oboje rodzice mieli ukończone studia wyższe. Jednocześnie domy rodzinne tych gimnazjalistów cechował prawdopodobnie dobry klimat emocjonalny (brak wrogiego klimatu i brak konfliktów związanych z piciem alkoholu przez rodziców).

**Dodatkowa grupa – Obserwacje wykluczone.** Z analizy dwustopniowego grupowania zostało wykluczonych 361 osób (46% chłopców) z powodu braków danych przynajmniej w jednej z czterech zmiennych grupujących wprowadzonych do analizy grupowania. Obserwacje wykluczone stanowiły ok. 16% próby. Braki danych głównie dotyczyły wykształcenia rodziców. Ponad połowa osób wykluczonych z analiz nie udzieliła informacji na temat wykształcenia swoich rodziców (51% na temat wykształcenia matki i 72% na temat wykształcenia ojca). W większości osoby wykluczone z analiz pochodziły z rodzin pełnych (60%, przy braku danych 3%) i domów bez konfliktów związanych z piciem alkoholu przez rodziców (80%, braki danych 4%). Około połowa tych gimnazjalistów (52%, przy braku danych ok. 18%) nie doświadczała wrogiego klimatu w rodzinie.

Na podstawie wiedzy o zmiennych, które utworzyły powyższe skupienia, założyliśmy, że cztery pierwsze skupienia tworzą gimnazjaliści z grup zwiększonego ryzyka. W piątym skupieniu znaleźli się gimnazjaliści o niskim lub przeciętnym stopniu ryzyka, którzy nie podlegali działaniu wybranych rodzinnych czynników ryzyka. W analizach statystycznych grupa ta została

wykorzystana jako grupa odniesienia<sup>5</sup> dla wyłonionych grup ryzyka. W dalszych analizach sprawdzono również, czy dodatkowa grupa, utworzona z obserwacji wykluczonych z powodu braków danych, stanowi grupę zwiększonego ryzyka czy też jest zbliżona do grupy odniesienia.

### Walidacja statystyczna

W celu oceny statystycznej poprawności procedury dwustopniowego grupowania przeprowadzono ją powtórnie w losowo dobranej próbie 30% przypadków (przy użyciu tych samych zmiennych, z opcją automatycznego wyboru skupień). W losowej próbie otrzymano takie same skupienia, co potwierdziło poprawność procedury grupowania.

### Walidacja teoretyczna

Na podstawie przeglądu piśmiennictwa sprawdzono, na ile czynniki ryzyka wykorzystane w procedurze grupowania, a w konsekwencji utworzone na ich podstawie grupy zwiększonego ryzyka znajdują potwierdzenie w badaniach nad rozwojem zachowań problemowych dzieci i młodzieży.

**Niski poziom wykształcenia rodziców.** Niski poziom wykształcenia rodziców jest jedną z głównych miar niskiego statusu socjoekonomicznego rodziny. Ten złożony wskaźnik jest dość powszechnie wykorzystywany jako wskaźnik podwyższonego ryzyka w badaniach nad *resilience* (Luthar i Zigler, 1991). W niektórych badaniach niski poziom wykształcenia rodziców był uwzględniany jako jeden z rodzinnych czynników ryzyka, który może mieć negatywny wpływ na rozwój dziecka (Sameroff i wsp., 1993; Sameroff i Rosenblum, 2006). Na przykład, niski poziom wykształcenia matki może wiązać się z zachowaniami agresywnymi dzieci (Blistein i wsp., 2005). Niski poziom wykształcenia rodziców może mieć też negatywny wpływ na przebieg edukacji dziecka (Smokowski i wsp., 1999; Smokowski i wsp., 2004).

**Rodziny niepełne lub zrekonstruowane (rozwód rodziców, śmierć jednego z rodziców lub ponowne małżeństwo rodzica, opieka instytucjonalna).** Rozwód rodziców jest czynnikiem ryzyka dość często uwzględnianym w badaniach nad *resilience* (Garmezy, 1985; Luthar i Zigler, 1991; Masten i Powell, 2003; Kumpfer, 1999). Dzieci, których rodzice rozwiedli się są 2-3 razy bardziej narażone na rozwój psychologicznych i behawioralnych problemów niż dzieci, których rodzice nie rozwiedli się (Luthar, Zelezo, 2003). Na problemy związane ze zdrowiem psychicznym w większym stopniu narażone są dzieci osierocone lub z innych powodów wychowywane przez jednego z rodziców (Lin i wsp., 2004; Rutter, 1987; Kumpfer, 1999). Badania potwierdzają, że w trudniejszej życiowo sytuacji znajdują się dzieci i młodzież, których rodzice ponownie wchodzi w nowy związek małżeński (Hetherington, 1993, Hetherington i Elmore, 2003). Dzieci, które dorastają w instytucjach opiekuńczych są również narażone na większe ryzyko rozwoju zachowań problemowych (Pisarska i Okulicz-Kozaryn, 2008) oraz większe ryzyko trudności w budowaniu bliskich związków w życiu dorosłym i w sprawowaniu właściwej opieki nad swoimi dziećmi (Rutter, 1987).

<sup>5</sup> Grupa odniesienia, czyli grupa, w której nie występują cztery analizowane rodzinne czynniki ryzyka.



**Nadużywanie alkoholu przez rodziców.** Problem nadużywania alkoholu lub uzależnienia alkoholowego jednego z rodziców był przedmiotem wielu badań dotyczących czynników ryzyka i procesów *resilience* (Zucker i wsp, 2003, Kumpfer, 1999, Kumpfer i Summerhays, 2006, Carle i Chassin, 2004). Dzieci wychowujące się w takich rodzinach są w większym stopniu narażone na problemy związane z przystosowaniem się niż ich rówieśnicy wychowujący się w domach, w których nie ma tego problemu (Zucker i wsp, 2003).

**Nieprzyjazny, wrogi klimat w rodzinie.** Jakość relacji między dziećmi a rodzicami ma kluczowe znaczenie dla „przenoszenia ryzyka” i powielania negatywnych wzorów z domu rodzinnego (Luthar i Zelezo, 2003). Ciepłe relacje w rodzinie, brak częstych konfliktów, szacunek i miłość to cechy, które pozwalają dzieciom pokonać przeciwności losu (Garmezy, 1987, Masten i Powell, 2003, Olsson i wsp, 2003, Werner, 2000, Davis, 1999). Stąd, niektórzy badacze postulują, aby w badaniach nad *resilience* uwzględnić klimat rodziny, który bezpośrednio nawiązuje do jakości relacji rodzice-dziecko (Luthar i wsp. 2000, Werner, 2000, Fergus i Zimmerman, 2005, Kumpfer i Summerhays, 2003).

## Trafność zbieżna

Sprawdzono, w jakim stopniu osoby z wyłonionych grup zwiększonego ryzyka w porównaniu do osób z grupy odniesienia podlegają wpływowi kilku innych czynników ryzyka związanych z rozwojem zachowań problemowych. Na podstawie wiedzy o znaczących czynnikach ryzyka zachowań problemowych do dalszych analiz wybrano następujące czynniki: wczesną inicjację alkoholową, papierosową, narkotykową oraz niskie dochody rodziny i wielodzietność (Ostaszewski, 2008, Ostaszewski i Zimmerman, 2006, Okulicz-Kozaryn i Bobrowski, 2008). Sposób pomiaru dodatkowych czynników ryzyka i wskaźniki zostały przedstawione w Tabeli 1.3.

Do oceny różnic w dychotomicznych wskaźnikach wybranych czynników ryzyka między grupami ryzyka i grupą odniesienia wykorzystano test nieparametryczny chi kwadrat. Otrzymane przez nas wyniki wskazują, że wybrane czynniki ryzyka (wczesna inicjacja papierosowa, alkoholowa i narkotykowa oraz niskie dochody rodziny) występują częściej w wyłonionych grupach ryzyka niż w grupie odniesienia, Tabela 1.4. Najwyższe odsetki gimnazjalistów z wczesną inicjacją papierosową i/lub narkotykową pochodzą z grup Niski poziom wykształcenia rodziców i Nadużywanie alkoholu przez rodziców. Z kolei najwięcej osób, które wcześniej zaczęły pić alkohol, znalazło się w Rodzinach niepełnych i zrekonstruowanych... i w skupieniu Nadużywanie alkoholu przez rodziców. Wielodzietność (posiadanie 3 lub więcej dzieci) nie różnicowało czterech grup ryzyka od grupy odniesienia.

W grupie dodatkowej (Obserwacje wykluczone) odnotowano wyższy odsetek osób, które miały wczesną inicjację papierosową (ok. 30%) i narkotykową (ok. 5%) w porównaniu do grupy odniesienia. Wyższy odsetek młodzieży z grupy dodatkowej (Obserwacje wykluczone) pochodzi z rodzin o niskich dochodach i z rodzin wielodzietnych w porównaniu do grupy odniesienia, Tabela 1.4.

Tabela 1.3. Dodatkowe czynniki ryzyka i sposób ich pomiaru

Czynniki ryzyka	Pomiar zmiennej pytanie	Sposób dychotomizacji	Źródło pytania/skali
<b>Wczesna inicjacja papierosowa</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Kiedy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się wypalić pierwszego w życiu papierosa?</i> Do wyboru sześć odpowiedzi od <i>w wieku 10 lat i wcześniej</i> do <i>w wieku 14 lat</i>	0 = Wynik mieszczący się poniżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi, czyli <i>nigdy lub w wieku 15 lat lub w wieku 14 lat</i> 1 = Wynik mieszczący się powyżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi, czyli <i>w wieku 13 lat lub 12 lat lub w wieku 11 lub wcześniej</i>	Zimmerman & Schemelk-Cone (2003)
<b>Wczesna inicjacja alkoholowa</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Kiedy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się po raz pierwszy wypić napój alkoholowy?</i> Do wyboru sześć odpowiedzi od <i>w wieku 14 lat</i> do <i>w wieku 10 lat i wcześniej</i>	0 = Wynik mieszczący się poniżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi, czyli <i>nigdy lub w wieku 15 lat lub w wieku 14 lat lub w wieku 13 lat</i> 1 = Wynik mieszczący się powyżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi, czyli <i>w wieku 12 lat lub wcześniej</i>	Zimmerman & Schemelk-Cone (2003)
<b>Wczesna inicjacja narkotykowa</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Kiedy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się po raz pierwszy w życiu spróbować marihuany lub innego narkotyku?</i> Do wyboru sześć odpowiedzi od <i>w wieku 14 lat</i> do <i>w wieku 10 lat i wcześniej</i>	0 = Wynik mieszczący się poniżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi, czyli <i>nigdy lub w wieku 15 lat</i> 1 = Wynik mieszczący się powyżej 75 percentyla rozkładu odpowiedzi, czyli <i>w wieku 14 lat lub wcześniej</i>	Zimmerman & Schemelk-Cone (2003)
<b>Niskie dochody rodziny</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jak byś określił sytuację finansową swojej rodziny?</i> Pięć odpowiedzi do wyboru od <i>znacznie ponad przeciętną</i> do <i>znacznie poniżej przeciętnej</i>	0 = <i>Znacznie ponad przeciętną</i> lub <i>trochę ponad przeciętną</i> lub <i>przeciętna</i> 1 = <i>Trochę poniżej przeciętnej</i> lub <i>znacznie poniżej przeciętnej</i>	Czabała i wsp. (2004)
<b>Wielodzietność</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Ile masz rodzeństwa (sióstr i braci)?</i> Cztery odpowiedzi do wyboru: od <i>nie mam rodzeństwa</i> do <i>3 i więcej</i>	0 = <i>Nie mam rodzeństwa</i> lub <i>1 lub 2 rodzeństwa</i> 1 = <i>3 lub więcej rodzeństwa</i>	Zimmerman & Schemelk-Cone (2003)



Tabela 1.4. Dodatkowe czynniki ryzyka w grupach wyłonionych w procedurze dwustopniowego grupowania

	Niski poziom wykształcenia rodziców	Rodziny nie- pełne zrekon- struowane lub uczeń mieszka poza domem	Nadużywanie alkoholu przez rodziców	Wrogí klimat w rodzinie	Grupa odniesienia	Obserwacje wykluczone
Wczesna inicjacja papierosowa	35%***	31,9%***	34,1%***	26,1***	<b>16,8%</b>	29,6%***
Wczesna inicjacja alkoholowa	36,3%*	40,5%**	43,3%**	38,2%**	<b>29,8%</b>	33,5%
Wczesna inicjacja narkotykowa	5%***	4,3%***	6,6%***	3,1%***	<b>0,6%</b>	5,2%***
Niskie dochody rodziny	60,9%***	43,5%***	45,3%***	38,4%**	<b>30,8%</b>	54,8***
Wielodziet- ność	8,2%	8,5%	2,3%	8,3%	<b>6%</b>	13,6%***

gwiazdki odnoszą się do różnic między grupami ryzyka i grupą odniesienia \*p<0,05, \*\*p<0,01; \*\*\* p<0,001

## WYNIKI – zachowania ryzykowne i zdrowie psychiczne młodzieży w grupach ryzyka

### Zachowania ryzykowne uczniów w wyróżnionych grupach

Kolejnym krokiem weryfikującym zarówno trafność wybranych przez nas rodzinnych czynników ryzyka, jak i procedury ich wyodrębnienia, było sprawdzenie, czy młodzież z utworzonych grup ryzyka różni się od grupy odniesienia ze względu na wybrane zachowania ryzykowne. Do dalszych analiz wybrano trzy grupy zachowań ryzykownych: (1) używanie substancji psychoaktywnych, (2) problemy szkolne oraz (3) zachowania agresywne i wykroczenia. Sposób pomiaru tych zachowań oraz przyjęte wskaźniki zostały zaprezentowane w Tabeli 1.5.

Do oceny różnic w dychotomicznych wskaźnikach zachowań ryzykownych między grupami zwiększonego ryzyka i grupą odniesienia wykorzystano test nieparametryczny chi kwadrat, a do oceny zmian w zachowaniach ryzykownych między pierwszą i drugą klasą zastosowano nieparametryczny test McNemara dla pomiarów zależnych.

**Niskie wykształcenie rodziców.** W grupie Niskie wykształcenie rodziców w porównaniu do grupy odniesienia odnotowano wyższe odsetki gimnazjalistów, którzy używali i nadużywali substancji psychoaktywnych, mieli problemy w szkole, popełniali wykroczenia i stosowali agresję, Tabela 1.6. Te różnice dotyczyły wszystkich analizowanych wskaźników zachowań ryzykownych i były obserwowane zarówno w pierwszej, jak i w drugiej klasie.

Tabela 1.5. Wybrane grupy zachowań ryzykownych i sposób ich pomiaru

Zachowania ryzykowne	Pomiar zmiennej pytanie	Sposób dychotomizacji	Źródło pytania/skali
<b>Używanie substancji psychoaktywnych</b>			
<b>Częste palenie papierosów</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jak często paliłeś papierosy w ciągu ostatnich 30 dni?</i> Siedem odpowiedzi do wyboru od 1. <i>Wcale do 7. Dwie paczki lub więcej w ciągu dnia.</i>	0 = Wcale lub mniej niż jeden papieros dziennie w ciągu ostatnich 30 dni 1 = Przynajmniej 1 papieros dziennie w ciągu ostatnich 30 dni	Johnston, O'Malley & Bachman, 2003
<b>Częste picie alkoholu</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Ile razy zdarzyło się, że piłeś napoje alkoholowe w ciągu ostatnich 30 dni?</i> Do wyboru siedem odpowiedzi od 1. <i>Ani razu do 7. 40 lub więcej razy</i>	0 = Ani razu 1 = Przynajmniej 1-2 razy w ciągu ostatnich 30 dni	Johnston, O'Malley & Bachman, 2003
<b>Upicie się</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Ile razy jeśli w ogóle zdarzyło Ci się upić napojem alkoholowym, tzn. piwem, winem lub wódką w ciągu ostatnich 12 miesięcy?</i> Do wyboru siedem odpowiedzi od 1. <i>Ani razu do 7. 40 lub więcej razy</i>	0 = Ani razu 1 = Przynajmniej 1-2 razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy	Johnston, O'Malley & Bachman, 2003
<b>Używanie substancji psychoaktywnych</b>			
<b>Używanie narkotyków (marihuana, haszysz)</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy zażywałeś marihuanę lub haszysz?</i> Do wyboru siedem odpowiedzi od 1. <i>Ani razu do 7. 40 lub więcej razy</i>	0 = Ani razu 1 = Przynajmniej 1-2 razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy	Johnston, O'Malley & Bachman, 2003
<b>Problemy szkolne</b>			
<b>Wagary</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Ile całych dni w szkole opuściłeś z powodu wagarów w ciągu ostatnich czterech tygodni?</i> Siedem odpowiedzi do wyboru: od 1. <i>0 do 7. 11 lub więcej</i>	0 = 0 dni opuszczonych w ciągu ostatnich czterech tygodni 1 = Opuuszczony przynajmniej jeden dzień w ciągu ostatnich czterech tygodni	Zimmerman & Schemeelk-Cone, 2003
<b>Zła ocena z zachowania</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jaką miałeś ocenę z zachowania na koniec poprzedniego semestru?</i> Sześć odpowiedzi do wyboru: od 1. <i>wzorowa do 6. naganna</i>	0 = <i>Wzorowa, bardzo dobra, dobra lub poprawna ocena z zachowania</i> 1 = <i>Nieodpowiednia lub naganna ocena z zachowania</i>	Pytanie własne
<b>Niska średnia z ocen na koniec semestru</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jaką miałeś średnią ocen na koniec poprzedniego semestru?</i> Pięć odpowiedzi do wyboru: od 1. <i>między 5 a 6 do 5. między 1 a 2</i>	0 = Średnia ocen przynajmniej między 3 a 4 1 = Średnia ocen nie większa niż między 2 a 3	Pytanie własne





Tabela 1.5. Wybrane grupy zachowań ryzykownych i sposób ich pomiaru, cd.

Zachowania ryzykowne	Pomiar zmiennej pytanie	Sposób dychotomizacji	Źródło pytania/skali
<b>Zachowania agresywne i wykroczenia</b>			
<b>Agresja</b>	Skala zachowań agresywnych, na którą składa 6 pytań. Przykładowe pytanie: <i>Jak często (o ile kiedykolwiek) w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzyło Ci się naubiżać nauczycielowi w szkole lub Twojemu opiekunowi w internacie?</i> Odpowiedzi: 5-punktowa skala Likerta 1 = nigdy, 5 = 4 razy lub więcej, alpha Cronbacha 0,76	0 = Nigdy lub najwyżej jeden akt agresji (na sześć możliwych) w ciągu ostatnich 12 miesięcy 1 = Przynajmniej dwa razy jeden akt agresji (na sześć możliwych) w ciągu ostatnich 12 miesięcy	Zimmerman & Schemeelk-Cone (2003)
<b>Bójki w szkole</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jak często (o ile kiedykolwiek) w ciągu ostatnich 12 miesięcy wdałeś się w bójki z kolegami /koleżankami w szkole?</i> Odpowiedzi: 5-punktowa skala Likerta 1 = nigdy, 5 = 4 razy lub więcej)	0 = Nigdy lub najwyżej jeden raz w ciągu ostatnich 12 miesięcy 1 = Przynajmniej dwa razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy	Zimmerman & Schemeelk-Cone (2003)
<b>Wykroczenia</b>	Skala zachowań niezgodnych z prawem, na którą składa się 10 pytań. Przykładowe pytanie: <i>Jak często (o ile kiedykolwiek) w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzyło Ci się podpalić celowo czyjaś własność?</i> Odpowiedzi: 5-punktowa skala Likerta 1 = nigdy, 5 = 4 razy lub więcej), alpha Cronbacha 0,83	0 = Nigdy lub najwyżej jedno wykroczenie (na dziesięć możliwych) w ciągu ostatnich 12 miesięcy 1 = Przynajmniej dwa razy jedno wykroczenie (na dziesięć możliwych) w ciągu ostatnich 12 miesięcy	Zimmerman & Schemeelk-Cone (2003)
<b>Celowe niszczenie czegoś w szkole</b>	Pojedyncze pytanie: <i>Jak często (o ile kiedykolwiek) w ciągu ostatnich 12 miesięcy celowo zniszczyłeś lub potamałeś coś w szkole (np. ławkę)?</i> Odpowiedzi: 5-punktowa skala Likerta 1 = nigdy, 5 = 4 razy lub więcej)	0 = Nigdy lub najwyżej jeden raz w ciągu ostatnich 12 miesięcy 1 = Przynajmniej dwa razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy	Zimmerman & Schemeelk-Cone (2003)

Pomiędzy pierwszą i drugą klasą zaobserwowano w tej grupie bardzo wyraźny wzrost wszystkich wskaźników używania substancji psychoaktywnych (mniej więcej dwukrotny, a w przypadku narkotyków - trzykrotny), a także bardzo wyraźny wzrost wszystkich wskaźników problemów szkolnych (ok. dwu- lub trzykrotny). Jednocześnie w drugiej klasie zmniejszył się odsetek uczniów tej grupy, którzy uczestniczyli w bójkach z kolegami/koleżankami na terenie szkoły (z 18% do 12%), Tabela 1.6.

**Rodziny niepełne, zrekonstruowane lub uczeń mieszka poza domem.** W grupie Rodziny niepełne... w porównaniu do grupy odniesienia w pierwszym roku nauki w większości analizowanych zachowań ryzykownych nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie. Różnice

istotne odnotowano w przypadku używania narkotyków, wagarowania, zachowań agresywnych ogółem i bójek w szkole, Tabela 1.6. W przypadku tej grupy wyraźne różnice z grupą odniesienia pojawiły się w drugiej klasie gimnazjum. W drugiej klasie zdecydowanie więcej uczniów z Rodzin niepełnych... używało substancji psychoaktywnych, miało gorsze wyniki w nauce i gorsze oceny z zachowania. Powiększyły się również różnice w zakresie agresji i wykroczeń na niekorzyść uczniów z Rodzin niepełnych..., Tabela 1.6.

Pomiędzy pierwszą i drugą klasą zaobserwowano w tej grupie bardzo wyraźny wzrost wszystkich wskaźników używania substancji psychoaktywnych (mniej więcej trzy- lub czterokrotny), a także bardzo wyraźny wzrost wszystkich wskaźników problemów szkolnych (ok. dwu- lub trzykrotny). Oprócz tego odnotowano wzrost ogólnego wskaźnika zachowań agresywnych (z 23% do 33%), ogólnego wskaźnika wykroczeń (z ok. 10% do ok. 16%) oraz wykroczenia polegającego na celowym zniszczeniu czegoś w szkole (z ok. 2% do ok. 6%), Tabela 1.6.

**Nadużywanie alkoholu przez rodziców.** W grupie Nadużywanie alkoholu przez rodziców w porównaniu do grupy odniesienia odnotowano wyższe odsetki gimnazjalistów, którzy używali i nadużywali substancji psychoaktywnych, popełniali wykroczenia i stosowali agresję, Tabela 1.6. Znaczące różnice w używaniu substancji psychoaktywnych, zachowaniach agresywnych i wykroczeniach były obserwowane zarówno w pierwszej, jak i w drugiej klasie. Różnice w zakresie problemów szkolnych dotyczyły w pierwszej klasie wagarów, a w drugiej - negatywnych ocen z zachowania i wyników w nauce, Tabela 1.6. Pomiędzy pierwszą i drugą klasą zaobserwowano w tej grupie wzrost wskaźnika upijania się (z ok. 17,5% do ok. 27%), wagarów (z ok. 11% do ok. 20%) oraz niskich wyników w nauce (z ok. 4% do 18%), Tabela 1.6.

**Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie.** W grupie Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie w porównaniu do grupy odniesienia odnotowano wyższe odsetki gimnazjalistów, którzy popełniali wykroczenia i stosowali agresję, a także pili alkohol i upijali się, Tabela 1.6. Znaczące różnice w zachowaniach agresywnych i wykroczeniach oraz picciu/nadużywaniu alkoholu były obserwowane zarówno w pierwszej, jak i w drugiej klasie. W pozostałych wskaźnikach zachowań ryzykownych nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic z wyjątkiem wagarów i używania narkotyków w pierwszej klasie, Tabela 1.6.

Pomiędzy pierwszą i drugą klasą zaobserwowano w tej grupie dwu- lub trzykrotny wzrost wszystkich wskaźników używania substancji psychoaktywnych. Więcej uczniów z tej grupy w drugiej klasie zaczęło chodzić na wagary (wzrost z ok. 9% do ok. 16%) oraz miało niską średnią ocen (z ok. 2,5% do ok. 8,5%). Między pierwszą a drugą klasą w tej grupie nie zmieniły się odsetki uczniów, którzy zachowywali się w sposób agresywny lub popełniali wykroczenia. Jednocześnie stwierdzono, że mniej uczniów brało udział w bójkach na terenie szkoły. Odsetek tych uczniów spadł z ok. 17% w pierwszej klasie do ok. 11,5% w drugiej klasie, Tabela 1.6.

**Grupa dodatkowa - Obserwacje wykluczone.** W grupie dodatkowej - Obserwacje wykluczone w porównaniu do grupy odniesienia odnotowano wyższe odsetki gimnazjalistów, którzy używali i nadużywali substancji psychoaktywnych, mieli problemy w szkole, popełniali wykroczenia i stosowali agresję, Tabela 1.6. Te różnice dotyczyły prawie wszystkich analizowanych wskaźników zachowań ryzykownych i były obserwowane zarówno w pierwszej, jak i w drugiej klasie. Pomiędzy pierwszą i drugą klasą zaobserwowano w tej grupie bardzo



Tabela 1.6. Występowanie zachowań ryzykownych wśród uczniów z wyróżnionych grup w pierwszych i drugich klasach gimnazjum

Zachowania ryzykowne	Klasa	Niskie wykształcenie rodziców (N = 319)	Rodziny niepełne, zrekonstruowane lub uczeń mieszka poza domem (N = 214)	Nadużywanie alkoholu przez rodziców (N = 130)	Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie (N = 396)	Grupa odniesienia (N = 824)	Grupa dodat. - Obserwacje wykluczone (N = 361)
<b>Używanie substancji psychoaktywnych</b>							
Częste palenie papierosów (przynajmniej 1 papieros w ostatnim miesiącu)	I	7,1***	2,9	6,3**	3,1	1,6	7,6***
	II	15,0***	12**	11,9**	7,1	5,6	15,3***
Częste picie alkoholu (przynajmniej 1-2 razy w ostatnim miesiącu)	I	22,6***	17,4	23,8**	18,1*	13,2	18,9**
	II	37,8***	41,6***	34,6*	38,8***	27	34,2*
Upicie się (przynajmniej 1-2 razy w ostatnim roku)	I	15,6***	10,2	17,5***	10,3*	6,6	13,4***
	II	29,1***	30***	26,8***	26,8***	14,3	26,6***
Używanie narkotyków (marihuana, haszysz przynajmniej 1-2 razy w ostatnim roku)	I	3,6***	2,9**	5,7***	2,1*	0,5	4,3***
	II	11,0***	9,7*	9,4*	7,4	4,7	11,6***
<b>Problemy szkolne</b>							
Wagary (przynajmniej raz w ostatnich 4 tygodniach)	I	16,3***	12,3***	10,9***	8,7**	4,8	12,2***
	II	29,3***	29,4***	19,7	16,3	14,5	27,1***
Zła ocena z zachowania (nieodpowiednia lub naganna)	I	3,2*	1,9	3,2	1,3	1,2	2,8
	II	11,5***	5,7*	6,2*	2,6	2,6	7,7***
Niska średnia ocen na koniec semestru (poniżej 3)	I	14,0***	4,7	3,9	2,5	2,3	13,1***
	II	25,6***	15,5***	17,8***	8,4	6,6	26,8***

Tabela 1.6. Występowanie zachowań ryzykownych wśród uczniów z wyłonionych grup w pierwszych i drugich klasach gimnazjum, cd.

Zachowania ryzykowne	Klasa	Niskie wykształcenie rodziców (N = 319)	Rodziny niepełne, zrekonstruowane lub uczeń mieszka poza domem (N = 214)	Nadużywanie alkoholu przez rodziców (N = 130)	Wrogły, nieprzyjazny klimat w rodzinie (N = 396)	Grupa odniesienia (N = 824)	Grupa dodat. - Obserwacje wykluczone (N = 361)
<b>Zachowania agresywne i wykroczenia</b>							
Agresja (przynajmniej 2 razy jeden z 6 aktów agresji w ostatnim roku)	I	26,4***	23**	34,6***	28,1***	14,4	27,1***
	II	26,9***	33,3***	32***	27,4***	17,5	32,4***
Bójki w szkole (przynajmniej 2 razy w ostatnim roku)	I	17,9***	15,2*	17,1**	17,1***	9,6	19,5***
	II	11,8*	11,8	17,8***	11,4*	7,9	10,5***
Wykroczenia (przynajmniej 2 razy jeden z 10 wykroczeń w ostatnim roku)	I	12,2**	9,7	15,1***	16,1***	6,2	13,7***
	II	16,4***	15,8***	20,5***	16,9***	8,1	17,5***
Celowe niszczenie czegoś (przynajmniej 2 razy w ostatnim roku)	I	6,5***	1,9	8,5***	6,1***	2,1	5,5**
	II	5,8*	6,1*	8,5**	6,3**	3,0	6,2**

- gwiazdki odnoszą się do różnic między grupami ryzyka i grupą odniesienia \*p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001;

- zacięnięcie oznacza różnice istotne statystycznie pomiędzy pierwszą i drugą klasą gimnazjum w przedziale od p<0,05 do p<0,001.



wyraźny wzrost wszystkich wskaźników używania substancji psychoaktywnych oraz problemów szkolnych (mniej więcej dwukrotny). W przypadku zachowań agresywnych i wykroczeń w drugiej klasie wzrósł tylko ogólny wskaźnik zachowań agresywnych (z ok. 27% do ok. 32%), pozostałe wskaźniki agresji i wykroczeń nie uległy zmianom, Tabela 1.6.

**Grupa odniesienia.** Pomiedzy pierwszą i drugą klasą zaobserwowano w tej grupie bardzo wyraźny wzrost wszystkich wskaźników używania substancji psychoaktywnych (mniej więcej dwu- lub trzykrotny), a także bardzo wyraźny wzrost dwóch wskaźników problemów szkolnych: wagarów (z ok. 5% do ok. 15%) i niskiej średniej przedmiotów nauczania (z ok. 2% do ok. 6%), Tabela 1.6. Mimo znaczących wzrostów pomiedzy pierwszą i drugą klasą wskaźniki analizowanych zachowań ryzykownych w większości były zdecydowanie niższe niż wskaźniki tych zachowań w grupach zwiększonego ryzyka i w grupie dodatkowej.

### Bieżące problemy psychiczne uczniów

Przedmiotem naszych zainteresowań było także zbadanie, jakie są wskaźniki bieżących problemów psychicznych w wyłonionych grupach. Do pomiaru tych problemów zastosowaliśmy pojedyncze pytanie: *Ile dni w ciągu ostatniego miesiąca czułeś się przygnębiony, zestresowany i miałeś problemy emocjonalne, Czyli Twoje zdrowie psychiczne nie było dobre?* (Center for Disease Control and Prevention, 1998). Odpowiedź „14 lub więcej dni” była wskaźnikiem bieżących problemów psychicznych. Otrzymane wyniki prezentujemy w Tabeli 1.7.

Odsetki uczniów, którzy doświadczali bieżących problemów psychicznych, we wszystkich skupieniach utworzonych w oparciu o rodzinne czynniki ryzyka oraz w grupie dodatkowej (Obserwacje wykluczone), były wyższe niż w grupie odniesienia. Pomiedzy pierwszą i drugą klasą odsetki osób, które przeżywały tego typu problemy, znacząco wzrosły w czterech grupach: Niski poziom wykształcenia rodziców (z 14% do ok. 23%), Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie (z ok. 17% do ok. 24%), w grupie dodatkowej Obserwacje wykluczone (z ok. 12% do 19%), ale dynamika zmian była największa w grupie odniesienia (z ok. 6% do 11,5%).

### Podsumowanie

Procedura dwustopniowego grupowania okazała się bardzo przydatna do wyłonienia grup ryzyka z ogólnej populacji młodzieży gimnazjalnej. Walidacja statystyczna, teoretyczna zbieżna oraz dodatkowe analizy dotyczące zachowań ryzykownych i zdrowia psychicznego potwierdzają, że rodzinne czynniki grupujące zostały trafnie wybrane. Za pomocą procedury grupowania wyodrębniliśmy pięć grup zwiększonego ryzyka: grupę Niskie wykształcenie rodziców, grupę Rodziny niepełne..., grupę Nadużywanie alkoholu przez rodziców, grupę Wrogi, nieprzyjazny klimat w rodzinie i grupę dodatkową Obserwacje wykluczone z powodu braków danych w zmiennych grupujących. Wszystkie te grupy charakteryzują się relatywnie wyższymi wskaźnikami w zakresie dodatkowych czynników ryzyka (wczesna inicjacja papierosowa, wczesna inicjacja alkoholowa, wczesna inicjacja narkotykowa oraz trudna sytuacja finansowa rodziny), a także w większości przypadków wyższymi - niż grupa odniesienia - wskaźnikami zachowań ryzykownych i bieżących problemów psychicznych. Uczniowie, którzy znaleźli się w wyróżnionych przez nas grupach ryzyka są w większym stopniu niż uczniowie z grupy odniesienia narażeni na używanie substancji psychoaktywnych, doświadczanie problemów szkolnych, zachowywanie się w sposób agresywny i popełnianie wykroczeń. W większym też stopniu są narażeni

Tabela 1.7. Odsetek uczniów, którzy doświadczali bieżących problemów psychicznych w I i II klasie gimnazjum

Bieżące problemy psychiczne	Niski poziom wykształcenia rodziców	Rodziny niepełne, zrekonstruowane lub uczeń mieszka poza domem	Nadużywanie alkoholu przez rodziców	Wrogi, nieprzychylny klimat w rodzinie	Grupa odniesienia	Obserwacje wykluczone
I klasa	14***	12,7**	19,3***	16,6***	6,2	11,5**
II klasa	22,7***	15,2	20,2**	23,5***	11,5	19,2***
<b>Różnice między I i II klasą</b>	p<0,01	n.i.	n.i.	p<0,01	p<0,001	p<0,01

- gwiazdki odnoszą się do różnic między grupami ryzyka i grupą odniesienia \*p<0,05, \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001;

- zacięniowanie oznacza różnice istotne statystycznie pomiędzy pierwszą i drugą klasą gimnazjum w przedziale od p<0,05 do p<0,001.



na doświadczanie bieżących problemów psychicznych. Ogólnie rzecz ujmując, są zdecydowanie bardziej narażeni na zakłócenia prawidłowego rozwoju niż ich rówieśnicy z grupy odniesienia.

Na specjalną uwagę zasługuje grupa dodatkowa, wyłoniona z spośród obserwacji wykluczonych z analiz dwustopniowego grupowania ze względu na braki danych w zmiennych grupujących. Grupa ta została utworzona przez osoby, które w większości nie odpowiedziały na pytanie o wykształcenie rodziców. Wskaźniki zachowań ryzykownych w tej grupie są bardzo zbliżone do wskaźników tych zachowań w grupie „niskie wykształcenie rodziców”. Można w związku z tym przypuszczać, że są to w znacznym stopniu dzieci rodziców z niższym wykształceniem. Jest to oczywiście tylko hipoteza, co do której – na podstawie naszych danych – nie możemy mieć całkowitej pewności.

Praktycznie we wszystkich wyróżnionych grupach zwiększonego ryzyka i w grupie odniesienia pomiędzy pierwszą i drugą klasą gimnazjum odnotowano wzrost wskaźników używania substancji psychoaktywnych i wskaźników problemów szkolnych. Te wyniki ilustrują ogólny trend w zachowaniach ryzykownych gimnazjalistów – narastanie tych dwóch typów problemów w ciągu okresu rozwojowego przypadającego na naukę w gimnazjum. Podłużne porównania wskaźników dotyczących zachowań agresywnych i wykroczeń nie są tak jednoznaczne w swojej wymowie. Odnotowano tu bowiem – w różnych grupach – zarówno wzrosty, jak i spadki wskaźników. Dla oceny trendu rozwojowego w tej grupie zachowań ryzykownych potrzebne są dalsze pomiary w planie longitudinalnym. Na podstawie dwóch pomiarów można przypuszczać, że szczególnej troski i opieki wymaga grupa Rodziny niepełne..., w której pomiędzy pierwszą i drugą klasą gimnazjum odnotowano wzrosty prawie wszystkich wskaźników zachowań ryzykownych.

Oczywiście zdajemy sobie sprawę, że udało nam się jedynie uchwycić mały skrawek rzeczywistości, w jakiej żyją osoby z opisanych grup zwiększonego ryzyka. W naszych analizach nie uwzględniliśmy wielu istotnych czynników ryzyka, które mogą mieć swoje źródło w indywidualnych cechach jednostek, w charakterystyce najbliższego otoczenia (sąsiedztwo, środowisko rówieśnicze, szkoła) oraz w innych cechach środowiska rodzinnego. Tym niemniej, podjęta przez nas próba jest zachęcającym przykładem łączenia badań populacyjnych młodzieży szkolnej z badaniami ukierunkowanymi na grupy ryzyka.

## Bibliografia

- Blstein J.L., Murray D.M., Lytle L.A., Brinbaum A.S., Perry Ch.L. (2005). *Predictors of violent behavior in an early adolescent cohort: Similarities and differences across genders*. „Health Education&Behavior”, Vol. 32(2), 175-194.
- Bobrowski K., Ostaszewski K. (1997). *Noe + Drugi Elementarz. Ewaluacja programu profilaktyki alkoholowej*. „Alkoholizm i Narkomania” 1/26, 67-88.
- Carle A.C., Chassin L. (2004). *Resilience In a community sample of children of alcoholics: its prevalence and relation to internalizing symptomatology and positive affect*. „Applied developmental psychology” 25, 577-595.
- Center for Disease Control and Prevention (1998). *Self-Reported Frequent Mental Distress Among Adults-United States, 1993-1996*, Morbidity and Mortality Weekly Report, May 1, 47(6): 325-331.

- Czabała Cz., Bobrowski K., Borucka A., Brykczyńska C., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K., Ostaszewski K., Pisarska A., Pałyska M., Raduj J. (2004). *Raport z badań wykonanych w 2004 roku w ramach działalności statutowej „Ocena stanu zdrowia psychicznego w wybranych populacjach”*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa, Maszynopis.
- Davis N.J. (1999). Resilience. Status of the research and research-based programs. <http://mentalhealth.samhsa.gov/schoolviolence/5-28resilience.asp>.
- Fergus S., Zimmerman M.A. (2005). *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*. „Annual Review of Public Health”, 26, 399-419.
- Garmezy N. (1985). *Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors*. W: J. Stevenson (red.) *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Pergamon Press, Oxford-New York-Toronto-Sydney-Paris-Frankfurt, 213-234.
- Hetherington E.M. (1993). *An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with focus on early adolescence*. „Journal of Family Psychology”, Vol. 7, No. 1, 39-56.
- Hetherington E.M., Elmore A.M. (2003). *Risk and resilience in children coping with their parent's divorce and remarriage*. W: S.S. Luthar (red.) *Resilience and Vulnerability*. Cambridge University Press, 182-212.
- Johnston L.D., O'Malley P.M., Bachman J.G. (2003). *Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975-2002. Volume I: Secondary school students* (NIH Publication No. 03-5375). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Kumpfer K.L. (1999). *Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework*. W: *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 179-224.
- Kumpfer K.L., Summerhays J.F. (2006). *Prevention Approaches to Enhance Resilience among High-Risk Youth. Comments on the Papers of Dishion & Connell and Greenberg*. „Annals of the New York Academy of Sciences” Dec, Volume 1094, *Resilience in Children*, 151-163.
- Lin K.K., Sandler I.N., Ayers T.S., Wolchik S.A., Luecken L.J. (2004). *Resilience in parentally bereaved children and adolescents seeking preventive services*. „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 33(4), 673-683.
- Luthar S.S., Zigler E. (1991). *Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood*. „Amer. J. Orthopsychiat”, 61(1), 6-22.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. „Child Development”, May/June, Volume 71, Number 3, 543-562.
- Luthar S.S., Zelazo L.B. (2003). *Research on Resilience. An Integrative Review*. W: S.S. Luthar (red.) *Resilience and Vulnerability*. Cambridge University Press, 510-549.
- Luthar S.S. (2006a). *Resilience in development A synthesis of research across five decades*. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.) *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Volume 3 (2 edition), New York: Wiley, 740-795.



- Luthar S.S., Sawyer J.A., Brown J.P. (2006b). *Conceptual Issues in Studies of Resilience. Past, Present, and Future Research*. „Annals of the New York Academy of Sciences”, Dec, Volume 1094, *Resilience in Children*, 105-115.
- Masten A.S. (2001). *Ordinary magic*. „American Psychologist”, Volume 56, Number 3, 227-238.
- Masten A.S., Powell J.L. (2003). *A Resilience Framework for Research Policy and Practice*. W: S.S. Luthar (red.) *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press, 1-28.
- Olsson C.A., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodick D.A., Sawyer S.M. (2003). *Adolescent resilience: A concept analysis*. „Journal of Adolescence”, 26, 1-11.
- Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K. (2008). *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 21, nr 2, 173-199.
- Ostaszewski K., Zimmerman, M. (2006). *The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency*. „American Journal of Community Psychology” 38(3-4), 237-249.
- Ostaszewski K. (2008). *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: J. Mazur i wsp. *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka. Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, 19-46.
- Pisarska A., Okulicz-Kozaryn K. (2008). *Używanie substancji psychoaktywnych przez Niemieszkańców z rodzicami i nieuczących się nastolatków*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 21, nr 4, 443-456.
- Rutter M. (1987). *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*. „Amer. J. Orthopsychiat” 57(3), 1987, 316-331.
- Rutter M. (2006). *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding*. „Annals of the New York Academy of Sciences” Volume 1094, *Resilience in Children*, 1-12.
- Sameroff A., Seifer R., Baldwin A., Baldwin C. (1993). *Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors*. „Child Development”, 64, 80-97.
- Sameroff A., Gutman L., Peck S. (2003). *Adaptation among youth facing multiple risks*. W: S. Luthar (red.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press, 364-391.
- Sameroff A., Rosenblum K. (2006). *Psychosocial Constraints on the Development of Resilience*. „Annals of the New York Academy of Sciences”. Volume 1094, *Resilience in Children*, 116-124.
- Smokowski P.R., Reynolds A.J., Bezruczko N. (1999). *Resilience and protective factors In adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth*. „Journal of School Psychology” Volume 37, Number 4, 425-448.

- Smokowski P.R., Mann E.A., Reynolds A.J., Fraser M.W. (2004). *Childhood risk and protective factors and late adolescent adjustment In inner city minority youth*. „Children and Youth Services Review” 26, 63-91.
- Werner E.E. (1994). *Overcoming the odds*. „Developmental and Behavioral Pediatrics”, 15 (2) 131-136.
- Werner E.E. (2000) *Protective factors and individual resilience*. W: J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (red.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. Second editio. Cambridge University Press, 115-132.
- Zimmerman M., Schmeelk-Cone K. (2003). *A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African American Youth*. „Journal of research on Adolescence” 13(2), 185-210.
- Zucker R.A., Wong M.M., Puttler L.I., Fitzgerald H.E. (2003). *Resilience and vulnerability among sons of alcoholics. Relationship to developmental outcomes between early childhood and adolescence*. W: S.S. Luthar (red.) *Resilience and Vulnerability*. Cambridge University Press, 76-103.

## Zapotrzebowanie na diagnozę w szkole

W ostatnim roku pułka szkół stanęła przed nowym wyzwaniem, mianowicie odrywać się od programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”<sup>7</sup> i zacząć wdrażać programy profilaktyczne w szkole poprzez wypracowanie własnych wytycznych, programów i działań, który ma być przedmiotem projektu w 2007 roku realizowanego programu poprawy bezpieczeństwa w szkołach i placówkach i innych formach dla przemocy w szkole<sup>8</sup>.

Wzrost znaczenia roli czynników psychologicznych w powstawaniu problemów i zaburzeń u młodzieży, ze względu na rosnące zagrożenie, które polega tylko na skumulowaniu czynników ryzyka i skutkach negatywnych, nie to powodzenie rozwiązywania lub redukcji ich skutków, wymaga podjęcia działań profilaktycznych, w tym przede wszystkim wdrażania programów profilaktycznych i edukacyjnych (komunikacyjnych i adaptacyjnych) (pat. Ostrowski, 2009a). Na tym polega wartość programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” (pat. Ostrowski, 2009b). Na tym polega wartość programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” (pat. Ostrowski, 2009b). Na tym polega wartość programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” (pat. Ostrowski, 2009b).

<sup>7</sup> Program wypracowany przez Radę Ministrów nr 177/2004 z dnia 19 czerwca 2004 roku.

<sup>8</sup> Program wypracowany przez Radę Ministrów nr 177/2007 z dnia 6 czerwca 2007 roku, a poprzedzony Ustawą z dnia 15 czerwca 2006 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 7 listopada 2006 w sprawie zmian w systemie oświaty i wdrażania polityki publicznej w zakresie oświaty i wychowania.





## 2 Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń

Wioletta Junik

Celem tego rozdziału jest zwrócenie uwagi na problemy związane z prowadzeniem diagnozy środowiska szkolnego zarówno pod kątem zagrożeń, jak i zasobów. Do identyfikowania czynników ryzyka i czynników chroniących w szkole potrzebna jest rzetelna diagnoza, ponieważ tylko na jej podstawie można projektować adekwatne do potrzeb konkretnej szkoły oddziaływania o charakterze wychowawczym i profilaktycznym, adresowane zarówno do całej populacji dzieci i młodzieży szkolnej, jak i tej stanowiącej grupy zwiększonego i wysokiego ryzyka. Dlatego też rozdział ten ma być źródłem podstawowej wiedzy, która może okazać się pomocna osobom odpowiedzialnym za przeprowadzenie diagnozy w szkole w prawidłowym jej przygotowaniu.

### Zapotrzebowanie na diagnozę w szkole

W zeszłym roku polska szkoła stanęła przed nowym wyzwaniem: wdrożyć nowy rządowy program „Bezpieczna i przyjazna szkoła”<sup>1</sup> służący poprawie bezpieczeństwa w szkole poprzez kreowanie klimatu współpracy, wzajemnego szacunku i dialogu, który ma być przeciwwagą przyjętego w 2007 roku rządowego programu poprawy bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”<sup>2</sup>.

Badania naukowe nad czynnikami sprzyjającymi prawidłowemu rozwojowi dzieci i młodzieży pokazują, że najbardziej sprawdzają się w praktyce nie te działania profilaktyczne, które polegają tylko na eliminowaniu czynników ryzyka i likwidacji zagrożeń, ale te jednocześnie równoważące lub redukujące siłę czynników ryzyka (zagrożeń) poprzez rozwijanie, wzmacnianie istotnych zasobów indywidualnych i środowiskowych (czynników chroniących i wspierających) (zob. Ostaszewski, 2009b). Na tym polega właśnie profilaktyka pozytywna, którą uwzględnia program „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Autorzy programu zawarli te postulaty w programie, bowiem został on ukierunkowany na tworzenie szkoły wspierającej rozwój uczniów, ale i wymagającej, dobrze przygotowującej do dorosłego życia (zarówno przez przekazywanie wiedzy,

<sup>1</sup> Program wprowadzony Uchwałą Rady Ministrów nr 172/2008 z dnia 19 sierpnia 2008 roku.

<sup>2</sup> Program wprowadzony Uchwałą Rady Ministrów nr 28/2007 z dnia 6 marca 2007 roku, a poprzedzony Uchwałą Rady Ministrów nr 186/2006 z dnia 7 listopada 2006 w sprawie działań administracji rządowej przeciwko przemocy w szkołach i placówkach.



jak i kształtowanie postaw i umiejętności uczniów). Istotą programu stało się właściwe podejmowanie działań wychowawczych oraz tworzenie klimatu społecznego szkoły, rozumianego jako współdziałanie wszystkich członków wspólnoty szkolnej, relacje interpersonalne, sposób komunikowania się oraz konsekwentne przestrzeganie uzgodnionych zasad<sup>3</sup>.

Wraz z programem pojawiły się nowe zadania dla szkół, w tym związane z diagnozowaniem środowiska szkolnego pod kątem innych niż dotychczas obszarów. Oprócz potrzeby diagnozowania czynników ryzyka zwiększających rozmiary zagrożeń w szkole, dostrzeżono znaczenie diagnozy czynników chroniących, ze szczególnym uwzględnieniem klimatu szkoły.

Doświadczenia ostatnich lat, pokazują, że w szkole przeprowadzanie takiej diagnozy jest zadaniem trudnym. Problemy z jej dokonywaniem pojawiły się zarówno w związku z programem „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, jak i miały miejsce wcześniej, przy wdrażaniu do szkół obowiązkowego, szkolnego programu profilaktyki<sup>4</sup>, który uwzględniał także konieczność prowadzenia diagnozy. Stąd warte przypomnienia są uwagi i wątpliwości, które pojawiły się przy okazji realizacji tamtych programów, ponieważ miały naturę podobną, do pojawiających się aktualnie.

K. Ostaszewski i A. Borucka (2005) w artykule, dotyczącym obszarów diagnozy w szkole, odnieśli się do problemów i konsekwencji natury metodologicznej, etycznej i społecznej, związanych z koniecznością wprowadzenia do szkół szkolnego programu profilaktyki. Poddali krytyce wynikającą z rozporządzenia konieczność dokonywania diagnozy środowiska szkolnego pod kątem jego potrzeb i osiągnięć. Zwrócili uwagę na to, że najczęściej przeprowadzanie diagnozy - w sposób wymagany przez decydentów - jest działaniem zbędnym, ponieważ, jak dowodzą badania empiryczne, większość szkół (poza nielicznymi wyjątkami) ma podobne problemy i potrzeby, a poza tym szkoła dysponuje wcześniejszymi doświadczeniami i ma dostęp do wiedzy zgromadzonej na temat zagrożeń społecznych, z której mogłaby skorzystać. Zdaniem Autorów nie chodzi o to, że problemy i potrzeby szkół nie są znane, ale o to, jak je skutecznie rozwiązywać. Niestety, w praktyce - zamiast podejścia skoncentrowanego na podnoszeniu zdrowia całej populacji uczniowskiej - dominuje podejście kliniczne, polegające na zajmowaniu się uczniem z problemami. W rezultacie skutkuje to dominacją działań „naprawczych” zamiast uprzedzających.

Z kolei M. Deptuła (2008), odnosząc się do kwestii diagnozy w ramach szkolnego programu profilaktyki, prezentuje jasne stanowisko co do zasadności prowadzenia diagnozy wstępnej, umożliwiającej ocenę rozpowszechnienia w szkole czynników ryzyka czy zachowań ryzykownych. Zdaniem Autorki umożliwia to ocenę efektów działań profilaktycznych podejmowanych w szkole. Przy czym uważa, że konieczny jest namysł nad tym, co w szkole można badać i za pomocą jakich narzędzi. Propozycje Deptuły - co badać i w jak sposób - obejmują zarówno diagnozę czynników ryzyka, jak i czynników chroniących. Publikacja Autorki jest niezwykle cenna, ponieważ oprócz omówienia wielu problemów i dylematów związanych z prowadzeniem diagnozy w szkole, zawiera propozycje konkretnych rozwiązań możliwych do zastosowania w praktyce.

<sup>3</sup> Cytat pochodzi z załącznika do uchwały nr 172/2008 Rady Ministrów z dnia 19 sierpnia 2008 roku. Rządowy program na lata 2008-2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, Warszawa, s. 3.

<sup>4</sup> Chodzi o Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51, poz. 458).

Jak wynika z obserwacji szkolnej praktyki przez autorkę tego tekstu, w szkołach nadal przeprowadza się diagnozę negatywną, która służy wyłącznie ocenie zagrożeń. Oznacza to także obecną w szkole tendencję do oceny czynników ryzyka tkwiących w samym uczniu i/lub jego środowisku rodzinnym z pominięciem lub marginalnym potraktowaniem czynników, które wiążą się z funkcjonowaniem szkoły. Nadal też utrzymuje się tendencja do niewykorzystywania rezultatów badań naukowych, mogących służyć projektowaniu oddziaływań z zakresu profilaktyki uniwersalnej, adresowanej do ogółu populacji dzieci i młodzieży.

Program „Bezpieczna i przyjazna szkoła” próbuje to zmienić, wprowadzając zapis o konieczności dokonywania diagnozy klimatu społecznego szkoły, która powinna uwzględniać całą społeczność szkolną i inne wymiary funkcjonowania szkoły, a nie tylko funkcjonowanie uczniów. Jednak wymaga to wiedzy naukowej na temat tego, czym jest klimat społeczny szkoły, jak go kształtować i diagnozować. Jak szkoła może kompetentnie zrealizować tę diagnozę, a zwłaszcza diagnozę pozytywną, której w szkole praktycznie się nie robi. Oczywiście jest, że skoro w szkole nie realizowano dotychczas diagnozy zasobów, to potrzebuje ona wsparcia, które powinna uzyskać ze strony środowisk akademickich i instytucji zajmujących się upowszechnianiem wiedzy naukowej. Niestety i z tych źródeł wiedza ta słabo przechodzi do praktyki szkolnej, a w niektórych obszarach mamy do czynienia z jej deficytem.

## Diagnoza pozytywna

Przyczyn deficytu wiedzy z zakresu diagnozy pozytywnej w praktyce szkolnej można upatrywać w tym, że w polskich pracach naukowych nadal problematyka ta zajmuje niewiele miejsca, pojawia się zaledwie w kilku pracach (zob. m.in. Obuchowska, 1983, 1997; Tyszkowa, 1987; Dykciak, 1997; Palka, 1998; Pytka, 2000; Jarosz, 2006; Wysocka, 2008). Wśród badaczy, którzy jako pierwsi podkreślali znaczenie i potrzebę dokonywania diagnozy zasobów, byli H. Radlińska i A. Kamiński na gruncie pedagogiki społecznej oraz M. Tyszkowa w psychologii. Pomimo upływu kilkudziesięciu lat w literaturze przedmiotu stale podkreśla się konieczność jej przeprowadzania, co oznacza, że diagnoza pozytywna nadal pozostaje w sferze życzeń.

Potwierdzeniem utrzymywania się takiego stanu rzeczy jest powoływanie się co jakiś czas przez nielicznych autorów na prekursorów diagnozy pozytywnej. M. Deptuła (1996) przypominała o konieczności jej podejmowania odwołując się do ustaleń Tyszkowej (1981), która uważała, że postępowanie diagnostyczne dotyczące wychowanków nie może ograniczyć się do diagnozy zaburzeń czy deficytów rozwojowych, czyli do tzw. diagnozy negatywnej, skoro ma dostarczyć podstaw do ulepszenia warunków ich rozwoju lub (i) zaprogramowania działań remediacyjnych. Postępowanie diagnostyczne powinno również wskazać i określić obszary rozwoju, w których wychowanek jest dobrze zaawansowany, jego silne strony oraz te warunki w jego środowisku, które mogą sprzyjać procesom remediacyjnym, co stanowi pozytywną część diagnozy psychologicznej, nazywanej również diagnozą pozytywną. Wskazuje ona, na czym w procesie oddziaływań wychowawczych w odniesieniu do danej jednostki można się oprzeć, aby jej pomóc w dalszym rozwoju (Tyszkowa, 1981, za: Deptuła, 1996, s. 45).

W tym samym czasie I. Obuchowska (1997) przypominała swoje wcześniejsze postulaty dotyczące diagnozy pozytywnej przy okazji definiowania zjawiska wspomaganie rozwoju. Autorka podkreślała, że za diagnozę pozytywną uważa taką, która nie koncentruje się na dysfunkcjach czy zaburzeniach, ale na wartościowanych pozytywnie właściwościach psychicznych, mechanizmach obronnych i wpływach środowiska. Za sprawą takiej diagnozy wspomaganie



rozwoju dziecka polegać będzie na wzmacnianiu (utrzymywaniu i utrwalaniu) tego, co już występuje i jest pozytywne, korzystne oraz na poszukiwaniu nowych możliwości i włączaniu ich w skład już istniejących.

Po dziewięciu latach E. Jarosz i E. Wysocka (2006) przy okazji omawiania zasad diagnozy psychopedagogicznej, powołując się na Kamińskiego, przypomniały, że jedną z jej zasad winno być realizowanie diagnozy pozytywnej. Zgodnie ze słowami Kamińskiego, cel pedagogicznego rozpoznania zawsze jest dwojaki: poznać charakter, genezę przejawy i przyczyny niepokojącego stanu rzeczy, ale też odkryć „siły” jednostki i jej najbliższego środowiska. Na tych „siłach”, na zidentyfikowanych indywidualnych czy środowiskowych zasobach można oprzeć postępowanie diagnostyczne podjęte w następstwie racjonalnej decyzji opartej na diagnozie uwzględniającej pozytywny wymiar rozpoznawanych stanów i cech.

Wszyscy wspomniani wyżej Autorzy wskazując na potrzebę diagnozy pozytywnej, która miałaby służyć wspieraniu rozwoju jednostki, podkreślali znaczenie jej dokonywania zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i jej środowiska. Współcześnie potwierdza to także Wysocka (2007), która klasyfikując diagnozę ze względu na ukierunkowanie podejmowanych działań diagnostycznych wyodrębnia diagnozę pozytywną i negatywną oraz podaje, że celem diagnozy pozytywnej jest identyfikacja niezaburzonych sfer funkcjonowania jednostki i jej otoczenia (mocne strony).

Przygotowanie do przeprowadzenia diagnozy pozytywnej powinna poprzedzać zmiana podejścia do diagnozowania środowiska szkolnego w ogóle. Chodzi tu o zwiększenie „świadomości szkoły” co do tkwiących w niej czynników ryzyka i czynników chroniących. W szkole powinna pojawić się świadomość, że zagrożenia dla zdrowia psychicznego członków społeczności szkolnej mogą wynikać również ze specyfiki życia szkolnego i/lub nieprawidłowości jej funkcjonowania, a „zasoby szkoły” mogą być czynnikiem chroniącym dzieci z grup ryzyka (np. dzieci z poważnymi trudnościami w nauce, nadpobudliwe, wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych) i nauczycieli zagrożonych wypaleniem zawodowym.

Pożądane byłoby też przyjęcie systemowego podejścia w szkole, zgodnie z którym każda prawidłowość i nieprawidłowość szkolnego funkcjonowania nie pozostaje bez wpływu na jednostkę przebywającą w tej szkole.

Ważną kwestią byłaby też gotowość kadry szkoły do realizowania pozytywnej strategii profilaktycznej, z której wynikać powinna akceptacja dla przeprowadzania działań diagnostycznych i akceptacja ich rezultatów. Dopiero zmiana postaw kadry w tym zakresie może stanowić punkt wyjścia do podjęcia rzetelnych działań diagnostycznych.

Pierwsze działania powinny mieć charakter przygotowawczy. Na tym etapie w szkole potrzebne jest:

1. Ustalenie *kto?, kiedy?, w jaki sposób?, dlaczego?* podejmie zadania związane z diagnozą, czyli utworzenie zespołu diagnostycznego i wyłonienie koordynatora takich badań, który odpowiadałby za utrzymanie dyscypliny pracy zespołu, np. utrzymując terminowość wykonywania zadań na poszczególnych etapach działań.
2. Ocena kompetencji zawodowych osób mających podjąć zadania diagnostyczne, czyli:
  - a) ustalenie zasobów wiedzy z jednoczesnym określeniem deficytów wiedzy. Oznacza to np., że zespół diagnostyczny powinien ocenić, jaką posiada wiedzę o czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących, czy zna rezultaty badań naukowych nad zjawiskami,

które mają być przedmiotem diagnozy szkolnej (co uchroniłoby przed diagnozowaniem tego, co powszechnie jest znane i nie wymaga diagnozy).

- b) wyłonienie osób o wysokim poziomie kompetencji interpersonalnych, szczególnie predysponowanych do kontaktów z osobami, które będą brały udział w diagnozie. Takie osoby będą potrafiły tworzyć atmosferę podmiotowości niezwykle istotną w pozyskiwaniu wszystkich członków społeczności szkolnej do badań.  
Oceny kompetencji mógłby dokonywać dyrektor szkoły, analizując dorobek zawodowy pracowników i rozmawiając z nimi.
3. Stworzenie projektu, planu i harmonogramu badań diagnostycznych w oparciu o spójną koncepcję, do opracowania której jest przydatna wiedza z zakresu badań ewaluacyjnych.
4. W razie potrzeby skonsultowanie projektu ze środowiskiem akademickim i przyjęcie ewentualnych uwag i modyfikacja projektu<sup>5</sup>.
5. Podjęcie działań diagnostycznych.

W dalszej części tego opracowania przedstawiono elementarną wiedzę, która niezbędna jest do zainicjowania i przeprowadzenia zadań diagnostycznych, jakie szkoła musi zrealizować. Odpowiada się na pytania: czym są zagrożenia a czym zasoby, jakie są najważniejsze czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane ze szkołą, gdzie poszukiwać wiedzy na ten temat. Poza tym szerzej przedstawione zostaną zagadnienia związane z klimatem społecznym szkoły, którego diagnoza jest nowym wyzwaniem dla szkół.

### **Teoretyczne przygotowanie do diagnozy zagrożeń i zasobów w szkole**

Przed planowaniem procesu diagnozy zagrożeń i zasobów w szkole warto zwrócić uwagę na niżej prezentowane dotychczasowe ustalenia i źródła wiedzy, które mogą być pomocne w tym zadaniu.

Zdaniem M. Sokołowskiej, „szkoła to siedlisko, w którym żyją (uczą się i pracują, ale również odpoczywają i bawią się, jedzą, kontaktują się ze sobą, wchodzą w relacje, współpracują, rywalizują itd.): uczniowie, nauczyciele, inni pracownicy szkoły i rodzice, a które jest jednocześnie elementem środowiska (najbliższe otoczenie szkoły, miasto, kraj). Dlatego też mówiąc o zagrożeniach w szkole nie można ograniczać się wyłącznie do uczniów. Analiza powinna dotyczyć wszystkich członków społeczności szkolnej, dla których szkoła może być potencjalnym źródłem stresu i którzy wzajemnie na siebie oddziałują” (Sokołowska 2000, s. 12). Jak twierdzi Autorka, wpływ szkoły na zdrowie psychiczne wiąże się z koniecznością analizy wieloczynnikowej. Powołując się na interakcyjne koncepcje stresu podkreśla, że żaden z wyodrębnionych, pojedynczych czynników nie może stanowić znaczącego zagrożenia dla zdrowia psychicznego jednostki (przy czym należy pamiętać, że wpływ wybranych czynników może nasilać ryzyko nieprzystosowania) (tamże).

<sup>5</sup> Konsultacje ze środowiskiem akademickim byłyby cennym doświadczeniem dla obydwu stron. Pozwoliłyby teoretykom utrzymywać stałą łączność z praktyką pedagogiczną, a praktykom rozwijać swoje kompetencje zawodowe niezbędne do wypełniania zadań badawczych w szkole. Jednak taki model współpracy możliwy jest tylko przy uzyskaniu przez ośrodki naukowe oddzielnych funduszy na sfinansowanie tego typu aktywności.



## Zagrożenia

Zdaniem J.J. McWhirter i wsp. (2001, s. 38) zagrożenie to inaczej „**sytuacja**, która niekoniecznie zaszła, ale która prawdopodobnie wystąpi, jeżeli nie podejmie się interwencji, przy czym zagrożenie nie stanowi jakiejś jednostkowej kategorii diagnostycznej, ale jest serią punktów na kontinuum od ryzyka minimalnego czy znikomego, przez ryzyko wysokie, dalej bezpośrednie do zaktualizowanego”.

Natomiast M. Tyszkowa (1972) zagrożeniem nazywa każdy **czynnik** zawierający potencjalne niebezpieczeństwo dla życia, całości organizmu i jego równowagi, a także dla osobowości jednostki. Czynniki ryzyka nazywamy te zmienne, które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego (Coie, 1996). K. Ostaszewski (2008) podsumował bogatą wiedzę empiryczną zgromadzoną w toku badań nad czynnikami ryzyka i wyróżnił takie grupy czynników ryzyka zachowań problemowych dzieci i młodzieży jak:

- ▷ czynniki indywidualne,
- ▷ czynniki związane z rodzicami i rodzeństwem,
- ▷ czynniki związane z realizacją ról rodzicielskich,
- ▷ czynniki związane ze szkołą i nauką w szkole,
- ▷ czynniki związane z rówieśnikami,
- ▷ czynniki związane ze środowiskiem lokalnym,
- ▷ czynniki makrospołeczne związane z działaniem mediów i popkulturą.

W obszarze czynników związanych ze szkołą i nauką w szkole znalazły się trzy kategorie czynników ryzyka:

- ▷ niepowodzenia szkolne (brak postępów w nauce, ubogie słownictwo, kłopoty z nauką pisania i czytania),
- ▷ negatywny stosunek do szkoły i obowiązków szkolnych (wagary, nieodrabianie prac domowych i negatywny stosunek do nauczycieli),
- ▷ problemy z zachowaniem w szkole (zachowania agresywne wobec rówieśników, bójki, konflikty z nauczycielami).

Czynniki ryzyka zaliczone do obszaru związanego ze środowiskiem lokalnym, za które bezpośrednio odpowiedzialna jest szkoła, to: niski poziom nauczania i opieki w szkole (zły klimat społeczny szkoły, brak wsparcia nauczycieli).

E. Koźmińska na podstawie wieloletnich doświadczeń w pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej wyodrębniła zewnętrzne czynniki ryzyka zaburzające prawidłowe wypełnianie przez dziecko roli ucznia i zaliczyła do nich:

- ▷ nieodpowiednie warunki lokalowe szkoły,
- ▷ ubóstwo materialne szkoły,
- ▷ klimat klasy i klimat szkoły,

- ▷ styl pracy nauczycielskiej,
- ▷ wadliwą organizację życia szkoły (Ostrowska, 2008).

Obszernym źródłem wiedzy o czynnikach ryzyka, które zagrażają zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży, a wynikają z funkcjonowania polskiej szkoły, jest praca pod redakcją J.Cz. Czały (2000). Takim źródłem są także ukazujące się od lat raporty z badań międzynarodowych i polskich nad zdrowiem dzieci i młodzieży, do których należą:

1. Badania: **HBSC** (*Health Behaviour In School-Aged Children*), prowadzone przez WHO (World Health Organization), powtarzane co 4 lata, realizowane ostatnio w 23 krajach europejskich.
2. Badania **ESPAD** (*European School Survey Project on Alcohol and Drugs*), prowadzone w 35 krajach europejskich, co 4 lata od 1995 r.
3. **Badania mokotowskie**, prowadzone wśród uczniów szkół ponadpodstawowych od 1984 r. przez Pracownię „Pro-M” z Instytutu Psychiatrii i Neurologii.

## Zasoby

Terminy zasoby i czynniki chroniące w literaturze przedmiotu występują jako synonimy. A. Antonovsky, twórca koncepcji salutogenezy<sup>6</sup>, poświęcił sporo uwagi czynnikom, od których zależy skuteczne radzenie sobie ze stresem i nazwał je uogólnionymi zasobami odpornościowymi. Tym samym włączył się w nurt badań nad stresem, w którym istotną rolę odgrywa tworzenie i zachowywanie zasobów. W tym podejściu przez zasoby rozumie się: **cechy** środowiska naturalnego, materialnego i społeczno-kulturowego, cechy organizmu i cechy psychiczne jednostki korzystne z punktu widzenia procesów radzenia sobie ze stresem (Antonovsky, 2005). W literaturze z zakresu psychologii zdrowia uogólnione zasoby odpornościowe nazywane są terminem: zasoby odporności na stres (*stress resistance resources - SRR*) i są to wszystkie te **rzeczy**, którymi dysponujemy i które umożliwiają nam poradzenie sobie z większością stresorów życiowych (Sheridan, Radmacher 1998).

Czynniki chroniące to **warunki** zwiększające odporność człowieka na czynniki ryzyka i zaburzenie (Coie, 1996, s. 16). Bardziej szczegółowo definiuje je K. Ostaszewski (2009), powołując się na kilku amerykańskich badaczy. Autor podaje, że czynniki chroniące to **właściwości** indywidualne, **relacje** z bliskimi osobami, **cechy** środowiska rodzinnego i pozarodzinnego oraz **efekty** interakcji tych czynników, które mogą neutralizować negatywne działanie czynników ryzyka, zwiększać ogólną odporność jednostki, wyzalać energię i procesy odwrotne do tych, które prowadzą do choroby, zaburzenia lub nieprzystosowania.

Na przestrzeni ostatnich 30 lat znacznie rozwinęła się wiedza o czynnikach chroniących. Zidentyfikowane w licznych badaniach czynniki chroniące grupowane są rozmaitym sposobem. Jedną z klasyfikacji obejmuje trzy główne obszary nazywane: zasobami indywidualnymi, zasobami wynikającymi z relacji z osobami z najbliższego otoczenia oraz zasobami środowiska lokalnego. Zasoby, które wiążą się ze szkołą, ulokowane są w drugim i trzecim obszarze. W obszarze obejmującym relacje znajduje się czynnik chroniący nazywany „dobrymi i kompetentnymi

<sup>6</sup> U podstaw jej leży założenie, że pomiędzy zdrowiem a chorobą istnieje kontinuum stanów, które należy rozumieć całościowo jako dynamiczny proces równoważenia wymagań i zasobów w toku konfrontacji ze stresem.



dorośli (np. oparcie w zaufanej osobie pracującej w szkole, takiej jak: nauczyciel, katecheta, trener sportowy)", inaczej nazywani też nieformalnymi dorosłymi mentorami. Natomiast w zasobach środowiska lokalnego czynnikiem chroniącym jest „dobra szkoła”, czyli taka, która dobrze funkcjonuje i w której panuje „pozytywny klimat społeczny” (zob. Ostaszewski, 2006; Ostaszewski, 2008; Borucka, Ostaszewski, 2009).

Inną klasyfikację czynników chroniących przedstawiają autorzy pracy poświęconej reziliencji<sup>7</sup> w szkołach – N. Henderson i M.M. Milstein (2003). Przedstawili oni dwie listy czynników chroniących. Pierwsza zawiera wykaz wewnętrznych czynników ochronnych, czyli indywidualnych cech jednostki rozwijających jej reziliencję. Druga lista obejmuje środowiskowe czynniki chroniące i jest to inaczej charakterystyka rodzin, szkół, społeczności i grup rówieśniczych, które rozwijają reziliencję. Interesujące jest to, że autorzy środowiskowe czynniki chroniące przedstawili w postaci opisu działań, jakie podejmuje środowisko wspierające proces reziliencji u jednostki. Ich zdaniem każde z wymienionych środowisk ma takie same powinności, jeśli ma być środowiskiem rozwijającym reziliencję. Oto one:

1. Promuje (docenia) bliskie więzi.
2. Ceni kształcenie i zachęca do niego.
3. Stosuje styl interakcji pełen ciepła oraz o niskim stopniu krytycyzmu.
4. Ustanawia i wzmacnia jasne granice (zasady, normy i prawa).
5. Zachęca do wspierających relacji (jedni troszczą się o drugich).
6. Promuje podział odpowiedzialności, służenie innym, wymagana pomoc.
7. Zapewnia dostęp do zasobów zaspokajających podstawowe potrzeby ludzkie, takich jak: zakwaterowanie, zatrudnienie, opieka medyczna oraz rekreacja.
8. Wyraża jasne i realistyczne oczekiwania co do sukcesów.
9. Zachęca do określania celu i osiągania go.
10. Zachęca do rozwoju prospołecznych wartości (takich jak altruizm) oraz umiejętności życiowych (takich jak kooperacja).
11. Umożliwia pełnienie funkcji kierowniczych, podejmowanie decyzji oraz daje inne możliwości znaczącego uczestnictwa.
12. Docenia indywidualne talenty poszczególnych jednostek.

Listy czynników chroniących mogą być niezwykle użyteczne przy projektowaniu obszarów diagnozy zasobów, doboru zmiennych i wskaźników do badań.

Wiedzy na temat czynników chroniących można poszukiwać także w publikacjach:

- ▷ Zespołu Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” z Zakładu Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego z Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Na stronie internetowej zakładu znajduje się wykaz publikacji poświęconych problematyce zarówno

<sup>7</sup> Reziliencja - oznacza w odniesieniu do jednostek zwycięstwo ich procesów adaptacyjnych nad ewentualnymi zakłóceniami równowagi, na skutek bardziej lub mniej traumatycznych doświadczeń (Masten, 2001 za: Vitaro, Carbonneau, Assaad, 2006).

zagrożeń, jak i czynników chroniących (Bobrowski K., Borucka A., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K.; Ostaszewski K., Pisarska A. oraz Rustecka-Krawczyk A. i Wójcik M.).

- ▷ Zespołu Zakładu Medycyny Szkolnej, Zakładu Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie (Oblacińska A., Mazur J., Tabak I., Małkowska-Szkutnik A., Kołoto H., Dzielska A.).
- ▷ Zespołu Katedry Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, pracującego pod kierunkiem B. Woynarowskiej).
- ▷ Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie (Ostrowska K., Szymańska J.).
- ▷ M. Woynarowskiej-Sołdan z Zakładu Zdrowia Publicznego na Wydziale Nauk o Zdrowiu Akademii Medycznej w Warszawie.

Wiele znaczących publikacji dotyczących czynników ryzyka i czynników chroniących, będących też omówieniem istotnych badań naukowych wydano w małych nakładach, w niewielu środowiskach naukowych, co ogranicza możliwość dotarcia do aktualnej wiedzy.

Do znaczących publikacji, które ukazały się ostatnio należy zaliczyć:

- ▷ raport z badań HBSC 2006 (Mazur, Tabak, Małkowska-Szkutnik, Ostaszewski, Kołoto, Dzielska, Kowalewska 2008),
- ▷ raport z realizacji I etapu badań p.n.: *Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej*. Badania warszawskich gimnazjalistów (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2008),
- ▷ artykuł na temat czynników ryzyka i czynników chroniących w czasopiśmie „Alkoholizm i Narkomania” (Okulicz-Kozaryn, Bobrowski, 2008).

Źródłem wiedzy są też strony internetowe instytucji prowadzących badania, na których udostępniane są raporty z badań i inne publikacje naukowe. Są to m.in.:

- ▷ Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie ([www.ipin.edu.pl](http://www.ipin.edu.pl)),
- ▷ Instytut Matki i Dziecka w Warszawie ([www.imid.med.pl](http://www.imid.med.pl)),
- ▷ Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych ([www.parpa.pl](http://www.parpa.pl)),
- ▷ Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej ([www.cmpp.edu.pl](http://www.cmpp.edu.pl)),
- ▷ Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomani ([www.narkomania.gov.pl](http://www.narkomania.gov.pl)).

Wśród czasopism naukowych, które popularyzują wiedzę naukową z zakresu promocji zdrowia dzieci i młodzieży oraz profilaktyki zachowań problemowych dzieci i młodzieży znajdują się takie tytuły jak:

- ▷ „Remedium” - miesięcznik poświęcony profilaktyce i promocji zdrowego stylu życia ([www.remedium-psychologia.pl](http://www.remedium-psychologia.pl)),
- ▷ „Alkoholizm i Narkomania” - kwartalnik ([www.ipin.edu.pl/ain](http://www.ipin.edu.pl/ain)),
- ▷ „Medycyna Wieku Rozwojowego” - kwartalnik ([www.medroz.imid.med.pl](http://www.medroz.imid.med.pl)).



## Teoretyczne przygotowanie do diagnozy klimatu szkoły

K. Ostaszewski i A. Borucka (2005) zaproponowali, by przy podejmowaniu decyzji o tym, co diagnozować w szkole, posłużyć się nową klasyfikacją poziomów profilaktyki. Na poziomie profilaktyki uniwersalnej zachęcali, żeby obszarem diagnozy stał się społeczny klimat szkoły, który sprzyja osiągnięciom szkolnym uczniów i poczuciu satysfakcji nauczycieli z wykonywanej pracy, wpływa pozytywnie na zdrowie psychiczne, poczucie własnej wartości, a także zmniejsza ryzyko występowania zachowań ryzykownych i problemowych w szkole. Po kilku latach postulaty Autorów znalazły odzwierciedlenie w zadaniach wynikających dla szkół z rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”.

Przed podjęciem diagnozy klimatu społecznego nauczycielom potrzebne jest teoretyczne przygotowanie z tego zakresu. Aktualnie w Polsce można mówić o niezadowalającym upowszechnianiu tej wiedzy, pomimo dużej aktywności kilku środowisk naukowych, zajmujących się tą problematyką<sup>8</sup>. Jednak przyznać należy, że zainteresowanie badaczy stale wzrasta, czego potwierdzeniem są na przykład coraz częściej publikowane na łamach czasopisma „Remedium” artykuły naukowe (Szymańska, 2003; Borkowska, Macander, 2007; Kulesza, 2007; Woynarowska-Sołdan, 2007a, 2007b, 2007c, 2008; Małkowska, Woynarowska, 2005; Mazur, Kołło, 2007).

Pojęcie klimat szkoły lub inaczej klimat społeczny szkoły pojawia się w literaturze naukowej psychologicznej i pedagogicznej poświęconej najczęściej profilaktyce zachowań problemowych czy promocji zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży. Klimat szkoły jest pojęciem używanym zamiennie z takimi terminami jak: atmosfera, środowisko szkoły, kultura szkoły, etos szkoły, zdrowie szkoły, jakość życia szkoły (Petlák 2007).

Termin ten w różny sposób jest definiowany i jak pisze M. Kulesza (2007c) oraz M. Woynarowska-Sołdan (2007a) złożony i niejednoznaczny. Bogactwo interpretacji pojęcia pokazuje pierwsza wydana w Polsce praca, całkowicie poświęcona klimatowi szkoły i klimatowi klasy, napisana przez E. Petláka (2007).

Analiza literatury przedmiotu dowodzi, że klimat szkoły pojmowany jest bardzo często przez pryzmat relacji interpersonalnych, panujących w szkole. Przykładem jest definicja klimatu szkoły przedstawiona przez B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, zdaniem których: „klimat szkoły to czynnik psychosocjalny wpływający na jakość edukacji i wychowania w szkole, który dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, a także między rodzicami uczniów i samymi uczniami. Dla jakości edukacji właściwym jest taki klimat szkoły, który wymaga bycia gotowym do niesienia pomocy, życzliwości i zmysłu bezpieczeństwa, a także wzajemnego szacunku i zaufania” (Milerski, Śliwerski, 2000 za: Petlák, 2007, s. 19).

Podsumowując należy stwierdzić, że nie ma zgody co do znaczenia tych terminów, czego skutkiem są trudności w badaniu zjawiska i porównywaniu wyników badań. Jak twierdzi Woynarowska-Sołdan (2007a) definiowanie terminów zależy od dyscypliny naukowej, którą reprezentuje badacz, kraju badacza i celu badań.

<sup>8</sup> Termin klimat szkoły bardzo popularny jest w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej, gdzie jak twierdzi M. Kulesza (2007b) jest pojęciem często używanym w pracach psychologicznych i pedagogicznych.

Wśród rodzajów określeń, jakie przypisuje się tym terminom, pojawiły się takie, które:

- ▷ określają działania lub zbiorowość, których termin dotyczy (klimat szkoły, klimat klasy, klimat uczenia się, klimat pracy),
- ▷ określają typ klimatu z punktu widzenia danej dyscypliny (np. klimat społeczny, organizacyjny, psychologiczny, emocjonalny, wychowawczy, pedagogiczny),
- ▷ wskazują na odmiany, typy klimatu (np. atmosfera autokratyczna, demokratyczna, liberalna, klimat kontrolująco-restrykcyjny),
- ▷ wskazują na jakość klimatu na kontinuum z końcowymi punktami opisywanymi jako: klimat pozytywny (sprzyjający, właściwy, otwarty, klimat dialogu, współpracy, porozumienia, wsparcia społeczno-emocjonalnego, bezpieczeństwa), klimat negatywny (niesprzyjający, konfliktowy, klimat przemocy, napięcia) (Woynarowska-Sołdan 2007a, s. 22).

Na skutek różnych interpretacji klimatu szkoły Kulesza (2007a) dokonuje również klasyfikacji klimatu, wymieniając: klimat psychologiczny (wyrażający subiektywne odczucia jednostki i obrazujący jej sposób postrzegania rzeczywistości szkolnej), klimat agregowany (będący średnią wartością postrzegania klimatu przez grupę) i klimat kolektywny (określający wspólne postrzeganie środowiska w danej organizacji przez grupę osób powiązanych ze sobą procesami interakcyjnymi).

Kulesza (2007b) uważa, że - bez względu na różnorodność dotychczasowych podejść do problematyki klimatu szkoły oraz stosowanej przez poszczególnych badaczy terminologii - można przyjąć, że istnieją centralne wymiary środowiska szkoły kształtujące jej klimat. Autor zalicza do nich: „stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami”, „stosunki pomiędzy samymi uczniami” oraz różnie definiowane i postrzegane „właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego”. Na takie wymiary zwróciła także uwagę Woynarowska-Sołdan (2007a). Z kolei M. Dotka<sup>9</sup> przedstawiła bardziej szczegółową listę, zwłaszcza tego wymiaru, który Kulesza nazwał „właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego”. Lista wymiarów obejmuje:

- ▷ satysfakcję ze szkoły,
- ▷ relacje interpersonalne wewnątrz różnych grup społeczności szkolnej oraz między poszczególnymi grupami,
- ▷ autonomię uczniów i ich uczestnictwo w podejmowaniu decyzji w ważnych sprawach,
- ▷ dyscyplinę i porządek,
- ▷ wspierającą współpracę,
- ▷ motywowanie do osiągnięć, stwarzanie równych szans uczenia się i osiągania sukcesów,
- ▷ eliminowanie przemocy,
- ▷ uczestnictwo rodziców.

<sup>9</sup> Wiedza pochodzi z materiału edukacyjnego zamieszczonego na stronie internetowej CMPPP w Warszawie, w którym nie umieszczono daty opracowania, jedynie datę ostatniej aktualizacji strony, którą przeprowadzono 30.04.2008 (pełen przypis w bibliografii).



Uporządkowanie wiedzy na temat klimatu szkoły wymaga sięgnięcia do opracowań, w których prezentowane są podejścia teoretyczne do klimatu szkoły, np. modele koncepcyjno-definityjne, teorie, które wykorzystywane są jako podstawy badań nad klimatem szkoły (zob. Kulesza, 2007b, 2007c; Woynarowska-Sołdan, 2007a; Ostrowska, 2008).

W przypadku diagnozy klimatu szkoły, podobnie jak przy ocenie zagrożeń, szkoły mogą skorzystać z dostępnej wiedzy płynącej z badań naukowych nad klimatem szkół. Oczywiście wiele wymiarów stanowi specyfikę danej szkoły i powinny zostać w niej zdiagnozowane, jednak niektóre z wniosków z badań można wykorzystać do projektowania oddziaływań profilaktycznych w szkole, bez konieczności prowadzenia w niej badań. Zmniejszają się dzięki temu nakłady pracy na diagnozę klimatu, a zyskuje się czas, który można przeznaczyć na dalsze działania związane z realizacją szkolnej profilaktyki.

W Tabelach od 2.1 do 2.9 przedstawiono podstawowe informacje o dotychczasowym polskim dorobku naukowym dotyczącym klimatu szkoły. Zestawienie pokazuje rozmiary badań, nazwy badanych dotychczas wymiarów klimatu szkoły oraz ukazuje najważniejsze rezultaty tych badań. Celem tego opracowania jest popularyzacja wiedzy na temat klimatu szkoły wśród praktyków. Wiele z przywoływanych w tabelach opracowań to obszernie raporty z badań, na które warto zwrócić uwagę. Syntetyczne przedstawienie wyników badań może także wskazać teoretykom obszary dotychczas niezbadane.

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu dowodzi, że badania naukowe nad klimatem szkoły prowadzone są w Polsce od początku tego dziesięciolecia przez kilka ośrodków naukowych. Niektóre z nich mają charakter badań longitudinalnych, co pozwala obserwować zmiany zachodzące w czasie, w obrębie badanych zmiennych w skali kraju, a szkołom odnosić uzyskane wyniki diagnozy klimatu do ogólnopolskich rezultatów badań. Takie badania mogą służyć jako zewnętrzna miara do oceny skuteczności prowadzonych w szkole oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych. Warto zatem korzystać z gotowych skal, narzędzi, w diagnozie prowadzonej w szkole, bo wtedy uzyskane wyniki można odnieść do rezultatów badań prowadzonych na losowych próbach ogólnopolskich.

Spośród ośmiu zaprezentowanych badań sześć prowadzono z perspektywy uczniów, a dwa z perspektywy nauczycieli. Cenne byłoby uzupełnianie wiedzy na temat spostrzegania klimatu szkoły przez innych niż uczniowie i nauczyciele członków społeczności szkolnej. Dysproporcje w tym zakresie potwierdzają chociażby rozmiary badanych populacji. W badaniach Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej uczestniczyło dotychczas ponad tysiąc nauczycieli. Natomiast badane populacje uczniów zwykle liczyły od co najmniej 700 uczniów do ponad 6 tysięcy. W zaprezentowanych badaniach łącznie wzięło udział ponad 15 tysięcy uczniów, w wieku 10–22 lat. Cenne jest również to, że badania swoim zasięgiem obejmowały uczniów w sensytywnych okresach ich rozwoju: kryzys czwartej klasy, przejście do gimnazjum czy zakończenie edukacji w gimnazjum, a także młodych dorosłych kończących szkoły ponadgimnazjalne.

Rezultaty badań pokazują tendencję do korzystniejszego spostrzegania większości wymiarów klimatu szkoły wśród uczniów młodszych i wśród dziewcząt. Chociaż sceptycyzm starszej młodzieży i większa skłonność do negatywnych ocen świata dorosłych są powszechnie wiadome, co tłumaczyłoby niektóre wyniki badań, to warto byłoby podjąć próbę ustalenia, które wymiary spostrzeganego przez 15-latków klimatu szkolnego wzajemnie ze sobą korelują. Być może uzyskana wiedza stałaby się kluczem do nawiązania lepszych kontaktów pomiędzy starszą młodzieżą a dorosłymi w szkole.

W zestawieniu z wynikami nauczycieli uczniowie prezentują mniej optymistyczną wizję wzajemnych relacji z nimi, przy czym na większości wymiarów odsetek uczniów wyrażających takie przekonanie i tak sięga powyżej 50%. Jednak należy wziąć pod uwagę fakt, że wiedza płynąca od nauczycieli dotyczy zaledwie kilku zmiennych opisujących relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, co nie oddaje ich rzeczywistej złożoności.

Wśród zmiennych, których związki z wymiarami klimatu szkoły badano, znalazły się: agresja i przemoc uczniów; stosowanie substancji psychoaktywnych przez uczniów z uwzględnieniem indywidualnych i rodzinnych czynników ryzyka; zachowania zdrowotne, zdrowie oraz zadowolenie z życia uczniów; płeć; wiek; miejsce zamieszkania; typ szkoły. Brakuje analiz, które ilustrowałyby związki pomiędzy samymi wymiarami klimatu szkoły.

Dotychczas zgromadzony materiał badawczy prezentowany w tabelach wymaga analizy i przemyśleń przed podjęciem decyzji o diagnozie klimatu szkoły. Chociaż w zestawieniu brakuje informacji o zastosowanych przez autorów technikach badań i narzędziach badawczych ze względu na ograniczone rozmiary tego opracowania, to warto sięgnąć do materiałów źródłowych. W przypadku niektórych badań możliwe jest skorzystanie z narzędzi za zgodą autorów<sup>10</sup>.

Podsumowując rezultaty zaprezentowanych badań, prowadzonych głównie w kontekście psychospołecznych uwarunkowań szeroko pojętego zdrowia adolescentów, można stwierdzić, że klimat szkoły istotnie wiąże się z postawami i zachowaniami uczniów. Oznacza to konieczność skupienia się w szkole na opracowaniu strategii tworzenia i budowania pozytywnego klimatu szkoły, w oparciu o rzetelną diagnozę. Jak widać, jest to najlepsza z dróg prowadzących do zdrowego życia zarówno uczniów nie należących do grup ryzyka, jak i tych, których rozwój został poważnie zakłócony, a także pozostałych członków społeczności szkolnej.

<sup>10</sup> Mowa o pytaniach z ankiety do przeprowadzania badań HBSC oraz o narzędziach do prowadzenia autoewaluacji w szkole promującej zdrowie (Woynarowska-Soldan, 2006).



Tabela 2.1. Klimat szkoły w badaniach HBSC w latach 2001./2002

<b>Autorzy badań</b>	Zespół realizujący międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi dzieci i młodzieży szkolnej HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) we współpracy z Biurem Regionalnym dla Europy Światowej Organizacji Zdrowia pod kierunkiem B. Woynarowskiej	
<b>Rok badań</b>	<b>2001/2002</b>	
<b>Badana populacja</b>	<b>N = 6383</b> uczniów z kl. V, z kl. I i III gimnazjum	
<b>Badane wymiary klimatu szkoły</b>	Zmienne	Wyniki
<b>Wsparcie udzielane uczniom przez nauczycieli</b>	<p>Postrzeżenie przez uczniów wsparcia udzielanego im przez nauczycieli w postaci:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zachęcania do wyrażania własnych poglądów.</li> <li>2. Dobrego i sprawiedliwego traktowania.</li> <li>3. Udzielania uczniom dodatkowej pomocy w sytuacji, gdy jej potrzebują.</li> <li>4. Zainteresowania uczniem jako człowiekiem (zmienna badana tylko u gimnazjalistów).</li> <li>5. Życzliwości wobec uczniów.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 56% uczniów czuło się zachęcanych do wyrażania własnych poglądów. Częściej były to dziewczęta i młodszy uczniowie.</li> <li>2. 50% chłopców i 50% dziewcząt potwierdziło, że czuło się dobrze i sprawiedliwie traktowanymi przez nauczycieli. Dwukrotnie częściej uważały tak 11-latkowie niż 15-latkowie.</li> <li>3. 65% uczniów wyraziło przekonanie, że może liczyć na dodatkową pomoc nauczyciela, gdy tego potrzebuje. Przy czym częściej były to dziewczęta. Z wiekiem odsetek ten u obu płci wyraźnie się zmniejszał.</li> <li>4. 48% uczniów odczuwało ze strony nauczycieli zainteresowanie nimi jako ludźmi. Częściej były to dziewczęta niż chłopcy.</li> <li>5. 60% uczniów odczuwało życzliwość nauczycieli, częściej były to dziewczęta niż chłopcy i częściej 15-latkowie niż 11-latkowie.</li> </ol>
<b>Podsumowanie/wnioski/uwagi</b>	<p>A. Autorzy badań zwrócili uwagę na niezadawalających odsetek uczniów odczuwających wsparcie ze strony nauczycieli pomimo upływu 3 lat od wprowadzenia reformy systemu edukacji. Jako potwierdzenie podali połowiczne zadowolenie uczniów zaprezentowane na trzech spośród pięciu wymiarów wsparcia (wymiar 1, 2, 4) oraz ok. 60% na dwóch pozostałych wymiarach (wymiar 3, 5).</p> <p>B. Dziewczęta lepiej od chłopców oceniali wsparcie ze strony nauczycieli, przy czym wyraźnie z wiekiem pogarszała się ocena wsparcia udzielanego uczniom przez nauczycieli.</p> <p>C. Na tle 17 krajów, które również brały udział w badaniach, Polska okazała się krajem zajmującym pozycje środkowe lub niskie w rezultatach badania poszczególnych wymiarów wsparcia. Jedynie na wymiarze zainteresowanie uczniem jako człowiekiem Polska uzyskała 6 pozycję.</p>	
<b>Badane związki</b>	Wsparcie a ryzyko zachowań ryzykownych, szczególnie takich jak: palenie tytoniu lub marihuany, nadużywanie alkoholu.	
<b>Źródła</b>	Małkowska A., Woynarowska B. (2005); Woynarowska B. (red.) (2003).	

Tabela 2.2. Klimat szkoły w badaniach K. Ostrowskiej, J. Surzykiewicz i M. Kuleszy

Autorzy badań	Badania podłużne dotyczące zachowań agresywnych uczniów z inicjatywy CMPP-P na zlecenie MEN przeprowadził zespół badawczy w składzie: K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, M. Kulesza z Uniwersytetu Warszawskiego; opracowanie wyników badań nad klimatem szkoły M. Kulesza	
Rok badań	<b>2003</b>	
Badana populacja	<b>N = 1 611</b> uczniów ze 144 szkół w wieku: od 10 do 22 lat	
Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
Relacje między: ▷ uczniami, ▷ uczniami a nauczycielami, ▷ atmosfera edukacyjno-wychowawcza	<p>▷ Relacje między uczniami: konkurencja, kohezia (spójność grupowa), więzi społeczne, dezintegracja (wykluczenie).</p> <p>▷ Relacje uczeń-nauczyciel: kontakt i zaufanie, akceptacja, restrykcyjność (np. obiektywność nauczyciela).</p> <p>▷ Atmosfera edukacyjno-wychowawcza: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli, współdecydowanie, szanse na odniesienie sukcesu, procesy etykietowania, wyobcowanie (poczucie alienacji i izolacji w szkole).</p>	<p>Najwyższy rezultat możliwy do uzyskania na każdej skali wynosił 5 punktów. Im wyższa uzyskana wielkość średnia, tym pozytywniej widzieli ten element uczniowie. W przypadku takich zmiennych jak: konkurencja, dezintegracja, restrykcyjność, procesy etykietowania i wyobcowanie skala była odwrócona. Wyższe uzyskane wyniki oznaczały rzadsze występowanie zjawiska. Uzyskane wyniki:</p> <p>▷ Relacje między uczniami: konkurencja - 2,91, kohezia (spójność grupowa) - 3,75, więzi społeczne - 3,73, dezintegracja (wykluczenie) - 3,47. Średnia dla wymiaru: 3,47.</p> <p>▷ Relacje uczeń-nauczyciel: kontakt i zaufanie - 2,90, akceptacja - 3,72, restrykcyjność (np. obiektywność nauczyciela) - 3,69. Średnia dla wymiaru: 3,44.</p> <p>▷ Atmosfera edukacyjno-wychowawcza: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli - 3,49, współdecydowanie - 3,37, szanse na odniesienie sukcesu - 2,47, procesy etykietowania - 3,73, wyobcowanie (poczucie alienacji i izolacji w szkole) - 4,05. Średnia dla wymiaru: 3,63.</p> <p>Klimat szkoły a płeć:</p> <p>▷ Relacje między uczniami: chłopcy - 2,87, dziewczęta - 3,08.</p> <p>▷ Relacje uczeń-nauczyciel: chłopcy - 2,93, dziewczęta - 3,10.</p> <p>▷ Atmosfera edukacyjno-wychowawcza: chłopcy - 3,01, dziewczęta - 3,23.</p>
Podsumowanie/wnioski/uwagi	<p>Najbardziej korzystnym wymiarem klimatu szkoły jest poczucie wyobcowania w szkole (oznacza to posiadanie kontaktów koleżeńskich i przyjacielskich, spójność klasy (kohezia), a także wymiary etykietowania i okazywania uczniom akceptacji przez nauczycieli. Najniżej spozstrzegane były możliwości odnoszenia sukcesu, postawy konkurencyjne w klasie oraz osobiste kontakty z nauczycielami.</p> <p>Uczniowie różnili się w odbiorze życia szkoły (kryterium różniące płeć) - dziewczęta korzystniej spozstrzegły każdy z trzech głównych wymiarów klimatu szkoły.</p>	
Badane związki	Klimat szkoły a zjawiska agresji i przemocy wśród uczniów.	
Źródła	Kulesza M. (2008), Kulesza M. (2007)	



Tabela 2.3. Klimat szkoły w badaniach K. Ostrowskiej, J. Surzykiewicz i M. Kulesza

Autorzy badań	Badania podłużne dotyczące zachowań agresywnych uczniów z inicjatywy CMPP-P na zlecenie MEN przeprowadził zespół badawczy w składzie: K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, M. Kulesza z Uniwersytetu Warszawskiego; opracowanie wyników badań nad klimatem szkoły M. Kulesza	
Rok badań	<b>2007 - kontynuacja w/w badań z 2005 roku</b>	
Badana populacja	<b>N = 2141</b> uczniów ze w wieku: od 10 do 20 lat. Badani reprezentowali następujące poziomy kształcenia: 5 i 6 klasę szkoły podstawowej; 1, 2, 3 klasę gimnazjum; 1, 2, 3 klasę liceum ogólnokształcącego; 1, 2, 3 klasę liceum profilowanego; 1, 2, 3 klasę zasadniczej szkoły zawodowej. Łącznie 179 szkół.	
Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
Relacje między: ▷ uczniami, ▷ uczniami a nauczycielami, ▷ atmosfera edukacyjno-wychowawcza	1. Relacje między uczniami: konkurencja, kohezja (spójność grupowa), więzi społeczne, dezintegracja (wykluczenie). 2. Relacje uczeń-nauczyciel: kontakt i zaufanie, akceptacja, restrykcyjność (np. obiektywność nauczyciela). 3. Klimat edukacyjno-wychowawczy: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli, współdecydowanie, szanse na odniesienie sukcesu, procesy etykietowania, wyobcowanie (poczucie alienacji i izolacji w szkole).	Najwyższy rezultat możliwy do uzyskania na każdej skali wynosił 5 punktów. Im wyższa uzyskana wielkość średnia, tym pozytywniej ten element widzieli uczniowie. W przypadku takich zmiennych jak: konkurencja, dezintegracja, restrykcyjność, procesy etykietowania i wyobcowanie skala była odwrócona. Wyższe uzyskane wyniki oznaczały rzadsze występowanie zjawiska. Uzyskane wyniki: 1. Relacje między uczniami: konkurencja - 2,97, kohezja (spójność grupowa) - 3,89, więzi społeczne - 3,81, dezintegracja (wykluczenie) - 3,29. Średnia dla wymiaru: 3,48. 2. Relacje uczeń - nauczyciel: kontakt i zaufanie - 2,94, akceptacja - 3,86, restrykcyjność (np. obiektywność nauczyciela) - 3,56. Średnia dla wymiaru: 3,42. 3. Klimat edukacyjno-wychowawczy: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli - 3,52, współdecydowanie - 3,64, szanse na odniesienie sukcesu - 3,62, procesy etykietowania - 3,77, wyobcowanie (poczucie alienacji i izolacji w szkole) - 4,08. Średnia dla wymiaru: 3,72. Klimat szkoły a płeć: ▷ Relacje między uczniami: chłopcy - 3,38, dziewczęta - 3,57; ogółem: 3,46. ▷ Relacje uczeń-nauczyciel: chłopcy - 3,35, dziewczęta - 3,48; ogółem: 3,42 ▷ Atmosfera edukacyjno-wychowawcza: chłopcy - 3,61, dziewczęta - 3,83; ogółem: 3,72.
Podsumowanie/wnioski/uwagi	Najbardziej korzystne wymiary klimatu szkoły to: poczucie wyobcowania w szkole, spójność klasy (kohezja), posiadanie kontaktów koleżeńskich i przyjacielskich, a także okazywany uczniom poziom akceptacji przez nauczycieli, przypadki etykietowania. Najgorzej spozstrzegane były osobiste kontakty z nauczycielami, postawy konkurencyjne w klasie oraz możliwości odnoszenia sukcesu. Uczniowie różnili się w odbiorze życia szkoły (kryterium różniące płeć) - dziewczęta korzystniej spozstrzegały każdy z trzech wymiarów klimatu szkoły. W porównaniu z wynikami z 2003 roku zauważalnie zwiększył się poziom 8 badanych zmiennych, 2 istotnie wzrosł i także 2 wyraźnie pogorszył się - obniżyła się średnia wartość badanej zmiennej. Istotne było to, że uczniowie wyraźnie zasygnalizowali pogorszenie na skali restrykcyjności działań kontrolno-dyscyplinujących (m.in. wzrost częstości wskazań potwierdzających stosowanie kar cielesnych przez nauczycieli) oraz skali dezintegracji charakteryzującej sytuację wykluczenia i alienacji uczniów. Zdecydowanie lepiej uczniowie spozstrzegali swoje możliwości współdecydowania i akceptację okazywaną im przez nauczycieli. Utrzymała się tendencja korzystniejszej percepcji klimatu szkoły przez dziewczęta, w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących. Zaobserwowano, że wraz z wiekiem relacje pomiędzy uczniami wyraźnie poprawiały się, natomiast odbiór kontaktów z nauczycielami raczej się pogarszał.	
Badane związki	Klimat szkoły a zjawiska agresji i przemocy wśród uczniów.	
Źródła	Kulesza M. (2007)	

Tabela 2.4. Klimat szkoły w badaniach Zakładu Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie

Autoryzacja badań	Zespół z Zakładu Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie. Kierownik projektu badawczego: A. Oblacińska
Rok badań	2004-2006
Badana populacja	Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ze wszystkich typów szkół (próba reprezentatywna dla kraju) N = 2893 przy czym N 16-latków = 1514 N 18-latków = 1379
Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne
Ocena środowiska społecznego na wymiarach:	Wyniki
▷ wsparcie społeczne w szkole,	A. Dwa aspekty spostrzeganego przez uczniów wsparcia społecznego w szkole: A. Spostrzeganie przez uczniów wsparcia udzielanego im przez nauczycieli w postaci: 1. Zachęcania do wyrażania własnych poglądów. 2. Dobrego i sprawiedliwego traktowania. 3. Udzielania dodatkowej pomocy w sytuacji, gdy jej potrzebują. 4. Zainteresowanie uczniem jako człowiekiem. 5. Życzliwość wobec uczniów.
▷ środowisko psychospołeczne szkoły,	A. 48,8% uczniów deklarowało, że są zachęcani do wyrażania własnych poglądów. Częściej byli to dziewczęta i młodsi uczniowie. 2. 32,3% uczniów deklarowało, że są dobrze i sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli. Częściej byli to chłopcy (35,2%) niż dziewczęta (29,3%) i lepiej pod tym względem czuli się traktowani uczniowie 16-letni. 3. 51,6% uczniów wyraziła przekonanie, że może liczyć na dodatkową pomoc nauczyciela, gdy tego potrzebuje. Przy czym częściej byli to dziewczęta i uczniowie młodsi. 4. 31,4% uczniów odczuwało ze strony nauczycieli zainteresowanie nimi jako ludźmi. Częściej byli to dziewczęta niż chłopcy i częściej uczniowie młodsi. 5. 56,4% uczniów odczuwało życzliwość nauczycieli, częściej były to dziewczęta niż chłopcy i częściej 16-latkowie niż 18-latkowie.
▷ przystosowanie do szkoły.	B. Spostrzeganie przez uczniów wsparcia udzielanego im ze strony innych uczniów w postaci: 1. Chęci przebywania ze sobą. 2. Życzliwości i chęci do pomocy. 3. Akceptacji ze strony uczniów. 4. Uzyskiwania pomocy ze strony innych uczniów w sytuacji przygnębienia.
	B. 66% uczniów zadeklarowało chętnie przebywanie ze sobą (lubi to). Istotnie częściej byli to chłopcy - 73%, uczniowie młodsi niż starsi. 2. 62% uczniów spostrzegło większość uczniów ze swoich klas jako osoby życzliwe i chętne do pomocy. Istotnie częściej były to dziewczęta i uczniowie młodsi. Najczęściej wypowiedzieli się ko- rzystnie o swoich rówieśnikach uczniowie liceów ogólnokształcących. 3. Poczucie bycia akceptowanym miało 75% badanych i częściej mieli je chłopcy (78%) niż dziewczęta (71%). 4. Uzyskiwanie pomocy w klasie ze strony innych potwierdziło 56% uczniów. Istotnie częściej były to dziewczęta (69%) niż chłopcy (43%) oraz uczniowie młodsi niż starsi. Największy odsetek uczniów potwierdzających możliwość uzyskiwania pomocy w klasie to byli uczniowie liceów ogólnokształcących.



Tabela 2.4. Klimat szkoły w badaniach Zakładu Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, cd.

Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
Ocena środowiska społecznego w wymiarach: <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ wsparcie społeczne w szkole,</li> <li>▷ środowisko psychospołeczne szkoły,</li> <li>▷ przystosowanie do szkoły.</li> </ul>	Dwa aspekty spostrzeganego przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły: <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Spostrzeganie uczestnictwa w życiu szkoły i autonomii uczniów poprzez:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uczestnictwo uczniów w ustalaniu reguł w szkole,</li> <li>2. Dyscyplinę w szkole.</li> <li>3. Opinie o sprawiedliwym regulaminie.</li> <li>4. Udzielanie uczniom wyjaśnień na temat wykonania zadanej pracy.</li> <li>5. Możliwość pracy we własnym tempie.</li> <li>6. Możliwość dobierania się uczniów do pracy w grupach.</li> <li>7. Możliwość wpływania uczniów na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji.</li> <li>8. Możliwość decydowania uczniów o tym, jakie zadania wykonują na lekcji.</li> </ol> </li> </ul>	A. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 23% uczniów potwierdziło możliwość uczestniczenia w ustalaniu regulaminu, częściej byli to chłopcy (24%) niż dziewczęta (22%).</li> <li>2. 33% uczniów czuło się traktowanych w szkole zbyt surowo, a 34% - nie. Poczucie zbyt dużej dyscypliny wyżej istotnie miały dziewczęta (40%) niż chłopcy (26%). Najczęściej poczucie zbyt dużej dyscypliny mieli uczniowie techników, a najrzadziej liceów ogólnokształcących.</li> <li>3. 40% uczniów spostrzegło regulamin obowiązujący w szkole jako słuszny i sprawiedliwy, i częściej byli to dziewczęta (40%) niż chłopcy (39%).</li> <li>4. 60% uczniów potwierdziło, że otrzymuje wyjaśnienia dotyczące tego, jak wykonywać zadane prace. W tej grupie tak uważało 60% dziewcząt i 57% chłopców. Łącznie była to ponad połowa badanych we wszystkich typach szkół.</li> <li>5. 49% badanych nie potwierdziło możliwości pracowania w szkole we własnym tempie. Poczucie pracy we własnym tempie miało zaledwie 22% badanych.</li> <li>6. 57% uczniów zadeklarowało, że miało możliwość decydowania o doborze do pracy w grupach. Częściej potwierdzały to dziewczęta (55%) niż chłopcy (47%). Najczęściej taką swobodę potwierdzali uczniowie liceów.</li> <li>7. Zaledwie 24% uczniów potwierdziło, że miało wpływ na wykorzystywanie czasu na lekcji, a aż 52% - nie. Częściej wyrażały tę opinię dziewczęta i uczniowie młodszy.</li> <li>8. Swobodę w decydowaniu o tym, jakie zadania uczniowie wykonują na lekcji, potwierdziło tylko 11% badanych, a aż 68% nie miało takiej możliwości. Najczęściej wśród grupy mogącej zdecydować o wykonywaniu zadań byli chłopcy i uczniowie młodszy.</li> </ol>
B. Spostrzeganie wymagań szkolnych: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opinie uczniów o nadmiarze pracy związanej ze szkołą.</li> <li>2. Opinie uczniów o tym, że praca związana ze szkołą jest trudna.</li> <li>3. Opinie uczniów o tym, że praca związana ze szkołą jest męcząca.</li> </ol>	B. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 73% badanych uczniów wyraziło przekonanie, że jest nadmierne obciążonych pracą związaną ze szkołą. Częściej odczuwały tak dziewczęta (77%) niż chłopcy (69%), przy czym najbardziej obciążeni pracą czuli się młodszy chłopcy i starsze dziewczęta.</li> <li>2. 65% badanych uczniów twierdziło, że praca związana ze szkołą jest trudna. Podobnie uważali zarówno chłopcy (64%), jak i dziewczęta (65%).</li> <li>3. Zmęczenie na skutek pracy związanej ze szkołą potwierdziło 75% uczniów. Nie było istotnych różnic w tym zakresie pomiędzy chłopcami i dziewczętami. Istotne różnice występowały ze względu na typ szkoły. Najbardziej zmęczeni czuli się uczniowie techników, a najmniej - zasadniczych szkół zawodowych.</li> </ol>	

Tabela 2.4. Klimat szkoły w badaniach Zakładu Medycyny Szkolnej Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, cd.

Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
Ocena środowiska społecznego w wymiarach: <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ wsparcie społeczne w szkole,</li> <li>▷ środowisko psychospołeczne</li> <li>▷ przystosowanie do szkoły.</li> </ul>	Dwa aspekty przystosowania do szkoły: <p>A. Sposobrzegana przez uczniów satysfakcja ze szkoły:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sympatia wobec szkoły.</li> <li>2. Chęć chodzenia do szkoły.</li> <li>3. Chęć przebywania w szkole.</li> <li>4. Zadowolenie z zajęć w szkole.</li> <li>5. Niechęć do wielu rzeczy związanych ze szkołą.</li> <li>6. Możliwość niechodzenia do szkoły.</li> </ol> <p>B. Wyobrażane własne osiągnięcia szkolne:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wyobrażana przez uczniów opinia wychowawcy klasy na temat wyników w nauce w porównaniu z innymi uczniami.</li> </ol>	A. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sympatię wobec swojej szkoły wyraziło 73% uczniów, przy czym 17% okazało maksymalną sympatię, a 56% stwierdziło, że po prostu lubi swoją szkołę. 21% stanowili uczniowie, którzy nie zbyt lubili swoją szkołę, całkowicie brak sympatii wyraziło 6%.</li> <li>2. Chęć chodzenia do szkoły potwierdziło 37% uczniów, zaś 33% - nie. Częściej chętnie chodzili do szkoły dziewczęta (38%) niż chłopcy (35%). Biorąc pod uwagę typ szkoły najchętniej uczęszczali do niej chłopcy z liceów ogólnokształcących i dziewczęta z zasadniczych szkół zawodowych.</li> <li>3. Chętnie przebywanie w szkole zadeklarowało 43% badanych, a niechęć wyraziło 27% badanych. W szkole częściej lubili przebywać dziewczęta (48%) niż chłopcy (39%).</li> <li>4. 32% uczniów zgodziło się ze stwierdzeniem, że lubi zajęcia w szkole, a 27% - nie. Istotnie częściej zadowolone były dziewczęta (35%) niż chłopcy (29%).</li> <li>5. Ponad połowa badanych stwierdziła, że jest wiele rzeczy związanych ze szkołą, których nie lubi.</li> <li>6. 1/3 badanych podała, że chciałaby nie musieć chodzić do szkoły. Przeciwnych temu stwierdzeniu było 37% badanych. Częściej do szkoły nie chcieliby chodzić chłopcy (37%) niż dziewczęta (32%).</li> </ol>
Podsumowanie/wnioski/uwagi	W dostępnym mi raporcie pochodzącym ze strony internetowej <a href="http://www.imid.med.pl">www.imid.med.pl</a> brakuje szerokiego podsumowania uzyskanych rezultatów badań. Problemy zdrowotne i styl życia 18-latków - czynniki ryzyka i zasoby dla zdrowia w dorosłym życiu - przedstawiono w formie trzech tabel z zanonimizowanymi różnicami istotnymi statystycznie.	
Badane związki	Środowisko psychospołeczne szkoły a przystosowanie szkoły a zachowanie zdrowotne, zdrowie i zadowolenie z życia uczniów.	
Źródła	Małkowska-Szcutnik A. w: Oblacińska A., Woynarowska B. (red.) (2006)	



Tabela 2.5. Klimat szkoły w badaniach Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

Autorzy badań	Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie na zlecenie MEN
Rok badań	2005
Badana populacja	N = 548 nauczycieli szkół podstawowych; N = 523 nauczycieli gimnazjum
Badane wymiary Klimatu szkoły	Zmienne Wyniki
Klimat pełnego zaufania, życzliwości i wsparcia	<p>1. Zaufanie pomiędzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ uczniami,</li> <li>▷ uczniami a wychowawcą,</li> <li>▷ uczniami a nauczycielami,</li> <li>▷ nauczycielami,</li> <li>▷ nauczycielami a rodzicami.</li> </ul> <p>1. Zdaniem nauczycieli klimat zaufania panował pomiędzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ uczniami w 91,1% szkołach podstawowych i 78,5% gimnazjach;</li> <li>▷ uczniami a wychowawcą w 98,3% szkołach podstawowych i 95% gimnazjach;</li> <li>▷ uczniami a nauczycielami w 92,8% szkołach podstawowych i 83,9% gimnazjach;</li> <li>▷ nauczycielami w 92,2% szkołach podstawowych i 89,3% gimnazjach;</li> <li>▷ nauczycielami a rodzicami w 92,8% szkołach podstawowych i 83,9% gimnazjach.</li> </ul> <p>Przy czym pełne zaufanie, zdaniem nauczycieli, oparte na życzliwości, współpracy i wsparciu panowało pomiędzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ uczniami w 34,6% szkołach podstawowych i 21,3% gimnazjach;</li> <li>▷ uczniami a wychowawcą w 58,4% szkołach podstawowych i 39,8% gimnazjach;</li> <li>▷ uczniami a nauczycielami w 39,1% szkołach podstawowych i 21,1% gimnazjach;</li> <li>▷ nauczycielami w 55,8% szkołach podstawowych i 46,3% gimnazjach;</li> <li>▷ nauczycielami a rodzicami w 35,9% szkołach podstawowych i 27,9% gimnazjach.</li> </ul>
Podsumowanie/ wnioski/uwagi	<p>W większości szkół panowało wzajemne zaufanie pomiędzy uczniami i nauczycielami, zwłaszcza wychowawcami, jednak zaufanie to nie było pełne, gwarantujące każdemu uczniowi natychmiastową pomoc i wsparcie w trudnej sytuacji. Właściwy klimat częściej występuje w szkołach podstawowych niż gimnazjach. Najgorsze stosunki panowały pomiędzy uczniami oraz uczniami i nauczycielami nie będącymi wychowawcami. Nie najlepiej przedstawiały się też stosunki pomiędzy nauczycielami i rodzicami uczniów (s. 57).</p>
Badane związki	Klimat zaufania pomiędzy członkami społeczności szkolnej a zachowania ryzykowne w szkole.
Źródła	Szymanowska A. (2008)

Tabela 2.6. Klimat szkoły w badaniach Pracowni Profilaktyki Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

Autorzy badań	Pracownia Profilaktyki Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie	
Rok badań	2005-2006	
Badana populacja	N = 124 nauczycieli z 6 gimnazjów Warszawy, woj. mazowieckiego i lubelskiego	
Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
Relacje interpersonalne między uczniami, nauczycielami i rodzicami	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozumienie terminu budowania relacji z uczniami przez nauczycieli.</li> <li>2. Przekonania nauczycieli na temat negatywnych konsekwencji budowania relacji nauczyciel-uczeń.</li> <li>3. Opinia nauczycieli na temat potrzeby posiadania specjalnej wiedzy i umiejętności do budowania relacji nauczyciel-uczeń.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozumienie relacji jako: <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ komunikacji jednokierunkowej lub dwukierunkowej;</li> <li>▷ tworzenie kontaktu, więzi;</li> <li>▷ stwarzanie pozytywnego klimatu spotecznego opartego na poznaniu ucznia przez nauczyciela lub wzajemnym poznaniu nauczyciela i ucznia;</li> </ul> </li> <li>2. Wyrażane przez nauczycieli przekonania: <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 75% uważało, że tworzenie osobowych relacji z uczniem wymaga specjalistycznej wiedzy i umiejętności;</li> <li>▷ ok. 23% uważało, że budowanie takich relacji nie wywołuje skutków negatywnych;</li> <li>▷ ok. 77% uważało, że osobowe relacje z uczniem mogą mieć negatywne skutki dla nauczycieli i dla uczniów (kategorie skutków wymienione w: Borkowska A., Macander D., 2007).</li> </ul> </li> </ol>
Podsumowanie/wnioski/uwagi	<p>A. Pomimo posiadania przez nauczycieli wiedzy o budowaniu relacji z uczniem oraz właściwego definiowania tego pojęcia, wyrażają oni ambiwalentny stosunek do wspierających relacji z uczniami, które traktują raczej jako konstrukt teoretyczny trudny do zastosowania w praktyce.</p> <p>B. Spostrzegany w praktyce brak zaangażowania nauczycieli w budowanie pozytywnego klimatu spotecznego w klasie lub szkole może wynikać z przekonania nauczycieli, że:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ budowanie relacji wymaga lepszych niż posiadane przez nich kompetencje,</li> <li>▷ takie relacje mogą obniżyć autorytet nauczyciela, stwarzać problemy z dyscypliną uczniów i zmniejszać dystans oraz stwarzać możliwość wzajemnego przekraczania granic.</li> </ul>	
Badane związki	Relacje interpersonalne między uczniami, nauczycielami i rodzicami a efekty oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych.	
Źródła	Borkowska A., Macander D. (2007)	



Tabela 2.7. Klimat szkoły w badaniach Stowarzyszenia „Alternatiff”

<b>Autorzy badań</b>	Badanie na zlecenie Ośrodka Pomocy Społecznej Dzielnicy Wawer zrealizowało Stowarzyszenie „Alternatiff”	
<b>Rok badań</b>	<b>2005</b>	
<b>Badana populacja</b>	Uczniowie w wieku 12 i 13 lat z 48 klas w tym 26 klas VI z 11 szkół podstawowych oraz 22 klas I z 7 gimnazjów. N = <b>762 osoby</b> - 371 (48,7%) dziewcząt i 391 (51,3%) chłopców. Przeważali uczniowie gimnazjum - 400 osób, czyli 52,5% (191 dziewcząt - 25,1%; 209 chłopców - 27,4%); 362 (47,5%) respondentów to uczniowie szkół podstawowych (180 dziewcząt - 23,6%; 182 chłopców - 23,9%).	
<b>Badane wymiary klimatu szkoły</b>	<b>Itemy</b>	<b>Wyniki - odsetek uczniów, którzy zgodzili się z twierdzeniem podanym w sąsiedniej rubryce</b>
<b>Klimat szkoły odnoszący się do wybranych aspektów relacji nauczyciele-uczniowie</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Większość nauczycieli w tej szkole umie zainteresować uczniów lekcją.</li> <li>Większość nauczycieli w tej szkole stawia sprawiedliwe oceny.</li> <li>Większość nauczycieli w tej szkole pozwala uczniom na swobodne wypowiedzianie tego, co uczniowie myślą.</li> <li>Większość nauczycieli w tej szkole szanuje uczniów.</li> <li>Wśród nauczycieli z tej szkoły jest przynajmniej jedna osoba, której mogę zaufać.</li> <li>Większość nauczycieli w tej szkole posiada ogólnie dużą wiedzę.</li> <li>Większość nauczycieli w tej szkole krzyczy na uczniów.</li> <li>Większość nauczycieli w tej szkole lubi uczniów.</li> <li>Wśród nauczycieli z tej szkoły jest przynajmniej jedna osoba, która jest dla mnie autorytetem.</li> <li>Niektórzy nauczyciele z tej szkoły boją się uczniów.</li> <li>Większość nauczycieli z tej szkoły to osoby, które nie rozumieją problemów uczniów.</li> <li>Zdarzało się, że niektórzy nauczyciele z tej szkoły uderzali lub szarpali uczniów.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>57,1% tak,</li> <li>58,7% tak,</li> <li>53,5% tak,</li> <li>70,5% tak,</li> <li>70,3% tak,</li> <li>82,0% tak,</li> <li>50,8% uznała, że większość nauczycieli krzyczy na uczniów,</li> <li>62,7% tak,</li> <li>44,9% tak,</li> <li>65,5% młodzieży uważa, że nie jest prawdą, to, że niektórzy nauczyciele boją się uczniów,</li> <li>47,0% nie zgodziło się z uogólnieniem, że większość nauczycieli nie rozumie uczniowskich problemów,</li> <li>56,7% uczniów zaprzeczyła, że zdarzało się, iż nauczyciele uderzali lub szarpali uczniów.</li> </ol>
<b>Podsumowanie/wnioski/uwagi</b>	Badani uczniowie postrzegali swoich nauczycieli zwykle jako osoby posiadające dużą wiedzę, szanujące i lubiące młodzież, którym można zaufać, chociaż z drugiej strony rzadziej uznawani oni byli za autorytety i osoby rozumiejące uczniów. Spośród niewłaściwych zachowań nauczycieli badani wymienili krzyczenie na uczniów, a 1/3 badanych stwierdziła, że zdarzało się stosowanie przemocy fizycznej przez nauczycieli wobec uczniów.	
<b>Badane związki</b>	Klimat szkoły w kontekście stosowania substancji psychoaktywnych. Brak pogłębionej analizy pomiędzy badanymi czynnikami ryzyka a właściwościami klimatu.	
<b>Źródła</b>	Sochocki M.J. (2005)	

Tabela 2.8. Klimat szkoły w badaniach HBSC w 2006 roku

Autoryzacja	Zespół realizujący badania HBSC - Krajowy koordynator J. Mazur, Zakład Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie
Rok badań	2006
Badana populacja	N = 1539 uczniów w wieku 11 lat, N = 1649 uczniów w wieku 13 lat i N = 2278 uczniów w wieku 15 lat
Badane wymiary klimatu szkoły	Wyniki
Przystosowanie uczniów do szkoły analizowane w trzech obszarach:	
1. Osiągnięć w nauce.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 28,7% 11-latków, 18,1% 13-latków, 18,7% 15-latków, uznała, że wychowawcy klasy mieli o ich wynikach w nauce na tle rówieśników bardzo dobrą opinię.</li> <li>▷ 49,8% 11-latków, 42,6% 13-latków, 37% 15-latków uważało, że wychowawca spostrzegł ich wyniki jako dobre, a 18,8% 11-latków, 34,3% 13-latków, 37,5% 15-latków badanych jako przeciętne.</li> <li>▷ 2,6% 11-latków, 5% 13-latków, 6,9% 15-latków miało przekonanie, że wychowawcy postrzegają ich wyniki poniżej przeciętnych.</li> <li>▷ Ze stwierdzeniem dotyczącym bardzo dobrych wyników częściej zgadzały się dziewczęta niż chłopcy w każdym przedziale wiekowym.</li> </ul>
2. Satysfakcji ze szkoły.	
3. Stresu związanego ze szkołą.	
1. Ogólne zadowolenie ze szkoły.	<p>Sympatię wobec swojej szkoły wyraziło 71,8% 11-latków, 79,3% 13-latków, 62,9% 15-latków. Całkowity brak sympatii wyraziło 10,5% 11-latków, 6,2% 13-latków, 11,1% 15-latków.</p>
2. Stres szkolny.	<p>37% 11-latków, 51,2% 13-latków, 53,3% 15-latków wyraziło przekonanie, że jest przeciążonych nauką szkolną. Najczęściej odczuwali tak chłopcy w wieku 11 i 13 lat.</p>
Środowisko psychospołeczne szkoły analizowane na podstawie oceny:	
1. Wsparcia ze strony innych uczniów.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Odsetek uczniów, którzy zgodzili się ze stwierdzeniem, że uczniowie w klasie lubią przebywać razem wynosił: 67,1% 11-latków, 66,8% 13-latków, 65,3% 15-latków.</li> <li>▷ Odsetek uczniów, którzy zgodzili się ze stwierdzeniem, że większość uczniów w klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy, razem wynosił: 55,9% 11-latków, 52,1% 13-latków, 50,3% 15-latków.</li> <li>▷ Odsetek uczniów, którzy zgodzili się ze stwierdzeniem, że są akceptowani przez innych uczniów takimi, jakimi są, razem wynosił: 73,5% 11-latków, 71,9% 13-latków, 70,8% 15-latków.</li> </ul>
2. Wsparcia ze strony nauczycieli.	
3. Autonomii uczniów.	
4. Wymagań dotyczących nauki szkolnej.	
5. Poczucia bezpieczeństwa w szkole.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ przekonaniu, że jest się akceptowanym takim, jakim się jest.</li> </ul>



Tabela 2.8. Klimat szkoły w badaniach HBSC w 2006 roku, cd.

Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
<p>Środowisko psychospołeczne szkoły analizowane na podstawie oceny:</p> <p>1. Wsparcia ze strony innych uczniów.</p> <p>2. Wsparcia ze strony nauczycieli.</p> <p>3. Autonomii uczniów.</p> <p>4. Wymagań dotyczących nauki szkolnej.</p> <p>5. Poczucia bezpieczeństwa w szkole.</p>	<p>2. Wsparcie społeczne ze strony nauczycieli w postaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ zachęcania do wyrażania własnych poglądów,</li> <li>▷ dobrego i sprawiedliwego traktowania,</li> <li>▷ udzielania dodatkowej pomocy w sytuacji, gdy jej potrzebują,</li> <li>▷ zainteresowania uczniem jako człowiekiem,</li> <li>▷ życzliwości wobec uczniów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 53,1% 11-latków, 53,1% 13-latków, 43,9% 15-latków czuło się zachęcanych do wyrażania własnych poglądów. Częściej były to dziewczęta i młodsi uczniowie.</li> <li>▷ 65,9% 11-latków, 49,1% 13-latków, 31,2% 15-latków czuło się dobrze i sprawiedliwie traktowanymi przez nauczycieli. Częściej były to 11- i 13-letnie dziewczęta.</li> <li>▷ 80,8% 11-latków, 74,4% 13-latków, 61,2% 15-latków wyraziło przekonanie, że może liczyć na dodatkową pomoc nauczyciela, gdy tego potrzebuje. Przy czym częściej były to dziewczęta.</li> <li>▷ 66% 11-latków, 55,1% 13-latków, 36,7% 15-latków odczuwało ze strony nauczycieli zainteresowanie nimi jako ludźmi. Częściej były to dziewczęta niż chłopcy.</li> <li>▷ 77,7% 11-latków, 70% 13-latków, 56,5% 15-latków odczuwało życzliwość nauczycieli, częściej były to dziewczęta niż chłopcy.</li> </ul>
<p>3. Autonomia uczniów:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ możliwość wpływania uczniów na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji,</li> <li>▷ możliwość decydowania uczniów, jakie zadania wykonują na lekcji.</li> </ul>	<p>3. Autonomia uczniów:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ możliwość wpływania uczniów na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji,</li> <li>▷ możliwość decydowania uczniów, jakie zadania wykonują na lekcji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 48,7% 11-latków, 53% 13-latków, 49,4% 15-latków potwierdziło, że miało wpływ na wykorzystywanie czasu na lekcji. Częściej byli to chłopcy.</li> <li>▷ Swobodę w decydowaniu o tym, jakie zadania uczniowie wykonują na lekcji, potwierdziło 35,5% 11-latków, 29% 13-latków, 28,3% 15-latków. Najczęściej twierdzili tak chłopcy.</li> </ul>
<p>4. Wymagania stawiane przez szkołę:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ opinia uczniów o tym, że nauka w szkole sprawia im trudności.</li> <li>▷ opinia uczniów o tym, że nauka w szkole jest męcząca.</li> </ul>	<p>4. Wymagania stawiane przez szkołę:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ opinia uczniów o tym, że nauka w szkole sprawia im trudności.</li> <li>▷ opinia uczniów o tym, że nauka w szkole jest męcząca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 77,7% 11-latków, 70% 13-latków, 56,5% 15-latków twierdziło, że praca związana ze szkołą jest trudna. Częściej uważali tak chłopcy.</li> <li>▷ Zmęczenie nauką zadeklarowało 28,8% 11-latków, 37,6% 13-latków, 45,4% 15-latków.</li> </ul>
<p>5. Opinie uczniów o bezpieczeńnym samopoczuciu w szkole.</p>	<p>5. Opinie uczniów o bezpiecznym samopoczuciu w szkole.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▷ 61,7% 11-latków, 55,1% 13-latków, 54% 15-latków czuło się w swojej szkole bezpiecznie.</li> </ul>

Tabela 2.8. Klimat szkoły w badaniach HBSC w 2006 roku, cd.

Badane wymiary klimatu szkoły	Zmienne	Wyniki
Podsumowanie/wnioski/uwagi	<p data-bbox="311 448 391 896">Autorki badań przyjęły indeks środowiska psychospołecznego szkoły zaproponowany przez School Focus Group do nowej edycji badań HBSC, na który złożyły się: wsparcie ze strony innych uczniów, wsparcie ze strony nauczycieli, autonomia uczniów, wymagania dotyczące nauki szkolnej. Szczegółowe zmienne to:</p> <ul data-bbox="391 448 638 896" style="list-style-type: none"> <li>▷ postrzeganie przez badanych większości osób w klasie jako życzliwych i chętnych do pomocy,</li> <li>▷ przekonanie badanych, że jest się akceptowanym takim, jakim się jest,</li> <li>▷ poczucie badanych, że jest się dobrze i sprawiedliwie traktowanym przez nauczycieli,</li> <li>▷ przekonanie badanych o życzliwości większości nauczycieli wobec uczniów,</li> <li>▷ przekonanie badanych o możliwości wpływania uczniów na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji,</li> <li>▷ przekonanie badanych o możliwości decydowania uczniów, jakie zadania wykonują na lekcji,</li> <li>▷ opinia badanych, że nauka w szkole sprawia im trudności,</li> <li>▷ opinia badanych o tym, że nauka w szkole jest męcząca.</li> </ul> <p data-bbox="638 448 718 896">Wyniki badań pokazały, że:</p> <ul data-bbox="718 448 957 896" style="list-style-type: none"> <li>▷ 19,9% 11-latków postrzegło środowisko psychospołeczne szkoły nisko, 45% przeciętnie, a 35,1% wysoko,</li> <li>▷ 26,8% 13-latków postrzegło środowisko psychospołeczne szkoły nisko, 50,4% przeciętnie, a 22,8% wysoko,</li> <li>▷ 37,8% 15-latków postrzegło środowisko psychospołeczne szkoły nisko, 48,1% przeciętnie, a 14% wysoko.</li> </ul> <p data-bbox="957 448 1037 896">Można zatem powiedzieć, że o środowisku szkoły najgorsze zdanie mają 15-latkowie.</p> <p data-bbox="1037 448 1161 896">W raporcie z badań znajdują się szczegółowe wyniki z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania. Prezentowane wyżej rezultaty badań są sumą odsetek uzyskanych z połączenia dwóch kategorii na skali świadczących o pozytywnym ustosunkowaniu się przez badanych do danego stwierdzenia, np. połączenie: kategorii bardzo dobre i dobre czy zdecydowanie zgadzam się ze zgadzam się. Tego zabiegu dokonano na użytek opracowania, chcąc przedstawić jak najbardziej syntetycznie wiele interesujących rezultatów.</p>	<p data-bbox="311 896 391 2013">Środowisko psychospołeczne szkoły a przystosowanie szkoły a zachowania zdrowotne, zdrowie i zadowolenie z życia uczniów.</p> <p data-bbox="391 896 414 2013">Mazur J., Kotłoto H. (2007) Mazur J., Woynarowska B., Kotłoto H. (2007)</p>
Badane związki		
Źródła		



## Bibliografia

- Antonovsky A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Wydawnictwo IPiN, Warszawa.
- Borkowska A., Macander D. (2007). *Budowanie relacji z uczniami w opiniach nauczycieli*. „Remedium” 2/3 (168/169), 12-13.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2009). *Przezwyćczyć zły los*. „Psychologia w szkole” Wiosna, 1(21), 13-21.
- Coie J.D., Ramey S.L., Watt N.F., Asarnow J.R. Shure M.B., West S.G., H.J., Long B. (1996). *Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego*. „Nowiny Psychologiczne” 2, 15-37.
- Czabała J.Cz. (2000). *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*. Wydawnictwo IPiN, Warszawa.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Deptuła M. (2008). *Diagnoza jako podstawa szkolnego programu profilaktyki – problemy, dylematy, rozwiązania*. W: E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.) *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk, 235-253.
- Dotka M. (2009). *Klimat społeczny szkoły*. W: Program Porozumienie w Szkole. Materiały edukacyjne. CMPPP, 6-14. Uzyskano w dniu 11.08.2009 roku z: [www.cmppp.edu.pl/files/rozważania%20relacjach%20społecznych.pdf](http://www.cmppp.edu.pl/files/rozważania%20relacjach%20społecznych.pdf).
- Henderson N., Milstein M.M. (2003). *Resiliency in School. Making It Happen for Students and Educators*. California, Corwin Press, Inc A Sage Publication Company, Thousand Oaks.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Kulesza M. (2007a). *Agresja i przemoc uczniowska a klimat szkoły. Analiza porównawcza 2003-2007*. W: *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007. Raport z badań: Agresja i przemoc w szkole*. Uzyskano w dn. 11.08.2009 z [www.cmppp.edu.pl/.../Microsoft%20Word%20-%20Raport%202007%20MK\\_0.pdf](http://www.cmppp.edu.pl/.../Microsoft%20Word%20-%20Raport%202007%20MK_0.pdf).
- Kulesza M. (2007b). *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare” 24, 261-277.
- Kulesza M. (2007c). *Klimat szkoły – różne ujęcia*. „Remedium” 4 (170), 21.
- Kulesza M. (2008). *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.) *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Difin, Warszawa, 45-63.
- Małkowska A. i wsp. (2005). *Zdrowie i styl życia młodzieży u progu dorosłości. Raport techniczny z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.

- Małkowska A., Woynarowska B. (2005). *Wsparcie uczniów w szkole w badaniach HBSC*. „Remedium” 7/8 (149-150), 26-27.
- Masten A.S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*. „American Psychologist”, 56, 227-238. W: F. Vitaro, R. Carbonneau, J.-M. Assaad, (2006) *Les enfants de parents affectés d'une dépendence. Problèmes et résilience*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Mazur J., Kołoło H. (2007). *Zamieszkanie i klimat szkoły a częste upijanie się 15-latków*. „Remedium”, 12 (178), 4-5.
- Mazur J., Tabak I., Małkowska-Szkutnik A., Ostaszewski K., Kołoło H., Dzielska A., Kowalewska A. (2008). *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Raport z badań HBSC 2006, IMiD, Warszawa.
- Mazur J., Woynarowska B., Kołoło H. (2007). *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce*. Raport techniczny z badań HBSC 2006, 77-98.
- McWhirter J.J. i wsp. (2001). *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*. PARPA, Warszawa.
- Oblacińska A., Woynarowska B. (red.) (2006). *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych*. Zakład Medycyny Szkolnej. Instytut Matki i Dziecka. Warszawa. Wydawnictwo „Ezdorat”.
- Obuchowska I. (1983). *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa.
- Obuchowska I. (1997). *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*. W: B. Kaja (red.) *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*. t. 1, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K. (2008). *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków*. „Alkohol i Narkomania”, November 19; 21(2); 173-199.
- Ostaszewski K. (2006). *Profilaktyka pozytywna*. „Świat problemów” 3, 6.
- Ostaszewski K. (2008). *Czynniki chroniące i wspierające rozwój*. „Remedium” 11 (189), 1-3.
- Ostaszewski K. (2009a). *Czynniki i mechanizmy chroniące*. „Remedium” 5 (195), 32.
- Ostaszewski K. (2009b). *Od profilaktyki negatywnej do pozytywnej*. „Remedium” 7-8 (197/198), 64.
- Ostaszewski K., Borucka A. (2005). *Obszary diagnozy w szkole*. „Remedium” 9 (151), 1-3.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2008). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów. Raport z realizacji I etapu badań: Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej. Badania warszawskich gimnazjalistów*. Warszawa.



- Ostrowska K. (2008). *Znaczenie środowiska szkolnego w procesie socjalizacji, resocjalizacji i profilaktyce. Niezbędnik pedagoga, psychologa, wychowawcy*. Wrzesień 2008. Uzyskano dnia 20.08.2009 z: [http://www.ibo.edu.pl/niezbednik/pliki/niezbednik\\_2008\\_9\\_znaczenie\\_srodowiska\\_szkolnego.pdf](http://www.ibo.edu.pl/niezbednik/pliki/niezbednik_2008_9_znaczenie_srodowiska_szkolnego.pdf).
- Petlák E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. Nr 51, poz. 458).
- Sheridan Ch.L., Radmacher S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. IPZ, Warszawa.
- Sochocki M.J. (2005). *Młodzież w środowisku lokalnym. Badanie stosowania substancji psychoaktywnych przez uczniów Dzielnicy Wawer w kontekście zadań profilaktyki problemowej - prezentacja wyników pomiaru ankietowego*. Warszawa. Stowarzyszenie „Alternatif”.
- Sokołowska M. (2000). *Założenia ogólne i definicje*. W: J.Cz. Czabała (red.) *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*. Wydawnictwo IPiN, Warszawa.
- Szymanowska A. (2008). *Bezpieczeństwo szkoły w opiniach nauczycieli*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.) *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Difin, Warszawa.
- Szymańska J. (2003). *Działania profilaktyczne a klimat szkoły*. „Remedium” 2 (120), 6-7.
- Tyszkowa M. (red.) (1981). *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, Seria Psychologia i pedagogika nr 50, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Wojnarowska B.(red.) (2003). *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów a Polsce*. Raport z badań HBSC. Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania Uniwersytetu Warszawskiego. Zakład Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2006). *Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w szkole*. Zeszyt 10-11, CMPPP, Warszawa.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2007a). *Klimat społeczny szkoły - koncepcje i czynniki warunkujące*. „Remedium” 4 (170), 22-23.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2007b). *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*. „Remedium” 10 (176), 10-11.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2007c). *Metody badania klimatu społecznego w szkołach*. „Remedium” 11 (177), 10-11.
- Wojnarowska-Sołdan M. (2008). *Badanie klimatu społecznego klasy techniką wypracowania*. „Remedium” 1 (179), 8-9.
- Wysocka E. (2007). *Człowiek a środowisko życia - podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.

# 3

## Rozpoznawanie dzieci nieakceptowanych przez rówieśników

Maria Deptuła

### Wprowadzenie

Celem tego rozdziału jest prezentacja wybranych technik, które mogą być stosowane przez pedagogów w szkołach i placówkach socjalizacyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych dla identyfikacji dzieci nieakceptowanych przez rówieśników. W toku dotychczasowych badań ustalono ponad wszelką wątpliwość, że rozwój psychospołeczny znacznej części tych dzieci jest zagrożony i z tego względu stanowią one grupę ryzyka (Bégin, Pettigrew, 1988; Vittaro i in. 1988; Coie, 1996; Asher, Rose, 1999; Urban, 2001; Brzezińska, 2004; Schaffer, 2005; Cartron, Winnykamen, 2006; Schaffer, 2006; Deptuła 2006 i 2008; Ostaszewski, 2008). Po omówieniu zastosowania technik socjometrycznych i obserwacji dla oceny wzajemnych relacji dzieci zostanie krótko scharakteryzowana procedura łączenia pochodzących z nich informacji dla wyodrębniania dzieci z grupy ryzyka w okresie przedszkolnym, zaproponowana przez F. Vittaro i współautorów (1988) oraz trzystopniowa procedura wyodrębniania i diagnozy kompetencji społecznych dzieci odrzucanych z klas 2-4 szkoły podstawowej opracowana przez K.A. Dodge'a, C.L. McClaskey, E. Feldman (1985).

### Dzieci nieakceptowane przez rówieśników

Pojęcie nieakceptacji zawiera w sobie dwie różne postawy rówieśników względem dziecka. Przejawem jednej z nich jest pomijanie dziecka w grupowej zabawie, w wyborze partnerów do realizacji zespołowych zadań czy do wspólnej zabawy, nie nawiązywanie z nim kontaktu. Dzieciom tym raczej nie okazuje się wrogości czy jawnej niechęci. Są one pomijane niejako przez zapomnienie o nich, a nie dlatego, że budzą silne negatywne emocje. Najczęstszym stosunkiem emocjonalnym do nich jest obojętność. One same natomiast zwykle nie szukają kontaktu z rówieśnikami, wycofują się z interakcji nawet wtedy, gdy zdarzy się, że rówieśnicy zaproszą je do wspólnych zajęć. Takie zachowanie prowadzi często do powstania przekonania po stronie rówieśników, że dzieci te po prostu wolą być same. Jeśli towarzyszy temu podejrzenie, że dzieci te uważają się za lepsze od rówieśników, może to prowadzić do powstawania niechęci po ich stronie. Często jednak są to dzieci, o których grupa zapomina. W literaturze dotyczącej interakcji między rówieśnikami, rozwoju społecznych kompetencji, struktury grup, dzieci te określa się mianem *izolowanych* (Pilkiewicz, 1973c; Ekiert-Grabowska, 1982; Deptuła,



1996; Cartron, Winnykamen, 2006) *lekceważonych* (Vittaro i in., 1988; Bégin, Pettigrew, 1988; Brzezińska, 2004; Cartron, Winnykamen, 2006) *ignorowanych* (Dunn, 2008).

Druga grupa dzieci – określanych jako nieakceptowane – to dzieci *odrzucone* przez rówieśników (Pilkiewicz, 1973c; Ekiert-Grabowska, 1982; Vittaro i in., 1988; Bégin, Pettigrew, 1988; Deptuła, 1996; Brzezińska, 2004; Cartron, Winnykamen, 2006). Tym mianem określane są dzieci, którym rówieśnicy jawnie okazują niechęć, a czasem wrogość. Odbierają one bardzo często sygnały świadczące o tym, że rówieśnicy nie życzą sobie ich towarzystwa w trakcie zespołowego wykonywania zadań czy wspólnych zabaw. Są one również często pomijane w sytuacjach towarzyskich, podobnie jak dzieci izolowane, jednak dzieci odrzucone częściej doświadczają jawnie okazywanej przez rówieśników niechęci, ponieważ zabiegają o kontakt z nimi, a niektóre z dzieci odrzucanych chcą odgrywać wiodącą rolę w grupie, nie godzą się na marginalizację (por. też Dunn, 2008). J. Grochulska (1992) dzieci odrzucone określa jako zajmujące w interakcjach z rówieśnikami pozycje centralne z przewagą kar, a dzieci izolowane jako zajmujące pozycje peryferyjne. Tym samym zwraca uwagę na różnice w doświadczeniach wynoszonych przez te dwie grupy dzieci z interakcji z rówieśnikami.

## Techniki rozpoznawania dzieci nieakceptowanych przez rówieśników

Poniżej zostaną przedstawione dwie grupy technik wyodrębniania dzieci nieakceptowanych przez rówieśników w danej grupie formalnej – klasie szkolnej, grupie przedszkolnej, takie jak: techniki socjometryczne i obserwacje dokonywane przez nauczycieli czy też tzw. niezaangażowanych obserwatorów, czyli osób, które nie mają na co dzień kontaktów z dziećmi, lecz przychodzą do klasy czy grupy przedszkolnej wyłącznie w celu prowadzenia obserwacji.

### Techniki socjometryczne

#### Technika J.L. Moreno

Najbardziej znanym sposobem wyodrębniania dzieci odrzucanych przez rówieśników są techniki socjometryczne. Dobrze znana pedagogom jest technika J.L. Moreno, którą stosuje się w badaniach zbiorowych, prowadzonych w klasie. Polega ona na zadaniu wszystkim uczniom zazwyczaj dwóch pytań dotyczących pożądanej bliskości i dystansu w relacjach z pozostałymi członkami grupy. Jedno pytanie dotyczy wyborów pozytywnych, a odpowiedź na nie świadczy o tym, że wymienione osoby są dla badanego atrakcyjne (*z kim najchętniej...*). Drugie dotyczy wyborów negatywnych i dostarcza informacji o tym, które osoby nie są atrakcyjne dla badanych (*z kim najmniej chętnie...*) (Pilkiewicz 1973a, b; Łobocki, 1982; Brzezińska, 2004). Mniej rozpowszechnione są natomiast takie sposoby opracowywania tych informacji, które – spełniając kryteria naukowej rzetelności – pozwalają jednocześnie uwzględniać wybory pozytywne i negatywne w wyznaczaniu pozycji dziecka na skali popularności. Godnym polecenia jest sposób opracowany przez M. Pilkiewicza i opublikowany pod nazwą Socjometryczna Skala Akceptacji (1973c)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> W opisie techniki J.P. Moreno, Plebiscytu życzliwości i niechęci oraz Techniki „Zgadnij kto?” opartej na tzw. sytuacjach diagnostycznych dla kompetencji społecznych przedstawionym w dalszej części tego rozdziału wykorzystano niewielkie fragmenty tekstu opublikowanego w XIII tomie „Encyklopedii XXI wieku” (Pilch (red.) w druku), gdzie autorka tego rozdziału opracowała hasło „dziecko odrzucone”.

Ciekawą formę graficzną zbierania informacji o wyborach pozytywnych i negatywnych przedstawił K.E. Dambach (2003). Na kartce znajduje się miejsce na wpisanie imienia i nazwiska dziecka udzielającego odpowiedzi, a pod spodem zdanie: *Chciałbym/chciałabym pracować...* Pod nim natomiast kartka jest podzielona na dwie kolumny, z których pierwsza zatytułowana jest *razem z*, a druga *bez*. Uczniowie są proszeni o wpisanie w każdej kolumnie imion i nazwisk osób, z którymi chcieliby i nie chcieliby wykonywać danego zadania.

Zasady dobierania kryteriów szczegółowo omawia Pilkiewicz (1973b). Kryteria wyboru mogą wskazywać na różne formy aktywności, do której badani dobierają sobie partnerów. Kryteria dostarczające informacji o najbardziej trwałych preferencjach to, zdaniem Pilkiewicza (jak wyżej), „siedzenie razem”, „pracownie razem”, „bawienie się”. Treść zdania dokańczanego przez badanych w proponowanej wyżej formie będzie zmieniała się zależnie od formy wybranej aktywności. Proponuje się tu jednak drugą kolumnę zatytułować *raczej bez*, aby zachować łagodzącą wyrażane opinie formułę przytoczoną wyżej, a proponowaną przez Pilkiewicza (1973b) i wielu innych autorów opisujących technikę wyborów pozytywnych i negatywnych (Vittaro i in., 1988; Bégin, Pettigrew, 1988; Cartron, Winnykamen, 2006).

Zastosowanie tej techniki w badaniach indywidualnych prowadzonych wśród dzieci w wieku przedszkolnym opisuje G. Bégin (1986). Dla dokonania przez dziecko wyborów pozytywnych i negatywnych wykorzystuje się zbiorową fotografię przedstawiającą wyraźnie wszystkie dzieci należące do danej grupy przedszkolnej, a zadaniem dziecka jest wskazanie trojga dzieci, z którymi najbardziej lubi się bawić oraz trojga tych, z którymi najmniej lubi się bawić. Zadanie to poprzedza identyfikacja wszystkich dzieci przedstawionych na fotografii. Bégin uważa, że można prosić dzieci 6-letnie nawet o wskazanie 6 osób w odpowiedzi na każde z tych pytań. W innym opisie tego badania przeprowadzanego indywidualnie z uczniami klasy I szkoły podstawowej rozkładano przed dzieckiem pojedyncze fotografie wszystkich dzieci z danej grupy (Bégin i Pettigrew, 1988). W obu przypadkach, tak jak zawsze, gdy badamy dzieci, wymagana jest zgoda rodziców na przeprowadzenie badania. Pozycja w grupie na skali pięciostopniowej - odrzucenie, lekceważenie, przeciętna akceptacja, jednostki kontrowersyjne, jednostki przeciętnie akceptowane i akceptowane - jest wyznaczana na podstawie dwóch wskaźników: atrakcyjności społecznej i znaczenia społecznego. Wskaźnik atrakcyjności obliczany jest przez odjęcie głosów negatywnych od pozytywnych, a wskaźnik znaczenia społecznego jest sumą wyborów pozytywnych i negatywnych. Autorzy zaznaczają, że liczba wyborów pozytywnych i negatywnych musi być zobiektywizowana, jeśli badamy grupy różniące się liczbą członków, jednak nie opisują, w jaki sposób należy to zrobić. Informują, że procedura zaczerpnięta została z pracy J.D. Coie i K.A. Dodge (1983). Procedurę tę bardzo przystępnie omawia J. Bogucki (2005), ale również nie podaje sposobu obiektywizowania wyników uzyskanych w grupach różnolicznych. W tekście znajdującym się w dalszej części tego tomu Bogucki prezentuje dokładny opis umożliwiający wyznaczenie pozycji tą metodą. Porównuje też pozycje tych samych dzieci wyznaczone za pomocą procedury opracowanej przez Pilkiewicza (1973c; zob. Brzezińska, 2004) opartej na tabeli wartości krytycznych statusów socjometrycznych przedstawionej przez U. Bronfenbrennera, ze sposobem wyznaczania statusów socjometrycznych bardzo popularnym na świecie opracowanym przez Coie'a, Dodge'a oraz H. Copotelli (1982, za J. Bogucki w tym tomie).

### **„Plebiscyt życzliwości i niechęci” albo „skala socjometryczna”**

W pracach polskich autorów prezentujących „Plebiscyt życzliwości i niechęci” (Pilkiewicz, 1973b; Ekiert-Grabowska, 1982; Deptuła, 1996) polega on na pisemnym ustosunkowaniu się



do wszystkich uczniów w klasie na skali pięciostopniowej („bardzo lubię” - symbol ++, „lubię” - symbol +, „nie wiem, czy bardziej go lubię, czy nie lubię” - symbol 0, „nie lubię” - symbol -, „bardzo nie lubię” - symbol ---). W tym celu uczniowie otrzymują alfabetyczny spis nazwisk i imion wszystkich dzieci w klasie i za pomocą symboli kolejno wyrażają swój emocjonalny stosunek do każdej osoby na liście z wyjątkiem siebie samego. Jest to technika usytuowana przez M. Pilikiewicza (1973a) na piątej pozycji skali „doskonałości” technik socjometrycznych, gdzie pozycja szósta jest najwyższa, zapewniająca najbardziej pełne informacje o badanej grupie. W literaturze polskiej opisano przynajmniej trzy sposoby opracowywania wyników (Pilikiewicz, 1973a; Ekiert-Grabowska, 1982; Deptuła, 1996). Sposób zaproponowany przez autorkę tego rozdziału wykorzystujący niepublikowane propozycje Pilikiewicza, umożliwia nie tylko ocenę pozycji dziecka na skali popularności, ale także jego stosunku emocjonalnego do rówieśników. Przeprowadzona analiza zależności pomiędzy popularnością dziecka a jego stosunkiem emocjonalnym do klasy, zdolnością do uświadamiania sobie konsekwencji negatywnych czynów popełnionych przez inne dzieci oraz wartościowaniem i wagą cudzego, i własnego dobra, pozwalają stwierdzić, że umożliwia on wiarygodny pomiar popularności dziecka w klasie szkolnej począwszy od końca klasy I (Deptuła, 1996).

Technikę tę w taki sam sposób stosowano również w badaniach K.A. Dodge'a, C.L. McClaskey i E. Feldman (1985) w klasach 2-4 szkoły podstawowej. Zastosowano jednak bardzo ciekawy zabieg połączenia jej z techniką wyborów pozytywnych. Po ustosunkowaniu się za pomocą pięciostopniowej skali ocen do każdego dziecka z klasy wymienionego na liście w odpowiedzi na pytanie: „Jak bardzo lubisz tego rówieśnika?”, badanych poproszono o zakreślenie nazwisk trojga dzieci, z którymi najbardziej lubią się bawić. Opracowana przez autorów procedura analizy uzyskanych danych pozwala wyodrębnić dzieci zajmujące skrajne pozycje w grupie.

W literaturze francuskojęzycznej „Plebiscyt życzliwości i niechęci” występuje pod nazwą „skala socjometryczna” lub „skala oszacowań”. G. Bégin i F. Pettigrew (1988) podają, że metoda ta została rozwinięta przez R.C. Roistacher (1974). Charakterystyczne jest to, że oceny na pięciostopniowej skali nie dotyczą wyrażanej wprost sympatii, obojętności czy antypatii, lecz informują o stopniu gotowości badanego do wspólnego działania z daną osobą. Badani otrzymują polecenie określenia, jak bardzo lubią się bawić czy pracować z każdą osobą w klasie (Vittaro i in., 1988; Bégin, Pettigrew, 1988; Cartron, Winnykamen, 2006).

Przystosowanie tej metody do badania dzieci w wieku przedszkolnym, jak podaje Bégin i Pettigrew (1988), zawdzięczamy S.R. Asherowi i współpracownikom (Asher i in., 1979). W badaniach indywidualnych małych dzieci stosuje się trzy kryteria, a dziecko proszone jest o ustosunkowanie się do każdego członka swojej grupy przedszkolnej poprzez określenie, czy „bardzo lubi się z nim bawić”, „trochę lubi się z nim bawić”, „wcale nie lubi się z nim bawić”. Dziecko otrzymuje fotografie wszystkich dzieci z grupy i odpowiada, umieszczając po kolei fotografię każdego z dzieci w jednym z trzech pudełek oznaczonych uśmiechniętą twarzą (bardzo lubię - 3 punkty), obojętną twarzą (trochę lubię - 2 punkty), smutną twarzą (nie lubię - 1 punkt)<sup>2</sup>. Wynik jest sumą punktów uzyskanych przez dane dziecko podzielonych przez

<sup>2</sup> Jest to znacznie lepsze wyjście niż sugerowana przez M. Pilikiewicza (1973a, s. 206) procedura postępowania w przypadku, kiedy młodsze dzieci nie znają wszystkich uczniów w klasie z imienia i nazwiska. Wstawanie przez każde kolejne dziecko, żeby rówieśnicy wiedzieli, kogo oceniają, jest sytuacją niezwykle stresującą dla badanych i budzi poważne zastrzeżenia etyczne.

liczbę dzieci w grupie minus 1, a możliwe do wyznaczenia kategorie to dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane i nieakceptowane (Bégin, 1986).

W badaniach Bégin'a i Pettigrew (1988) współczynniki korelacji pomiędzy pozycjami dzieci pomiędzy 6 a 7 rokiem życia uczęszczającymi do pierwszej klasy, wyznaczonymi za pomocą tych dwóch technik - wyborów pozytywnych i negatywnych oraz skali socjometrycznej, są stosunkowo wysokie:

- ▷ dla akceptacji w I pomiarze  $r$  Pearsona = 0,58;  $N = 83$ , w II pomiarze 0,51,  $N = 80$ ;
- ▷ dla nieakceptacji/odrzućenia w I pomiarze  $r$  Pearsona = -0,64;  $N = 83$ , w II pomiarze -0,58,  $N = 80$ .

Korelacje te są statystycznie istotne ( $p < 0,001$ ), pomiary wykonywano w tej samej grupie uczniów w drugiej połowie października i sześć tygodni później - w pierwszej połowie grudnia. Uzyskane wyniki wskazują na dużą zbieżność w wyznaczaniu skrajnych pozycji w grupie - dzieci popularnych i nieakceptowanych/odrzućanych, co pozwala przyjąć, że w tej grupie wiekowej te techniki badają to samo.

Główny zarzut pod adresem skali socjometrycznej dotyczy tego, że za jej pomocą można wyznaczyć tylko trzy kategorie dzieci, a zwłaszcza, że do jednej wspólnej kategorii dzieci nieakceptowanych włączane są tak różne osoby, jak dzieci izolowane i odrzućane, tymczasem zarówno ich zachowanie w grupie, jak i prognozy dotyczące dalszego rozwoju są różne (Vittaro i in., 1988). Być może argument ten dałoby się zneutralizować stosując bardziej subtelną metodę opracowywania danych uzyskanych za pomocą tej techniki (zob. Deptuła, 1996). Wymaga to jednak przeprowadzenia analizy porównawczej tych procedur, bowiem sposób podany przez autorkę tego rozdziału, za Pilkieviczem, odnosi się do ocen wyrażonych na skali pięciostopniowej, a w wersji przeznaczony dla młodszych dzieci oceny dokonywane są na skali trzystopniowej. Punktem odniesienia w takiej analizie mogłaby być pozycja wyznaczona za pomocą testu socjometrycznego zawierającego pytania wymagające dokonania pozytywnych i negatywnych wyborów.

Stosując „Socjometryczną Skalę Akceptacji” Pilkievicza (1973c) lub „Plebiscyt życzliwości i niechęci” z zachowaniem pięciostopniowej skali ocen i procedury przedstawionej w pracy autorki tego rozdziału (Deptuła, 1996), można wyznaczyć pozycję dziecka w grupie na skali pięciostopniowej - odrzućenie, izolacja, przeciętna akceptacja, polaryzacja akceptacji (jednostki kontrowersyjne) i akceptacja. Zaproponowany przez Pilkievicza (1973c) podział odrzućenia, izolacji i akceptacji na kategorie szczegółowe (wybitna, silna i słaba) oraz polaryzacji akceptacji na kategorie „silna polaryzacja” oraz „wybitna polaryzacja” pozwala rejestrować nawet niewielkie przesunięcia na skalach, co ma istotne znaczenie dla pomiaru skuteczności oddziaływań wychowawczych zakładających zmiany sytuacji dziecka odrzućanego czy izolowanego w zespole klasowym.

W literaturze przedmiotu można spotkać twierdzenie, że wybór jednej spośród dwóch wyżej prezentowanych technik socjometrycznych zależy od celu obranego przez badacza. Bégin i Pettigrew - (1988) powołując się na R. Cairns (1983) - podkreślają, że jeśli celem jest uzyskanie wiernego obrazu powiązań w klasie, bardziej odpowiednia jest „skala socjometryczna” („Plebiscyt życzliwości i niechęci”, dop. M.D.). Jeśli natomiast celem jest ocena struktury i dynamiki grupy, bardziej adekwatna jest technika wyborów pozytywnych i negatywnych (technika J.L. Moreno, dop. M.D.). Skala socjometryczna została też uznana przez S. Hymel (1983,



za Vitaro i in., 1988) za procedurę pozwalającą najlepiej uporządkować kategorie statusów socjometrycznych w grupie młodszych dzieci.

Tu warto dodać jeszcze dwa argumenty przemawiające za stosowaniem „Plebiscytu życzliwości i niechęci”. Pierwszy wynika z następstw procedury obliczania wyników – w cytowanych pracach przedstawiane są one na skali trzy stopniowej: popularność, przeciętna akceptacja, nieakceptacja. Gdyby można było zastosować procedurę opisaną w pracy autorki tego rozdziału (Deptuła, 1996), pozwalającą oddzielać osoby lekceważone/izolowane od odrzucanych, to uzyskane za jej pomocą dane o pozycjach jednostek w strukturze grupy powinny być tak samo wiarygodne, jak w przypadku wyborów pozytywnych i negatywnych. Drugi argument odnosi się do tego, że sympatia i antypatia, jaką odczuwamy do danej osoby, jest zazwyczaj pochodną jej właściwości osobistych i sposobu funkcjonowania w interakcjach z innymi ludźmi. Ma duże znaczenie dla gotowości do nawiązywania kontaktu z tą osobą, więc można powiedzieć, że jest to mocne kryterium wyróżniania pozycji każdej osoby w grupie. Jednocześnie stosowanie techniki J.L. Moreno w okresach rozwojowych, dla których charakterystyczne jest nawiązywanie kontaktów przede wszystkim z osobami tej samej płci, niesie za sobą ryzyko dokonywania wyborów wyłącznie w obrębie przedstawicieli tej samej płci. Jeśli więc przyjąć, że na podstawie danych uzyskanych za pomocą technik socjometrycznych można wnioskować o posiadaniu kompetencji społecznych lub ich niedostatecznym rozwoju (patrz m.in. Cartorn, Winnykamen, 2006; Schaffer, 2005; Schaffer, 2006), to byłaby to ocena dokonana wyłącznie według kryteriów uznawanych przez reprezentantów tej samej płci. Tego niebezpieczeństwa pozwala uniknąć „Plebiscyt życzliwości i niechęci” zapewniający ustosunkowanie się do każdego członka grupy na skali pięciostopniowej lub w przypadku dzieci 6-7-letnich na skali trzystopniowej.

Bégin i Pettigrew (1988) zwracają uwagę, że o ile stosowanie skali socjometrycznej w badaniach dzieci w wieku przedszkolnym nie budziło wątpliwości, a uzyskane tą drogą dane od dawna uznaje się za wiarygodne, to jednak technice wyborów pozytywnych i negatywnych stawiano zarzut, że w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym jej wiarygodność jest wątpliwa ze względu na niestałość wyborów dzieci w tym wieku. Wyniki badań Bégina (1986), przeprowadzonych za pomocą „skali socjometrycznej” w grupie 6-latków, wskazują na statystycznie istotną stałość pozycji – współczynnik korelacji *r-Pearsona* pomiędzy I a II pomiarem (luty, kwiecień), czyli w ciągu drugiego semestru spotkań dzieci w grupie przedszkolnej dla  $N = 66$  wynosił 0,67 przy  $p = 0.001$ . Natomiast pozycje tych dzieci w grupie wyznaczone za pomocą 6 wyborów pozytywnych i 6 negatywnych wykazują co prawda nieco mniejszą stałość, jednak istotną. Współczynnik korelacji *r-Pearsona* pomiędzy I a II pomiarem wykonanym w lutym i w kwietniu był zbliżony dla dzieci popularnych ( $r = 0,57$ ,  $p = 0,001$ ) i dla odrzucanych ( $r = 0,55$ ,  $p = 0,001$ ). Bégin i Pettigrew (1988) piszą, że z tego powodu podniesiono w kilku badaniach zarówno liczbę wyborów pozytywnych, jak i liczbę wyborów negatywnych do 9, uzyskując rezultaty porównywalne do tych uzyskiwanych za pomocą „skali socjometrycznej”.

Obie wyżej omawiane techniki socjometryczne odpowiednio zastosowane dostarczają wiarygodnych informacji na temat pozycji dziecka w grupie rówieśniczej, nie dostarczają jednak informacji o tym, z jakiego powodu dane dziecko zajmuje taką, a nie inną pozycję. Tę informację można uzyskać, prosząc dzieci o uzasadnienie swoich pozytywnych i negatywnych wyborów przy stosowaniu techniki Moreno. Możliwości tej nie daje jednak „Plebiscyt życzliwości i niechęci”. Ponadto uzasadnienia – nie tylko małych dzieci – często nie są szczegółowe i na ich podstawie trudno precyzyjnie wnioskować, jakie zachowania rówieśników prowa-

dzą do ich odrzucenia czy akceptacji. Trudności te pozwala przezwyciężyć technika „Zgadnij kto”, która traktowana jest w wielu badaniach jako uzupełnienie informacji uzyskanych za pomocą wyżej omówionych technik socjometrycznych.

### Technika „Zgadnij kto?”

Technika „Zgadnij kto?” polega na dostarczaniu badanym opisów cech i zachowań oraz prośeniu ich o wpisanie imion i nazwisk osób, które pasują do danego opisu. Służy ona zatem do poznawania postrzegania danego dziecka przez jego rówieśników. Od wyboru treści opisów zależy to, jaką wiedzę o percepcji społecznej poszczególnych dzieci przez rówieśników uzyskamy, jakie wymiary społecznego funkcjonowania dzieci dzięki temu poznamy. Technika ta występuje w dwóch odmianach: przydzielania ról oraz kwestionariusza oceny uczniów (Bégin i F. Pettigrew, 1988). W technice przydzielania ról zadaniem dziecka jest wyobrażenie sobie, że jest reżyserem sztuki teatralnej i musi przydzielić role pozytywne lub negatywne swoim rówieśnikom. Kwestionariusz opracowany przez A.S. Masten, P. Morison, D.S. Pellegrini (1985, za Bégin i F. Pettigrew; 1988) zawiera trzydzieści ról mierzących trzy wskaźniki behawioralne, określone przez autorów jako: towarzyskość-kierowanie, agresywność-przeszkadzanie, wrażliwość-osamotnienie.

Natomiast arkusz oceny zachowań przez rówieśników, który zastosował G. Bégin w badaniach uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej w wieku od 6 do 7 lat, obejmował 10 par przeciwstawnych zachowań. Treść 20 itemów opracowana przez Bégin i D. Marquis (1986) odnosi się do takich kategorii jak: współpraca, pełnienie roli lidera, agresywność, nieśmiałość i przeszkadzanie. Kategorie te zostały wyodrębnione na podstawie prac J.D. Coie, K.A. Dodge, H. Coppotelli (1982), Coie i Dodge (1983) oraz Dodge (1983). Każda z tych kategorii była reprezentowana przez 2 konkretnie sformułowane itemy, a do każdego itemu ułożono po dwa pytania opisujące przeciwstawne zachowania. Przy każdym pytaniu dziecko prośone było o wskazanie fotografii dwojga dzieci ze swojej klasy, które najbardziej – jego zdaniem – pasują do każdego z czytanych dziecku po kolei opisów. Na podstawie tych odpowiedzi każdemu dziecku przypisano wynik odzwierciedlający, ile razy dziecko zostało wskazane przez wszystkich rówieśników ze swojej klasy w danym pytaniu. Treść poszczególnych itemów znajduje się poniżej w punkcie zatytułowanym „grupowe badania socjometryczne dzieci sześciolletnich”.

Wydaje się, że w naszym kraju najczęściej stosuje się kwestionariusz zawierający opisy zachowań dzieci i prosi się je o wskazanie osób, które najbardziej pasują do tego opisu. Z uwagi na brak opisu sposobu obliczania zobiektywizowanych wskaźników na podstawie tak zgromadzonych danych proponuje się tu pewien sposób postępowania. W celu zapewnienia porównywalności wyników pochodzących z grup o różnej liczbie członków można obliczyć, jaki procent możliwych do uzyskania w danej grupie wskazań w odpowiedzi na każde pytanie stanowią wybory uzyskane przez dane dziecko. Formułę tę wyraża wzór:  $Wz = W \times 100\% : (N - 1)$ , gdzie  $W$  oznacza liczbę wskazań w odpowiedzi na dane pytanie,  $N$  – liczbę osób, które brały udział w badaniach i udzieliły odpowiedzi na to pytanie, od tej liczby odejmuje się 1, ponieważ pytanie bada opinię grupy, więc badany nie wypowiada się na swój temat.

Jeśli jednak interesuje nas także jego opinia o sobie, w omawianych zakresach stosuje się także i taki wariant, że do instrukcji dopisuje się zdanie: „jeśli uważasz, że jakieś zdanie pasuje najbardziej do Ciebie, napisz w odpowiedzi *ja*” (Junik, 2004). Opis tej procedury oraz treść itemów



i wyniki badań ilustrujące skupienia cech i zachowań charakterystyczne dla dzieci odrzucanych, kontrowersyjnych, przeciętnie akceptowanych i akceptowanych wraz z informacjami o zachodzących w tym zakresie zmianach w ciągu 26 miesięcy u uczniów klas III/IV, IV/V i V/VI odrzucanych i akceptowanych przez rówieśników można znaleźć w pracy M. Deptuły (2006).

Inny przykład treści itemów zawiera narzędzie przygotowane z inspiracji i pod kierunkiem autorki tego rozdziału przez M. Zduńską (2007). Dobór treści opisów przedstawionych dzieciom w technice „Zgadnij kto?” został oparty na sytuacjach diagnostycznych dla kompetencji społecznych dzieci wyodrębnionych w badaniach empirycznych przez Dodge’a, C.L. McClaskey i E. Feldman (1985), prezentowanych również przez C. Gagnon (1988). Należą do nich:

- 1) Sposób, w jaki dziecko próbuje się przyłączyć do trwającej już aktywności grupy.
- 2) Reagowanie na prowokację rówieśników.
- 3) Reagowanie na sukces (np. wygrana w grze).
- 4) Reagowanie na porażkę (np. przegrana w grze).
- 5) Respektowanie norm grupy rówieśniczej (np. wymogu współpracy).
- 6) Dostosowywanie się do wymagań nauczyciela w zakresie dyscypliny i uczenia się.

Uczniowie klas VI ( $N = 93$ ) otrzymali opis sytuacji związanych tematycznie z każdą z wymienionych wyżej sytuacji diagnostycznych, których bohaterami były dzieci w ich wieku. Poniżej podano dwa przykłady zachowania się bohaterów historyjki, z których jeden prezentował konstruktywne dla relacji i społecznie aprobowane zachowanie w danej sytuacji, a drugi zachowanie nieaprobowane i świadczące o braku umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w takiej sytuacji. Pod każdym z tych przykładowych zachowań znajdowało się pytanie: *Jak myślisz, kto tak by się zachował w Twojej klasie? Podaj imię i nazwisko tej osoby.* Do każdej z wyodrębnionych przez Dodge’a i wsp. kategorii sytuacji ułożono 3 przykładowe sytuacje, zawierające związane z nimi problem współzycia. Jedynie ostatnia sytuacja *dostosowywanie się do wymagań nauczyciela w zakresie dyscypliny i uczenia się* zawierała wyłącznie pytania do dzieci, typowe dla techniki „Zgadnij kto?”. Analiza wyników dzieci - odrzucanych i akceptowanych we wszystkich sytuacjach łącznie - wskazuje, że dzieci odrzucane najczęściej mieszczą się w kategorii „kompetencje przeciętne” (52,6%) i „kompetencje niskie” (42,1%), a dzieci akceptowane w kategorii „kompetencje wysokie” (48,6%) i „kompetencje przeciętne” (43,2%). Różnice te są statystycznie istotne ( $\chi^2 = 18,81$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,001$ ), co stanowi potwierdzenie teoretycznej trafności tego narzędzia.

### Grupowe badania socjometryczne dzieci sześciolletnich

Procedurę prowadzenia grupowych badań socjometrycznych w przedszkolu opracował zespół w składzie F. Vittaro, R.E. Tremblay, C. Gagnon, Ch. Piché i N. Royer (1988). W badaniach zastosowano jednocześnie trzy techniki: technikę wyborów pozytywnych i negatywnych (technika J.L. Moreno), skalę oszacowań („Plebiscyt życzliwości i niechęci”) zakładającą ocenę wszystkich dzieci w grupie na skali trzystopniowej oraz kwestionariusz oceny zachowań (technika „Zgadnij kto?”).

Badanie odbywało się w sali, w której dzieci zwykle odbywają zajęcia w obecności dwóch eksperymentatorów, z których jeden prowadził badanie, a drugi sprawdzał, czy dzieci rozumieją polecenia, oglądając wykonane przez nie zadania. Każde dziecko otrzymało serię kartek,

a na każdej z nich znajdowały się reprodukcje fotografii wszystkich dzieci z grupy (rozmiar  $3 \times 4$  cm), których rodzice wyrazili wcześniej na to zgodę (95,3% populacji). Dwie kartki z rysunkami zwierząt poprzedzały kartki z fotografiami. Służyły one do wykonania zadania stanowiącego rozgrzewkę – sprawdzającego, czy dzieci dobrze rozumieją polecenia. Dzieci były proszone o otoczenie ołówkiem zwierzęcia wskazanego przez eksperymentatora. Następnie eksperymentator upewniał się, że na pierwszej kartce dzieci rozpoznają wszystkich rówieśników przedstawionych na fotografiach oglądając jedną po drugiej.

Badanie techniką Moreno polegało na tym, że dzieci zostały poproszone o otoczenie ołówkiem na trzech pierwszych kartkach zawierających fotografie wszystkich dzieci odpowiednio twarzy pierwszego, drugiego i trzeciego dziecka, z którym najbardziej lubi się bawić (wybory pozytywne). Każda kartka była identyfikowana indywidualnie za pomocą łatwego do rozpoznania zwierzęcia. Trzy następne kartki służyły do otoczenia – po jednym na każdej kartce – trojga dzieci, z którymi dane dziecko najmniej lubi się bawić (wybory negatywne).

Badanie skalą oszacowań polegało na tym, że dzieci zostały poproszone o to, by na kolejnej kartce przedstawiającej wszystkie dzieci z grupy przykleiły w rogu zdjęcia każdego dziecka naklejkę przedstawiającą twarz uśmiechniętą, twarz smutną lub twarz neutralną, nie wyrażającą żadnej emocji w zależności od tego czy lubią, czy nie lubią się bawić z tym kolegą/koleżanką lub nie wiedzą, czy też jest im to obojętne.

Badanie percepcji społecznej dzieci przez rówieśników techniką oceny zachowań („Zgadnij kto?”) odbywało się w dwóch wersjach. W dwóch mniejszych próbach A i B ( $N = 16$  i  $N = 19$ ), gdzie prowadzono badania pilotażowe, dzieci były proszone o wskazanie (poprzez otoczenie kółkiem) na kolejnych 10 kartkach z fotografiami wszystkich dzieci z grupy twarzy tego dziecka, które najlepiej odpowiada opisowi przedstawianemu przy każdej kartce przez eksperymentatora. Dzieciom z próbki C ( $N = 379$ ) – stanowiącej badania właściwe – przedstawiano już tylko cztery opisy zachowania, które na podstawie wcześniejszych ustaleń uznano za najbardziej charakterystyczne dla dzieci odrzucanych przez rówieśników. Całe badanie w próbie C trwało około 45 minut w każdej grupie przedszkolnej liczącej od 16 do 20 dzieci, a w próbie A i B około 60 minut. Niżej podane opisy zachowań były inspirowane wcześniejszymi badaniami (Bégin i Marquis, 1986; Milich i Landau, 1984, za Vitaro i in., 1988):

- 1) **Najczęściej pożyczka swoje zabawki.**
- 2) Najczęściej pomaga innym dzieciom.
- 3) Organizuje interesujące zabawy.
- 4) Najwięcej rozmawia z innymi dziećmi.
- 5) Mówi innym dzieciom najczęściej złośliwych/nieprzyjemnych słów.
- 6) **Najczęściej się kłóci i najwięcej złego robi innym dzieciom.**
- 7) Bawi się całkiem sam/sama.
- 8) Jest najbardziej skrepowany/skrepowana w obecności innych dzieci.
- 9) **Powoduje najczęściej zwracanie uwagi przez nauczyciela.**
- 10) **Najczęściej przeszkadza innym dzieciom.**



Opisy oznaczone pogrubioną czcionką zostały przedstawione w badaniach właściwych dzieciom z próbki C.

Autorzy w próbcie A i B sprawdzili także, że nie występują istotne różnice między badaniami prowadzonymi indywidualnie i grupowo, że nie ma znaczenia, czy najpierw stosowana jest technika wyborów pozytywnych i negatywnych, a potem skala socjometryczna, czy odwrotnie.

W grupie B sprawdzono też stałość wyników po trzech miesiącach od pierwszego badania.

Trafność zastosowanego sposobu wyodrębniania dzieci odrzucanych sprawdzono też w próbcie C za pomocą obserwacji prowadzonej przez niezależnego obserwatora w jednej z grup przedszkolnych - wchodzących w skład próbki C - w trakcie grupowej zabawy trwającej około 15 min., a zatytułowanej „Mała świnka” (my znamy tę zabawę pod tytułem „Chodzi lisek koło drogi...”). Ta zabawa pozwala notować spontaniczne wybory dzieci i zweryfikować możliwe negatywne następstwa dokonywania negatywnych wyborów i ocen w przeprowadzonych badaniach.

Opisana wyżej procedura okazała się ekonomicznym sposobem zbierania rzetelnych danych w grupie dzieci, których średni wiek wynosił 6,1 lat (odchylenie standardowe 3,8 miesięcy) (Vitaro i in. 1988).

Posługiwanie się technikami socjometrycznymi wymaga wielkiej ostrożności, żeby badanie nie stało się przyczyną przykrych przeżyć dla badanych. Konieczne jest pozyskanie zaufania dzieci, zachowania w tajemnicy ich wyborów. Wydaje się, że dokonywanie wyborów czy ocen nie tylko pozytywnych, ale także negatywnych, jest zawsze sytuacją stresującą dla dzieci. Z tego względu badania takie powinny być prowadzone tylko wówczas, gdy za pomocą mniej inwazyjnych technik nie jest możliwe precyzyjne wyłonienie dzieci, które są izolowane lub odrzucane przez rówieśników, na skutek czego nie mają w zespole klasowym czy grupie przedszkolnej warunków koniecznych dla rozwoju swoich kompetencji społecznych, a wyodrębnia się je po to, by udzielić im specjalistycznej pomocy. Innym usprawiedliwieniem zastosowania tych technik może być konieczność oceny efektów zastosowanego programu pomocy.

## Obserwacja

Bardzo cenną i praktycznie nieinwazyjną techniką pozwalającą na rozpoznanie dzieci odrzucanych przez rówieśników jest obserwacja w sytuacjach diagnostycznych dla społecznych kompetencji dzieci, które wyodrębnili K.A. Dodge, C.L. McClaskey i E. Feldman (1985; zob. też Gagnon, 1988). Sytuacje te są przedstawione jako zadania dla dziecka i zostały pogrupowane w 6 kategorii przytaczanych już w podrozdziale prezentującym technikę „Zgadnij kto?”. Są to sytuacje, które mogą prowadzić do konfliktów między rówieśnikami, a każda z nich zbudowana jest jako opis pewnych okoliczności, które mają często miejsce w interakcjach międzyludzkich.

Przykładowo: „zamiar dołączenia do bawiącej się grupy rówieśniczej (gdy dziecko pragnie dołączyć do zabawy, lecz rówieśnicy każą mu poczekać)”. W sytuacji nazwanej Przyłączanie się do Grupy Rówieśników<sup>3</sup> obejmującej 5 itemów, zadaniem dziecka jest np. zainicjowanie przyłączenia do grupy rówieśniczej w sytuacji, gdy toczy się w niej jakaś wspólna aktywność - dziecko pragnie przyłączyć się do zabawy, ale rówieśnicy każą mu poczekać. Innym zadaniem w ra-

<sup>3</sup> Nazwy typów sytuacji przedstawione w technice „Zgadnij kto?” przygotowanej przez M. Zduńską są nieznacznie różne od nazw podawanych w tym miejscu. Związane jest to z faktem, że w ramach jednej kategorii sytuacji wyodrębnionej przez K.A. Dodge'a i współautorów mieści się kilka problemów współżycia, nazwy wcześniej podane odnoszą się do faktycznie zawartych w narzędziu zadań szczegółowych opracowanych na podstawie opisu przedstawionego przez C. Gagnon (1988).

mach tej kategorii jest zareagowanie na jawne wykluczenie z grupy – np. rówieśnicy założyli klub, ale nie uwzględnili tego dziecka.

W sytuacji Reakcja na Prowokację Rówieśników (10 itemów) zadaniem dziecka jest asertywne zachowanie w sytuacji, gdy podczas zabawy rówieśnicy:

- ▷ pominają kolej dziecka,
- ▷ dokuczają dziecku z powodu spostrzeżenia przez nich, że czymś się ono od nich różni, np. sposobem mówienia, chodzenia,
- ▷ wygłaszają pod jego adresem negatywne komentarze.

Kolejne typy sytuacji to: Reakcja na Porażkę, zawierający 9 itemów (gdy dziecko przegrało w grze z rówieśnikiem), Reakcja na Sukces, składający się z 3 itemów (gdy dziecko odniosło zwycięstwo w grze z rówieśnikiem, jest spostrzegane jako lepsze od innych pod jakimś względem), Oczekiwania Społeczne – uwzględniający 11 itemów (sytuacje, w których istnieją jasno określone normy społeczne, dotyczące pożądanego zachowań dziecka – np., gdy dziecko pracuje nad zadaniem szkolnym wymagającym współpracy), Oczekiwania Nauczycieli obejmujący 6 itemów (sytuacje, w których nauczyciele ustalili jasne normy dotyczące zachowania dziecka, a zadaniem dziecka jest sprostanie tym oczekiwaniom).

Łącznie w ramach wyodrębnionych 6 typów sytuacji znajdują się 44 przykłady zdarzeń, w których ujawniają się kompetencje społeczne dziecka. W cytowanej tu pracy nie podano bardziej szczegółowych opisów poszczególnych typów sytuacji ani większej liczby przykładów. Zestaw sytuacji trudnych dla dzieci w klasach 2–4 szkół podstawowych powstał na podstawie analizy doświadczeń nauczycieli pracujących z dziećmi w tym wieku. Przy jego pomocy udało się wyodrębnić 94,7% dzieci odrzucanych, których status ustalono na podstawie zastosowania techniki opisanej w podrozdziale dotyczącym „Plebiscytu życzliwości i niechęci”, zakładającej wyrażenie stosunku emocjonalnego do wszystkich rówieśników w grupie na skali pięciostopniowej. Wynik ten świadczy o tym, że nauczyciele mogą dysponować wiedzą zgromadzoną w toku codziennych kontaktów z dziećmi, która pozwala na wstępne wyodrębnienie dzieci potrzebujących pomocy z racji odrzucenia ich przez rówieśników. Konieczne jest jednak udostępnienie im narzędzia pozwalającego na przeanalizowanie i uporządkowanie ich obserwacji. Ten warunek zdaje się spełniać opisywane narzędzie, niestety jeszcze niedostępne w języku polskim<sup>4</sup>.

Przedstawione rodzaje sytuacji trudnych, w których jak w soczewce odbijają się społeczne kompetencje dzieci, mogą nadawać kierunek prowadzonym obserwacjom w naturalnie pojawiających się sytuacjach. Niektóre z nich mogą być też specjalnie reżyserowane, aby obserwować przejawiane w nich przez dzieci kompetencje społeczne – np. można zaaranżować grę, w której z definicji ktoś przegrywa, a ktoś wygrywa, żeby obserwować umiejętność radzenia sobie w sytuacji sukcesu i porażki. W innym miejscu (Deptuła, w druku<sup>5</sup>) przedstawiono opisy specyficznych zachowań ujawnianych przez dzieci odrzucane w tych sytuacjach, które powstały w oparciu o kilka źródeł prezentujących badania nad zachowaniem dzieci w interakcjach z rówieśnikami.

<sup>4</sup> Autorka tego rozdziału prowadzi za zgodą K.A. Dodge'a badania zmierzające do opracowania polskiej wersji tego narzędzia.

<sup>5</sup> Mowa o haśle „dziecko odrzucane” opracowanym do XIII tomu „Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku” (Pilch, (red.) w druku).



Wiedzę o tym, że nauczyciele są dobrym źródłem informacji o funkcjonowaniu społecznym dzieci, wykorzystują arkusze obserwacyjne, takie jak np.: **Arkusze zachowania się ucznia** opracowany przez B. Markowską (Markowska, Szafraniec, 1977), w którym itemy dotyczące zachowania agresywnego, wycofanego i prospołecznego mogą być znaczące dla odrzucenia czy akceptacji dziecka przez rówieśników, **Karta mierzenia postępu uspołecznienia się dziecka** (dla dzieci od 7 do 14 roku życia) K.M.B. Bridges w modyfikacji J. Konopnickiego (1971), w którym cechy społeczne oraz niektóre osobiste i emocjonalne mogą być istotnym wyznacznikiem pozycji dziecka w grupie rówieśniczej, czy **skale T.M. Achenbacha**, przedstawione przez B. Urbana (2000) - wersje dla nauczycieli i rodziców - dostarczające informacji o wycofaniu, symptomach somatycznych, lękach i depresji, problemach społecznych, zaburzeniach psychicznych, problemach uwagi, zachowaniach przestępczych i zachowaniach agresywnych. Interesująca z punktu widzenia wyodrębniania dzieci odrzucanych przez rówieśników jest możliwość zakwalifikowania dziecka na podstawie danych uzyskanych z arkusza T.M. Achenbacha do jednego z dwóch głównych typów zaburzeń w zachowaniu: zachowań internalizacyjnych i eksternalizacyjnych.

W badaniach F. Vitaro, R.E. Tremblay, C. Gagnon, Ch. Piché, N. Royer (1988) zastosowano kwestionariusze oceny zachowań dziecka przez nauczycielkę (QECP) i matkę dziecka (QECM), składające się z 29 itemów tworzących trzy skale:

- ▷ skalę agresywność - nadpobudliwość (13 itemów),
- ▷ skalę wycofania społecznego - lęklivości (6 itemów),
- ▷ skalę prospołeczności (10 itemów).

Techniki socjometryczne pozwalają wyodrębniać dzieci odrzucane i poznawać kompetencje społeczne dzieci z perspektywy ich rówieśników. Obserwacje w sytuacjach naturalnych i specjalnie aranżowanych pozwalają „zobaczyć” te dzieci oczyma nauczycieli czy rodziców. O tym, co wynika z zestawienia tych dwóch punktów widzenia, napisała w tym tomie M. Herzberg. Istotne jest także spojrzenie na sytuację dziecka w grupie z jego punktu widzenia, co umożliwiają kwestionariusze „Klasa wobec mnie” i „Ja wobec klasy”, przygotowane przez E. Zwierzyńską i A. Matuszewskiego (2006).

## Wyodrębnianie dzieci potrzebujących pomocy

Nie wszystkie dzieci odrzucane przez rówieśników należą do grupy ryzyka (Vitaro i in., 1988; Schaffer, 2006), więc sam fakt odrzucenia stwierdzony w jednym badaniu nie powinien być podstawą do kwalifikowania dziecka do grupy terapeutycznej czy socjoterapeutycznej. Jest on jednak ważnym sygnałem oznaczającym konieczność przeprowadzenia bardziej wnikliwej diagnozy problemów dziecka w kontaktach z rówieśnikami, bowiem odrzucenie w grupie rówieśniczej zapowiada poważne trudności adaptacyjne i z tego względu zaliczane jest do czynników ryzyka (Coie J.D., Watt N.F. i in., 1996; Ostaszewski, 2008).

F. Vitaro, R.E. Tremblay, C. Gagnon, Ch. Piché, N. Royer (1988) przedstawili procedurę wyodrębniania dzieci z grupy ryzyka już w okresie przedszkolnym (wiek 6 lat) na podstawie opisanych wyżej badań grupowych dzieci technikami socjometrycznymi oraz oceny ich zachowania przez nauczycielki przedszkola i matki. Do grupy ryzyka w przypadku chłopców zaliczono dzieci odrzucane zarówno za pomocą techniki wyborów pozytywnych i negatywnych, jak i ska-

li socjometrycznej oraz uzyskujących w arkuszach oceny zachowania wypełnionych przez nauczycielki i matki wyniki wyższe od sumy utworzonej przez dodanie wartości średniej i odchylenia standardowego na skali agresywność - hiperaktywność. W przypadku dziewcząt były to tak samo dziewczynki odrzucane przez rówieśników oraz uzyskujące wyniki niższe od różnicy pomiędzy wartością średnią i odchyleniem standardowym na skalach „łękliwość - wycofanie” oraz „prospołeczność”. Autorzy dowodzą, że nie można jednakowej miary przykładać do chłopców i dziewcząt zarówno w ocenie statusów socjometrycznych, jak i zachowań zwiastujących ryzyko nieprawidłowej adaptacji społecznej.

K.A. Dodge, C.L. McClaskey i E. Feldman (1985, s. 344) uważają, że pomimo powstania nowych metod oceny kompetencji społecznych przez rówieśników i nauczycieli, żadna z nich „nie ułatwiła znacząco planowania terapii dla poszczególnych zidentyfikowanych przypadków, bowiem ignorują one kontekst społeczny, stanowiący dla danego dziecka kłopot i nie umożliwiają zidentyfikowania konkretnej umiejętności, której dziecko nie posiada”. Powołując się na teoretyków planowania oddziaływań wspierających rozwój umiejętności społecznych twierdzą, że każda skuteczna interwencja - podejmowana wobec dziecka społecznie niekompetentnego - powinna opierać się na trzystopniowej procedurze diagnostycznej:

- 1) identyfikacja dziecka mającego trudności w kontaktach z rówieśnikami,
- 2) określenie kontekstu społecznego, zadań lub sytuacji, w których ujawniają się deficyty kompetencji społecznych dziecka,
- 3) identyfikacja źródła zaburzenia poprzez ocenę kompetencji społecznych dziecka w każdej z sytuacji nazwanych przez autorkę tego artykułu sytuacjami diagnostycznymi dla kompetencji społecznych dzieci.

Celem badań prezentowanych w cytowanej wyżej pracy Dodge'a i współautorów było właśnie zidentyfikowanie kontekstu społecznego, w którym ujawniają się społeczne trudności dziecka oraz stworzenie narzędzi oceny sytuacyjnej społecznych kompetencji dzieci. Opracowane narzędzie - arkusz obserwacyjny dla nauczycieli (opisany w podrozdziale „obserwacja”) - dotyczący 6 typów trudnych sytuacji społecznych przedstawionych w 44 itemach, dostarcza wiarygodnych danych, pozwalających na poprawne wyodrębnienie dzieci odrzucanych przez rówieśników. Natomiast wyodrębnione z niego 15 itemów (dotyczących 6 typów trudnych sytuacji) pozwala na identyfikację źródeł ich problemów w relacjach z rówieśnikami poprzez szczegółową ocenę ich zachowania, odegranego przez dziecko w indywidualnych badaniach w odpowiedzi na następującą instrukcję: „Udawajmy, że ja (badacz) jestem jednym z uczniów Twojej klasy. Razem z innymi dziećmi gram teraz w nową grę wideo. Widzisz, że dobrze się bawimy. Każde z nas ma swoją kolej, by pograć. Wyobraźmy sobie, że podszedłeś do nas i zapytałeś: „Czy mogę zagrać?”, na co ja odpowiedziałam: „Nie, musisz poczekać, aż Ci pozwolę”. Oceny odegranego przez dziecko zachowania dokonywano na skali od 0 do 8 punktów. Przykładowa ocena opisanej wyżej sytuacji wyglądałaby następująco:

- 8 - Obiekt łagodzi jakikolwiek konflikt i czeka na swoją kolej lub czeka i pyta znów albo też przygląda się i komentuje grę podczas obserwacji. Przykłady: „W takim razie poczekam, aż będziesz gotowy/a”; „Dobra, ale jak myślisz, kiedy będzie moja kolej?”.
- 6 - Obiekt od razu ponawia prośbę lub pyta o powód odmowy. Przykłady: „Proszę, mogę zagrać?”; „Dlaczego nie pozwalasz mi grać, skoro pozwalasz innym?”.



- 4 - Obiekt odchodzi bez komentarza lub idzie bawić się gdzie indziej. Przykład: „Poszedłbym sobie i nie odzywał się już do nich”.
- 2 - Obiekt dopytuje się nachalnie lub komentuje zachowanie dziecka. Przykłady: „To brzydko tak mówić”; „Jeśli będziesz się tak zachowywać, to nie chcę grać”. Obiekt grozi rówieśnikowi. Przykład: „Daj mi zagrać albo nie dostaniesz cukierka”. Obiekt skarży nauczycielowi.
- 0 - Obiekt używa przemocy fizycznej, psuje grę lub wygłasza bardzo agresywny komentarz. Przykład: „Odepchnąłbym Cię i zagrał i tak”; „A, spadaj”. (Dodge i in. 1985).

Analiza zachowania dzieci odrzucanych w tych sytuacjach pozwala poprawnie sklasyfikować 71,8% dzieci odrzucanych agresywnych i 79,4% dzieci dobrze przystosowanych. W przypadku dzieci odrzucanych - agresywnych - pozwala ona także odkryć ich trudności w kodowaniu i odczytywaniu sygnałów społecznych, tworzeniu i ocenie alternatywnych reakcji (programów działania) i wykonaniu wybranego modelu zachowania, co może być podstawą opracowania zindywidualizowanego programu terapii (jak wyżej).

## Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J. (1999). *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: P. Saovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 333-385.
- Asher S.R., Singleton L.C., Tinsley B.R., Hymel S. (1979). *A reliable sociometric measure for preschool children*. „*Developmental Psychology*”, 15, 443-444.
- Bégin G. (1986). *Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle*. „*Enfance*”, 4, 431-444.
- Bégin G. i Marquis D., (1986). *La perception comportementale des pairs en fonction des status sociométriques chez des enfants de maternelle*. „*Revue canadienne de Psycho-Éducation*”, 15, 107-1032.
- Bégin G., Pettigrew F. (1988). *Quelques outils d'évaluation des relations entre pairs: les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques*. W: P. Durning, R. Tremblay (red.) *Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Paris, Editions Fleurus, 241-269.
- Bogucki J. (2005). *Dwuwymiarowy model pozycji socjometrycznej*. „*Przegląd Badań Edukacyjnych*”, 1, 135-140.
- Brzezińska A. (2004). *Socjometria*. W: J. Brzeziński (red.) *Metodologia badań psychologicznych*. Wybór tekstów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 192-231.
- Coie J.D., Dodge K.A., Coppotelli H. (1982). *Dimensions and types of social status: a cross-age perspective*. „*Developmental Psychology*”, 18, 557-570.
- Coie J.D., Dodge K.A. (1983). *Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study*. „*Merrill-Palmer Quarterly*”, 29, 261-282.

- Coie J.D., Watt N.F., West S.G., Hawkins J.D., Asarnow J.R., Markman H.J., Ramley S.L., Shure M.B., Long B. (1996). *Profilaktyka: teoria i badania*. „Nowiny Psychologiczne”, 2.
- Cartron A., Winnykamen F. (2006). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction*. Paris, Armand Colin, 2e éd. Collection Cursus - Psychologie.
- Dambach K.E. (2003). *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Przekład: A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Deptuła M. (2006). *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: M. Deptuła (red.) *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 189-207.
- Deptuła M. (2008). *Przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników jako cel promocji zdrowia psychicznego*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.) *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa, 235-248.
- Deptuła M. (w druku). *Dziecko odrzucane przez rówieśników*. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. XIII.
- Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Tłum. M. Białecka-Pikul, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dodge K.A. (1983). *Behavioral antecedents of peer social status*. „Child Development”, 54, 1386-1399.
- Dodge K.A., McClaskey C.L., Feldman E. (1985). *Situational Approach to the Assessment of Social Competence in Children*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, Vol. 53, No. 3, 344-353.
- Ekiert-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gagnon C. (1988). *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*. W: P. Durning i R.E. Tremblay (red.) *Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Paris, Édition Fleurus, 117-149.
- Grochulska J. (1992). *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Junik W. (2004). *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych*. Akademia Bydgoska (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. M. Deptuły, prof. nadzw. AB), Bydgoszcz.
- Konopnicki J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. PZWS, Warszawa.



- Markowska B., Szafraniec H. (1977). *Podręcznik do Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej*. M. Choynowski (red.) *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. PWN, Warszawa, 171-231.
- Masten A.S., Morison P., Pellegrini D.S. (1985). *A revised class play method of peer assessment*. „*Developmental Psychology*”, 21, 523-533.
- Ostaszewski K. (2008). *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szcutnik, K. Ostaszewski, H. Kołoto, A. Dzielska, A. Kowalewska *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Raport z badań HBSC 2006. Instytut Matki i Dziecka, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Warszawa, rozdz. II, 19-45.
- Pilkiewicz M. (1973a). *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*. W: L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*. Seria III, *Metody badań psychologicznych*, t. 2, PWN, Warszawa, 185-211.
- Pilkiewicz M. (1973b). *Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań*. W: L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*. Seria III, *Metody badań psychologicznych*, t. 2, PWN, Warszawa, 213-251.
- Pilkiewicz M. (1973c). *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*. Seria III, *Metody badań psychologicznych*, t. 2, PWN, Warszawa, 253-276.
- Roistacher R.C. (1974). *A microeconomic model of sociometric choice*. „*Sociometry*” 37, 219-238.
- Schaffer R.H. (2005). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schaffer R.H. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2001). *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*. W: B. Urban (red.) *Spoleczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Vitaro F., Tremblay R.E., Gagnon C., Piché Ch., Royer N. (1988). *Évaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés de comportement*. W: P. Durning, R. Tremblay (red.) *Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Paris, Editions Fleurus, 271-308.
- Zduńska M. (2007). *Funkcjonowanie dzieci nieśmiałych w klasie szkolnej w okresie wczesnej adolescencji*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego (niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. M. Deptuły, prof. nadzw. UKW), Bydgoszcz.
- Zwierzyńska E., Matuszewski A. (2006). *Kwestionariusze „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy”*. Podręcznik. CMPP, Warszawa.

# 4 Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią<sup>1</sup>

Marta Herzberg

## Wprowadzenie

Dzieci, które ze strony rówieśników spotykają się z przejawami antypatii, stanowią niewątpliwie grupę podwyższonego ryzyka (por. Schaffer, 2007; Coie, 1996). Brak akceptacji rówieśniczej może w znaczącym stopniu uniemożliwiać im nawiązywanie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji z innymi. Może stać się przyczyną różnorodnych problemów psychospołecznych w okresie dorastania i w dorosłym życiu (Bee, 2004; Urban, 2005b; Schaffer, 2007; Deptuła, 2008). Z tego względu dzieci te powinny zostać objęte szczególną opieką ze strony wychowawców i pedagogów szkolnych.

W rozdziale tym przedstawione zostaną narzędzia badawcze, przeznaczone do badania uczniów w wieku 10-12 lat, służące rozpoznawaniu tych dzieci, które darzone są przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią (dzieci odrzucanych, polaryzujących akceptację grupy i przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii<sup>2</sup>) z powodu przeciętnego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych.

Zdaniem B. Urbana (2005a) w katalogu korzyści-zobowiązań, który funkcjonuje w grupie rówieśniczej, mieszczą się z jednej strony - możliwości zaspokojenia przez jednostkę potrzeby afiliacji, bezpieczeństwa, samorealizacji, z drugiej natomiast - zobowiązanie do zachowania się według funkcjonujących norm grupowych. W grupie, która akceptuje normy ogólnospołeczne, z brakiem akceptacji spotykają się najczęściej jednostki „inne”, których zachowania niosą niebezpieczeństwa dla grupy. Zachowania, które „stanowią zawsze pewne zagrożenie dla innych ludzi lub organizacji życia społecznego”, określane są mianem antyspołecznych (Kowalik, 1996, s. 13). W rozdziale tym przyjęto, że takimi zachowaniami antyspołecznymi, które uniemożliwiają lub utrudniają dzieciom nawiązywanie i podtrzymywanie zadowalających kontak-

<sup>1</sup> Opiswane w tym rozdziale narzędzia badawcze powstały w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej”, przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. M. Deptuły, prof. UKW. Część prowadzonych badań finansowana jest ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Otrzymano również środki w ramach projektu „Stypendia dla doktorantów 2008/2009 - ZPORR” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego.

<sup>2</sup> Status dzieci odrzucanych, polaryzujących akceptację grupy i przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii określono na podstawie techniki „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci” (Deptuła, 1996).



tów interpersonalnych z rówieśnikami i w efekcie są powodem otrzymywania od nich sygnałów świadczących o antypatii, będą zachowania agresywne i egocentryczne.

Prezentowane narzędzia zawierają przede wszystkim wskaźniki świadczące o wybranych przejawach takich działań antyspołecznych jak: agresja i egocentryzm.

## **Specyficzne cechy dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych**

Zdaniem H.R. Schaffera (2007) w grupie dzieci odrzucanych można wyróżnić dwie podgrupy: dzieci odrzucane z powodu agresywnych i destrukcyjnych zachowań oraz te dzieci, które są odrzucane ze względu na skłonność do wycofywania się. Dzieci odrzucanych/agresywnych jest więcej, a ich rozwój jest bardziej zagrożony niż dzieci odrzucanych/nieagresywnych (Schaffer, 2006).

Dzieci odrzucane/nieagresywne określane są jako głęboko submisywne, przejawiające wysokie wskaźniki izolacji i nieśmiałości (Urban, 2005a, 2005b). Charakterystyczne są dla nich zaburzenia o charakterze internalizacyjnym, obejmujące takie cechy jak: niepokój, samotność, depresja i lękliwość (Schaffer, s. 2007).

O dzieciach odrzucanych/agresywnych mówi się, że przejawiają zaburzenia eksternalizacyjne, nacechowane wrogością w stosunkach międzyludzkich, zachowaniami destrukcyjnymi, brakiem panowania nad impulsami i działaniami przestępczymi (Schaffer, 2007). Zdaniem B. Urbana zachowania te „naruszają społeczne normy i zasadniczo przynoszą szkody innym ludziom, a samej jednostce szkodzą pośrednio i objawiają się w odwróconych skutkach” (2005b, s. 28).

Dzieci te postrzegane są m.in. jako osoby kłótlive (John, 1987; Bierman, Smoot, Aumiller, 1993 za Urban, 2005a; Ekiert-Grabowska, 1982; Bee, 2004; Deptuła, 2006; Schaffer, 2007), niezdolne do kontrolowania własnych emocji (Bee, 2004), skłonne do obmawiania innych (John, 1987), skarżenia (John, 1987; Ekiert-Grabowska, 1982), zaczepiania i bicia słabszych (Ekiert-Grabowska, 1982; Deptuła, 2006), a także używania wulgarnych słów (Ekiert-Grabowska, 1982; Deptuła, 2006). Te cechy mogą świadczyć o tym, że dzieci odrzucane/agresywne o wiele częściej niż dzieci popularne postrzegają agresję jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów. Interpretują również częściej niż dzieci mniej agresywne czyjeś zachowanie jako wrogi atak (Bee, 2004).

Według Urbana (2005b) odrzucenie jest najczęstszym następstwem przejawiania przez dziecko agresji. Dzieje się tak, ponieważ zachowania agresywne burzą porządek grupy, wyrządzają szkodę większości jej członków, wyzwalając w efekcie negatywne nastawienie do agresora i naturalną zbiorową reakcję w postaci odrzucenia. W przypadku dzieci, które w odpowiedzi na odrzucenie intensyfikują akty swojej agresji, wysoce prawdopodobne jest jej utrwalenie się, przekształcenie się w stałą cechę, a w konsekwencji wykształcenie się osobowości zdecydowanie eksternalizacyjnej z bogatym repertuarem zachowań agresywnych i przestępczych.

Dzieci odrzucane mają również zniekształcony ogląd rzeczywistości zdefiniowany przez J.J. McWhirtera i in. jako „zdolność rozumienia punktu widzenia, sposobu myślenia, uczuć i zachowań innych ludzi” (2001, s. 149). Brak umiejętności oddzielania cudzego punktu widzenia i sposobu myślenia od własnego może prowadzić do powstawania nieporozumień w relacjach interpersonalnych (*ibidem*).

Wydaje się, że dla dzieci odrzucanych charakterystyczny jest egocentryzm przejawiający się według Z. Skornego (1976) nadmiernym skoncentrowaniem na własnej osobie, własnych myślach, uczuciach i potrzebach, nie dostrzeganiem i nie uwzględnianiem w swoim działaniu potrzeb innych ludzi. Dziecko egocentryczne chce być chwalone, doceniane, ale jednocześnie nie odwzajemnia się tym samym innym. Dzieci odrzucane są również egoistyczne, czego wyrazem może być podejmowanie się przez nie działań receptywnych, zmierzających do realizacji własnych ambicji, uzyskania określonych korzyści materialnych, zapewnienia sobie dominacji, uznania lub uległości innych osób. Działaniom tym najczęściej towarzyszy naruszanie norm obowiązujących w danej grupie. Egoista jest obojętny na niepowodzenia, krzywdy doznane przez innych (*ibidem*).

Przeprowadzone przez różnych autorów badania potwierdzają przypisywanie dzieciom odrzucanym<sup>3</sup> m.in. takich cech jak: niechęć do pomagania innym, egoizm (Ekiert-Grabowska, 1982), przedkładanie celów indywidualnych nad zespołowe, niechęć do podejmowania się działań na rzecz innych osób, nie liczenie się z cudzymi kłopotami i trudnościami (John, 1987; Sikorski, 2000).

Do grupy uczniów darzonych ponadprzeciętną antypatią można zaliczyć również dzieci kontrowersyjne, otrzymujące – podobnie jak dzieci odrzucane – powyżej przeciętnej lub wysoką liczbę wyborów negatywnych, jednak w odróżnieniu od nich klasa oddaje na nie jednocześnie wiele wyborów pozytywnych (Brzezińska, 2004). Inaczej tą grupę dzieci określa się jako jednostki polaryzujące względem siebie akceptację grupy (Pilkiewicz, 1973a; Deptuła, 1996) lub jednostki o statusie nie zrównoważonym (Ekiert-Grabowska, 1982).

Dzieci kontrowersyjne charakteryzuje wysokie natężenie zachowań agresywnych, przy jednocześnie wysokim poziomie kompetencji poznawczych i społecznych (Brzezińska, 2004). Podobne wyniki badań prezentuje M. Deptuła (2006). W badaniach z wykorzystaniem techniki „Powiedz, kto w Twojej klasie” (Junik, 2004), na podstawie analizy skupień cech przypisywanych dzieciom o danym statusie socjometrycznym stwierdzono, że dzieci polaryzujące akceptację grupy, podobnie jak dzieci akceptowane, dominowały w skupieniu 1 i 4, które zgromadziły cechy i zachowania pozytywne (poza dwoma w skupieniu 4 – takimi jak „...wywyższa się ponad innych” i „...uważa, że zawsze ma rację”), świadczące m.in. o byciu najlepszym uczniem, dotrzymywaniu danego słowa, przejawianiu dobrego nastroju. Jednak dzieciom tym rówieśnicy przypisywali trzykrotnie wyższe natężenie zachowań agresywnych (skupienie 3) w porównaniu do dzieci akceptowanych (Deptuła, 2006).

Ostatnią grupą dzieci, która zawiera się w przyjętym w tym rozdziale rozumieniu jednostek darzonych przez rówieśników antypatią, są dzieci przeciętnie akceptowane z uzyskaną powyżej przeciętnej (+X) liczbą wyborów negatywnych na Skali Antypatii (SA). Dzieciom przeciętnie akceptowanym stosunkowo często przypisuje się zachowania agresywne, a także posiadanie cech i przejawianie innych zachowań nieaprobowanych przez rówieśników. Średnie natężenie tych cech i zachowań jest ponad dwa razy wyższe niż u uczniów akceptowanych (*ibidem*). Dane te dotyczą całej grupy dzieci przeciętnie akceptowanych, bez wyróżniania dzieci z powyżej przeciętną pozycją na SA.

<sup>3</sup> Prezentowane w przytoczonych źródłach wyniki badań dotyczą całej kategorii dzieci odrzucanych, bez wyróżniania dzieci odrzucanych/agresywnych i odrzucanych/nieagresywnych.



Autorka rozdziału nie dotarła do opublikowanych wyników badań, które dotyczyłyby spostrzeżenia u dzieci kontrowersyjnych i przeciętnie akceptowanych cech i zachowań świadczących o postawie egocentrycznej. Informacje takie można by było uzyskać dzięki szczegółowej analizie wyborów dokonywanych przez dzieci w wybranych itemach techniki „Powiedz kto” (Junik, 2004). Kwestionariusz zawiera bowiem m.in. następujące stwierdzenia: „Powiedz, kto w Twojej klasie... jest największym egoistą, myśli tylko o sobie”, „...wywyższa się ponad innych”, „...uważa, że zawsze ma rację”.

O tym, że dzieci polaryzujące akceptację i przeciętnie akceptowane (szczególnie te z pozycją +X na SA), można zaliczyć do grupy ryzyka, świadczą wyniki badań zaprezentowane przez Deptułę (2006). Analiza zmian zachodzących pomiędzy pięcioma pomiarami na skali popularności w ciągu 26 miesięcy od pierwszego pomiaru, kiedy badani byli w III lub IV klasie, pokazuje, że są one narażone utratę akceptacji ze strony rówieśników. W czwartym pomiarze 25% dzieci kontrowersyjnych było odrzucanych, natomiast wśród dzieci przeciętnie akceptowanych w piątym pomiarze aż 37,5% znalazło się w grupie osób odrzucanych.

### **Propozycja wyłaniania dzieci darzonych ponadprzeciętną antypatią z powodu niekorzystnych relacji z rówieśnikami i średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych**

Opisana w poprzednim podrozdziale grupa dzieci, z uwagi na posiadane cechy i przejawiane zachowania, powinna stać się adresatem oddziaływań profilaktycznych. Uznano, że takie czynniki jak: podwyższony poziom złości, obniżona kontrola zachowania, impulsywność, wysoki poziom agresji i egocentryzm, są przeszkodą w budowaniu przyjaźni i mogą zwiększać prawdopodobieństwo odrzucenia przez rówieśników (por. Surzykiewicz, 2008). Jednostki, które posiadają zdolność do decentracji interpersonalnej, czyli zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka i koordynowania jej z własną (Polkowska, 2000), potrafią sprawniej modyfikować swoje relacje interpersonalne i równocześnie powinny posiadać umiejętność panowania nad własnymi emocjami w różnych sytuacjach społecznych (Lipiński, 2004, za Surzykiewicz, 2008). Ponieważ dzieci darzone antypatią przejawiają deficyty w tym zakresie, istotne jest niesienie im specjalistycznej pomocy. Jednak, aby móc jej udzielać, należy przeprowadzić w środowisku szkolnym szczegółowe rozpoznanie. Prezentowane poniżej narzędzia badawcze mogą być przydatne w celu rozpoznawania dzieci z grupy podwyższonego ryzyka, którym należy pomóc oraz dokonywania oceny skuteczności podjętych z myślą o nich oddziaływań.

Dzieci - darzone przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych - można wyłonić z zespołów klasowych na podstawie spostrzeżenia ich przez wychowawcę i rówieśników<sup>4</sup>. Dla wychowawcy autorka tego rozdziału przygotowała „Arkusze dla wychowawcy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami” (Nr 1 w Aneksie). Wyrazem postrzeżenia dzieci przez rówieśników

<sup>4</sup> Podczas wyłaniania dzieci odrzucanych przez rówieśników można również uwzględnić perspektywę samego dziecka. Wskaźnikiem będzie wówczas wpisanie siebie przez dziecko przynajmniej raz w 16 pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny w technice „Zgadnij, kto w Twojej klasie?”, dotyczących zachowań agresywnych, egocentrycznych oraz braku wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych. W prowadzonych badaniach nie zdarzyła się jednak taka sytuacja, w której dziecko odrzucane wskazałoby samo siebie, nie otrzymując jednocześnie wyborów od rówieśników, dlatego w wyłanianiu dzieci nie brano tej perspektywy pod uwagę.

jest wynik uzyskany przez nie w „Plebiscycie Życzliwości i Niechęci” (PŻiN)<sup>5</sup> (Deptuła, 1996) oraz skonstruowanego przez autorkę rozdziału kwestionariusza techniki „Zgadnij, kto w Twojej klasie?” (Nr 2 w Aneksie).

## Arkusz dla wychowawcy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami<sup>6</sup>

Zawarte w arkuszu wskaźniki opracowane zostały na podstawie dostępnych w literaturze przedmiotu wyników badań i opisów cech dzieci darzonych antypatią zachowujących się w sposób antyspołeczny (m.in. Bee, 2004; Brzezińska, 2004; Deptuła, 2006; Ekiert-Grabowska, 1982; John, 1987; Schaffer, 2007).

### Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Badanie polega na wskazaniu przez wychowawców dzieci, które w ich opinii mają trudności w kontaktach z rówieśnikami. W tym celu należy przekazać wychowawcom wcześniej przygotowaną listę wskaźników odnoszących się do najczęstszych zachowań tych dzieci. Przed rozdaniem Arkuszy istotne jest, aby poinformować wychowawców o wymaganym sposobie wyłaniania dzieci z zespołów klasowych – przy wyborze dzieci wychowawcy powinni kierować się wszystkimi wymienionymi warunkami i wpisywać na listę dzieci spełniające wszystkie warunki lub ich większość, a nie te dzieci, u których w zachowaniu można zaobserwować tylko nieznaczne z nich.

### Instrukcja dla osób badanych

„Celem prowadzonych przeze mnie badań jest wyłonienie z zespołów klasowych tych dzieci, które mają poważne trudności w kontaktach z rówieśnikami. Pan/i, jako wychowawca klasy, najlepiej zna swoich wychowanków, dlatego też Pana/i opinia będzie bardzo istotna dla powodzenia prowadzonych przeze mnie badań.

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wskazanie wszystkich uczniów z Pana/i klasy, którzy spełniają w znacznym stopniu niżej podane warunki /w tym miejscu w Arkuszu umieszczona została lista wskaźników/.

Proszę, aby na sporządzonej poniżej liście, wpisał/a Pan/i uczniów, którzy odznaczają się wyżej wymienionymi cechami w stopniu najwyższym. Jako pierwsze na liście proszę umieścić to dziecko, u którego spostrzega Pan/i najwyższe nasilenie podanych cech, potem kolejne dzieci, aż do wpisania na listę wszystkich uczniów, którzy mają trudności w kontaktach z rówieśnikami”.

### Ocena i interpretacja danych

Arkusz zawiera charakterystykę dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią. Oprócz wskaźników istotnych z punktu widzenia wyłaniania dzieci z klas ze względu na

<sup>5</sup> Technika ta została krótko omówiona przez M. Deptułę w tym tomie. Jej szerszy opis znajduje się w podanym w przypisie źródle.

<sup>6</sup> Inspiracją dla arkusza była „Technika rangowania dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci nieśmiałych” A. Zablockiej (2008).



przejawianie zachowań antyspołecznych (punkty b, d, f i wybrane cechy w punkcie e opisu), w Arkuszu zawarte zostały również takie punkty, które dotyczą ogólnej charakterystyki dzieci nieakceptowanych przez rówieśników (a), deficytów w rozwoju społecznym (c) i emocjonalnym (wybrane cechy w punkcie e) oraz nierealistycznej samooceny (g).

O tym, które dzieci mają – zdaniem wychowawców – trudności w kontaktach z rówieśnikami, można wnioskować na podstawie nadanych im przez nauczycieli rang. Im wyższa ranga, czyli wyższa pozycja na liście, tym wyższy poziom nasilenia opisanych w narzędziu zachowań.

Na podstawie wyborów dokonanych przez wychowawców i rang nadanych dzieciom, ustalono trafność Arkusza, czyli „dokładność, z jaką test mierzy to, co ma mierzyć” (Brzeziński, 1978, s. 190), a dokładniej jego trafność teoretyczną, uznaną przez J. Brzezińskiego (2003) za najważniejszy rodzaj trafności.

Teoretyczną trafność Arkusza, pokazującą „związek narzędzia pomiarowego z konstruktem teoretycznym (zmienną teoretyczną) zaczerpniętym z danej teorii psychologicznej” (*ibidem*, s. 520), ustalono na podstawie analizy różnic międzygrupowych<sup>7</sup>, zgodnie z którą test można uznać za trafny, gdy dwie grupy osób, zachowujących się w odmienny dla siebie sposób, uzyskują różne wyniki w teście (*ibidem*).

Potwierdzeniem teoretycznej trafności narzędzia są statystycznie istotne różnice pomiędzy rangami nadanymi przez wychowawców dzieciom odrzucanym a rangami nadanymi dzieciom akceptowanym<sup>8</sup> ( $t = -2,79$ ,  $df = 76$ ,  $p = 0,006$ ). Na listach przygotowanych przez nauczycieli dzieci odrzucane zajmowały wyższe rangi (wartość średnia 2,81) w porównaniu z dziećmi akceptowanymi (wartość średnia 4,5). Takie wyniki mogą świadczyć o tym, że dzieci odrzucane częściej były postrzegane przez wychowawców jako te, które mają trudności w kontaktach z rówieśnikami.

## Zgadnij, kto w Twojej klasie?<sup>9</sup>

Technika „Zgadnij, kto w Twojej klasie?” umożliwia wyłonienie z grupy m.in. takich osób, które odznaczają się interesującymi badacza cechami (Pilkiewicz, 1973b, s. 195), pozwala zbadać, w jaki sposób spozstrzegają siebie nawzajem uczniowie w klasie, komu przypisują zachowania konstruktywne, a komu destruktywne. Opracowany przez autorkę rozdziału kwestionariusz został skonstruowany w taki sposób, aby w zestawieniu z wynikami PŻiN możliwe było wyłonienie z klas tych dzieci darzonych ponadprzeciętną antypatią, które odznaczają się średnim lub wyższym wskaźnikiem zachowań antyspołecznych, przejawianych wobec rówieśników. Kwestionariusz zawiera dodatkowo opisy dotyczące wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych, m.in. umiejętność proszenia o pomoc, umiejętność rozpoznawania uczuć innych osób, umiejętność słuchania<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> W literaturze metodologicznej, oprócz wspomnianej analizy różnic międzygrupowych, opisano jeszcze cztery inne procedury ustalania trafności teoretycznej (analiza macierzy korelacji i analiza czynnikowa, analiza struktury wewnętrznej testu, analiza zmian nieprzypadkowych wyników testu oraz analiza procesu rozwiązywania testu) (Cronbach, Meehl, 1955, za Brzeziński, 2003).

<sup>8</sup> Wśród dzieci wskazanych przez wychowawców znalazły się jednostki o różnej pozycji na skali popularności, również dzieci akceptowane przez rówieśników. Rozkład procentowy wskazań wychowawców przedstawiony został na Rysunku 4.1.

<sup>9</sup> Inspiracją dla techniki „Zgadnij, kto?” były narzędzia badawcze W. Junik (2004) i D. Ekiert-Grabowskiej (1982).

<sup>10</sup> Ćwiczenie – m.in. tych umiejętności emocjonalnych i społecznych – zaliczane jest do podstawowych elementów programów profilaktycznych (por. Surzykiewicz, 2008). Zachodzi przypuszczenie, że dzieci darzone antypatią – zachowujące się antyspołecznie – będą różniły się pod tym względem od dzieci akceptowanych (por. Goldstein i in., 2004).

Podobnie jak w przypadku Arkusza dla wychowawcy, wszystkie zawarte w narzędziu wskaźniki zostały zaczerpnięte m.in. z cytowanej wyżej literatury.

### Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Badanie może być prowadzone zbiorowo przez jedną osobę. W przypadku klas bardziej licznych zalecane jest prowadzenie badania przez dwie osoby, co może znacząco skrócić czas przeznaczony na czynności organizacyjne (rozdanie kwestionariuszy, odpowiadanie na pytania, sprawdzanie poprawności wypełnienia kwestionariusza przez dzieci). Przed przystąpieniem do badania należy poinformować dzieci o jego celach i sposobach udzielania odpowiedzi (zgodnie z instrukcją podaną w dalszej części rozdziału), a następnie rozdać im kwestionariusze. W czasie badania należy zadbać o to, aby każde dziecko miało zapewnione warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi, aby dzieci nie uzgadniały między sobą odpowiedzi na poszczególne pytania i nie dzieliły się swoimi odpowiedziami na forum grupy.

### Instrukcja dla osób badanych

„Interesuje mnie, jak dzieci w Twojej klasie myślą o sobie nawzajem, dlatego bardzo proszę Cię o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania.

Przeczytaj każde pytanie bardzo uważnie, zastanów się, kto z Twojej klasy najlepiej pasuje do podanego opisu, a następnie wpisz jego imię i nazwisko w linijce obok. Pamiętaj, że w odpowiedzi na każde pytanie możesz wpisać imię i nazwisko tylko jednego kolegi lub koleżanki z klasy. Jeśli się zdarzy, że kilka osób będzie pasowało do jakiegoś opisu, wybierz tę osobę, która zachowuje się tak najczęściej.

Może się również zdarzyć, że imię i nazwisko jakiejś osoby trzeba będzie wpisać w kilku miejscach, ponieważ wyróżnia się ona spośród innych osób wieloma cechami i zachowaniami. Może być też tak, że w Twojej klasie nie ma osoby, która posiadałaby określoną cechę, zachowywałaby się w dany sposób - w takim przypadku postaw przy tym pytaniu kreskę. Jeśli nie wiesz, kogo należałoby wymienić - wpisz: „NIE WIEM”. Możesz też podać siebie, jeśli uważasz, że podany przeze mnie opis najbardziej pasuje do Ciebie - wpisz wtedy: „JA”.

Pamiętaj o osobach, które są dziś nieobecne.

Bardzo proszę Cię o szczerą odpowiedź”.

### Ocena i interpretacja danych

Opracowane narzędzie składa się z 32 pytań, z których połowa odnosi się do zachowań świadczących o posiadaniu danej cechy, umiejętności lub przejawiania określonego zachowania, a druga część o przejawianiu cech i zachowań przeciwstawnych.

W grupie twierdzeń skonstruowanych w sposób pozytywny znajdują się opisy dotyczące:

- ▷ zachowań nieagresywnych, obejmujących kontrolę emocji - pyt.: 1, 4, 14, 16, 29;
- ▷ zachowań świadczących o zdolności do decentracji interpersonalnej - pyt.: 7, 9, 21, 23, 26;
- ▷ posiadania wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych - pyt.: 2, 6, 11, 18, 30, 31;

Natomiast w grupie twierdzeń negatywnych znajdują się opisy dotyczące:

- ▷ zachowań agresywnych - pyt.: 3, 5, 13, 17, 24;



- ▷ zachowań egocentrycznych - pyt.: 10, 12, 20, 27, 32;
- ▷ braku społecznych i emocjonalnych umiejętności - pyt.: 8, 15, 19, 22, 25, 28.

Wszystkie twierdzenia zostały przedstawione w kwestionariuszu w przypadkowej kolejności. Zdania odnoszące się do zachowań konstruktywnych zostały dodane w celu zminimalizowania efektu naznaczenia w oczach rówieśników tych dzieci, które byłyby często wskazywane w odpowiedzi na pytania skonstruowane negatywnie. Ich analiza daje również możliwość diagnozowania już posiadanych przez dzieci zasobów, a także obserwowania, czy w toku podjętych na rzecz tych dzieci oddziaływań wzrasta częstotliwość przejawiania przez nie zachowań pozytywnych.

Instrukcja skierowana do dzieci zawiera sformułowanie dotyczące oddania na siebie głosu, jeśli podany opis odnosi się bezpośrednio do badanego dziecka (Ekiert-Grabowska, 1982; Junik, 2004). Ma to szczególne znaczenie, jeśli osobę przeprowadzającą badanie interesuje to, jaką opinię ma dziecko samo o sobie. Jeśli natomiast badaczka interesuje wyłącznie opinia grupy o poszczególnych jej członkach, zaleca się usunięcie wspomnianego sformułowania z instrukcji (por. Deptuła, w tym tomie).

Po przeprowadzonym badaniu należy sporządzić matrycę (por. Zabłocka, 2008, s. 30), z której można odczytać liczbę wskazań otrzymanych przez dzieci osobno w pytaniach dotyczących zachowań agresywnych, osobno w pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych, łącznie w tych dwóch grupach pytań oraz łącznie we wszystkich pytaniach skonstruowanych negatywnie. Z matrycy można również odczytać odsetek<sup>11</sup>, jaki stanowią te wskazania, jak również liczbę i odsetek wyborów, które dziecko darzone przez rówieśników antypatią oddało samo na siebie w tych pytaniach.

Taka analiza umożliwi wyłonienie dzieci, które otrzymały średni lub ponadprzeciętny odsetek wskazań<sup>12</sup>:

1. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (kategoria 1),
2. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (kategoria 2),
3. jednocześnie w kategorii 1 i 2 (kategoria 3),
4. łącznie we wszystkich pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny, jeśli w kategoriach 1 i 2 uzyskany odsetek nie osiągnął wartości średnich i niemożliwe było zaliczenie dzieci do którejkolwiek z nich (kategoria 4).

Do kategorii 5 zalicza się te dzieci, które same wskazały siebie (wpisując „JA”) jako osobę, która zachowuje się w sposób antyspołeczny<sup>13</sup>.

Teoretyczną trafność tego narzędzia, ustaloną na podstawie analizy różnic międzygrupowych, potwierdza zależność pomiędzy statusem społecznym dzieci w grupie a ich spostrzega-

<sup>11</sup> Zdaniem M. Zabłockiej (2008, s. 29) przeliczenie otrzymanych przez dziecko wyborów na wartość procentową pozwala zobiektywizować wyniki. Ma to szczególne znaczenie, gdy badane klasy różnią się liczebnością uczniów. Wzór do obliczania, jaki procent możliwych do uzyskania w danej grupie wskazań w odpowiedzi na każde pytanie stanowią wybory uzyskane przez dane dziecko zaprezentowała M. Deptuła (w tym tomie).

<sup>12</sup> O tym, które dzieci zostały zaliczone do kategorii 1, 2 lub 4, zdecydowały wartości średnie obliczone na podstawie wskazań uzyskanych przez wszystkie dzieci biorące udział w badaniu (kategoria 1 - 3, 4; kategoria 2 - 2, 8; kategoria 4 - 2, 8). Przyjęto, że dzieci, których wskaźnik procentowy otrzymanych wyborów był równy lub wyższy od średniej, przejawiają zachowania zaliczane do poszczególnych kategorii w stopniu przeciętnym lub ponadprzeciętnym.

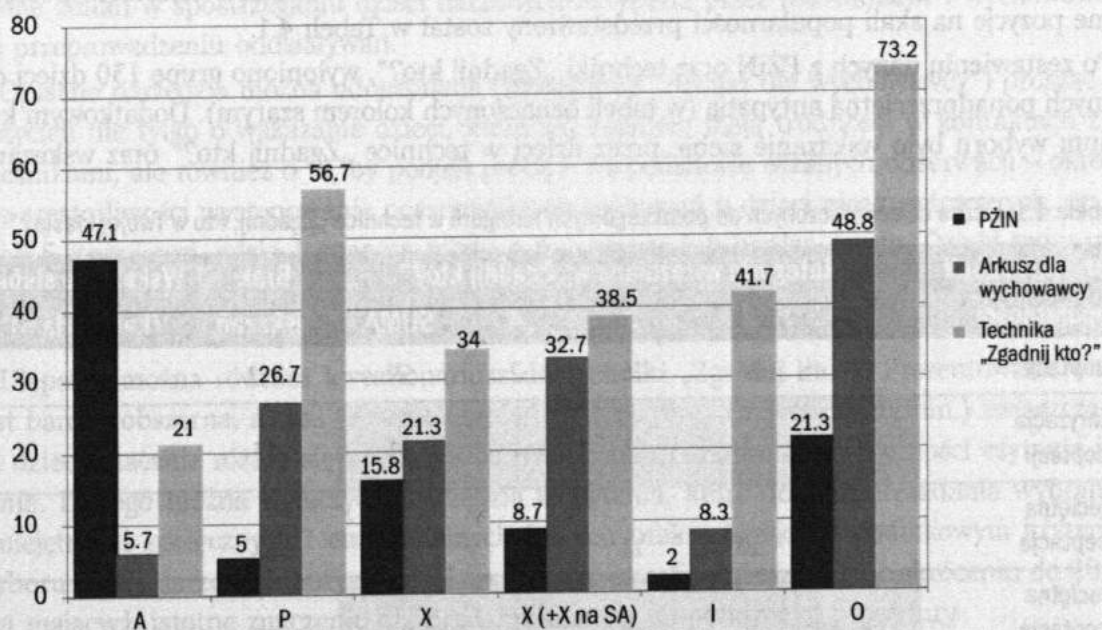
<sup>13</sup> Uznano, że do kategorii 5 zaliczane będą te dzieci, które chociaż raz wskazały na siebie w 16 pytaniach negatywnych, a szczególnie w pytaniach dotyczących zachowań agresywnych i/lub egocentrycznych.

niem przez rówieśników. Łącznie w 16 pytaniach – skonstruowanych w sposób negatywny – dzieci odrzucane w porównaniu z dziećmi akceptowanymi były częściej wskazywane jako te, które złością się na innych, z byle powodu kłócą się z innymi dziećmi, niechętnie robią coś dla nich, zwykle innych obwiniają za swoje niepowodzenia. Różnice są statystycznie istotne ( $t = 10,25$ ,  $df = 406$ ,  $p = 0,001$ ). Średnia wartość procentowa wskazań uzyskanych przez dzieci odrzucane wahała się od 6,1 w kategorii 2 do 8,3 w kategorii 1, natomiast w przypadku dzieci akceptowanych wartość średnia wyniosła 1,3-1,4.

Z kolei dzieci akceptowane były w porównaniu z odrzucanymi częściej spostrzegane jako te, które chętnie pożyczają innym swoje rzeczy, starają się rozwiązywać konflikty zamiast kłócić się z innymi, grzecznie odnoszą się do innych osób ( $t = 8,16$ ,  $df = 406$ ,  $p = 0,001$ ). Analiza średnich wartości procentowych uzyskanych w pytaniach pozytywnych przez dzieci akceptowane wahała się od 3,9 w kategorii 4<sup>14</sup> do 4,3 w kategoriach 1 i 2. Natomiast wartość średnia w przypadku dzieci odrzucanych wahała się od 1,4 w kategorii 1 do 1,6 w kategoriach 2 i 4.

Na wykresie poniżej przedstawiony został rozkład pozycji uczniów klas IV ( $N = 596$ ) na skali popularności uzyskany w PŻiN (dodatkowo wyróżniono status dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją +X na SA), odsetek wskazań oddanych przez wychowawców na dzieci zajmujące poszczególne pozycje oraz odsetek uczniów zaliczonych do co najmniej jednej kategorii na podstawie wskazań oddanych przez rówieśników w technice „Zgadnij, kto w Twojej klasie?”. Biorąc pod uwagę wskazania wychowawców (bez analizy rang nadanych dzieciom), można stwierdzić, że największe trudności w kontaktach z rówieśnikami zdaniem nauczycieli mają dzieci odrzucające, polaryzujące akceptację grupy oraz przeciętnie akceptowane z pozycją +X na SA. Spostrze-

Rysunek 4.1. Rozkład pozycji na skali popularności



(A – akceptacja, P – polaryzacja akceptacji, X – przeciętna akceptacja, X (+X na SA) – przeciętna akceptacja z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, I – izolacja, O – odrzucenie), odsetek wskazań oddanych przez wychowawców na dzieci o różnym statusie społecznym w grupie oraz odsetek dzieci zaliczonych do co najmniej jednej z czterech kategorii na podstawie wskazań od rówieśników

<sup>14</sup> Kategorie dla zdań pozytywnych wyznacza się w taki sam sposób, jak dla zdań negatywnych.



żenia rówieśników są podobne, z tą różnicą, że w grupie dzieci zachowujących się antyspołecznie znalazło się również ponad 40% dzieci izolowanych.

### Kryteria wyłaniania dzieci z grupy ryzyka

Na podstawie przedstawionych w rozdziale narzędzi badawczych oraz wyników PŻiN, można wyłonić dzieci z grupy ryzyka. Zaliczeni do niej powinni zostać ci uczniowie, którzy są darzeni przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią, czyli w PŻiN otrzymają status dzieci odrzucanych, polaryzujących akceptację lub przeciętnie akceptowanych z pozycją +X na SA i jednocześnie zostaną zaliczeni do jednej z czterech kategorii na podstawie uzyskanych wskazań od rówieśników lub sami wskażą siebie w co najmniej jednym pytaniu skonstruowanym negatywnie. Wskazanie dziecka przez wychowawcę można traktować jako dodatkowe, niemniej jednak istotne kryterium wyboru dzieci darzonych antypatią zespołów klasowych, ponieważ – jak twierdzą S.R. Asher i A.J. Rose – opinia nauczyciela okazuje się jedynie „umiarkowanie skorelowana z rzeczywistymi odczuciami dzieci” (1999, s. 336).

Opisaną w rozdziale procedurę wyboru dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią – odrzucanych z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych – autorka wykorzystała we własnych badaniach.

Na podstawie Plebiscytu, spośród 596 uczniów klas IV wyłoniono 209 dzieci darzonych antypatią, w tym 127 dzieci odrzucanych, 30 dzieci polaryzujących akceptację grupy i 52 przeciętnie akceptowanych z pozycją +X na SA. Wychowawcy wskazali łącznie 124 uczniów mających trudności w kontaktach z rówieśnikami. Natomiast technika „Zgadnij, kto w Twojej klasie?” umożliwiła wyłonienie blisko 230 uczniów przejawiających zachowania antyspołeczne. Szczegółowy rozkład wskazań oddanych przez rówieśników na dzieci zajmujące poszczególne pozycje na skali popularności przedstawiony został w Tabeli 4.1.

Po zestawieniu danych z PŻiN oraz techniki „Zgadnij kto?”, wyłoniono grupę 130 dzieci darzonych ponadprzeciętną antypatią (w tabeli oznaczonych kolorem szarym). Dodatkowym kryterium wyboru było wskazanie siebie przez dzieci w technice „Zgadnij kto?” oraz wskazanie

Tabela 4.1. Liczba dzieci zaliczonych do poszczególnych kategorii w technice „Zgadnij, kto w Twojej klasie?”

Pozycja na skali popularności	Kategorie wyróżnione w „Zgadnij kto?”					Brak wskazań	Wskazanie siebie (kategoria 5)
	1	2	3	4	SUMA		
Akceptacja	13	28	16	2	59	222	69
Polaryzacja akceptacji	1	4	11	1	17	13	13
Przeciętna akceptacja	10	10	11	1	32	62	22
Przeciętna akceptacja (+X na SA)	6	4	10	0	20	32	14
Izolacja	1	4	0	0	5	7	1
Odrzucenie	9	24	54	6	93	34	37
SUMA	40	74	102	10	226	596	156

przez wychowawcę. Na prośbę pedagogów szkolnych do grupy ryzyka zaliczono jeszcze 25 innych uczniów, którzy nie osiągnęli wymaganego odsetka wskazań od rówieśników, lecz byli przez nich odrzucani lub uzyskali wskaźnik powyżej średnich w co najmniej jednej z czterech kategorii, a ich status określony za pomocą Plebiscytu obejmował przeciętną akceptację z pozycją niższą niż +X na SA. W ten sposób powstała grupa 155 uczniów, których rodzice otrzymali listy z informacją i zaproszeniem ich dzieci do wzięcia udziału w zajęciach odbywających się w ramach „Programu rozwijania umiejętności radzenia sobie z trudnymi uczuciami i budowania dobrych kontaktów z innymi”.

Zbliżoną procedurę wyłaniania dzieci z grupy ryzyka (dzieci nieśmiałych) zastosowała M. Zabłocka (2008). Autorka posłużyła się opracowaną przez siebie techniką rangowania dla wychowawców oraz techniką „Powiedz, kto w Twojej klasie” (Junik, 2004). Do grupy dzieci nieśmiałych zaliczyła tych uczniów, którzy zostali wskazani przez nauczycieli i jednocześnie otrzymali wiele wskazań w pytaniach dotyczących nieśmiałości lub uzyskali niewiele wskazań w ogóle, co mogło świadczyć o pomijaniu, niedostrzeganiu tych dzieci przez rówieśników lub sami wskazali siebie w twierdzeniu „Powiedz, kto w Twojej klasie jest nieśmiały” (Zabłocka, 2008). Zabłocka w wyborze dzieci nie brała pod uwagę wyników PŻiN.

## Podsumowanie

Zaprezentowane w rozdziale narzędzia badawcze są propozycją dla pedagogów szkolnych, która może być wykorzystana przez nich w procedurze wyłaniania dzieci z grup ryzyka z powodu nieprawidłowego funkcjonowania w relacjach rówieśniczych i przejawiania średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych. Narzędzia te pozwolą również na zweryfikowanie zmian w spostrzeganiu dzieci darzonych antypatią przez rówieśników i wychowawców po przeprowadzeniu oddziaływań.

Opisane narzędzia można udoskonalić (szczególnie „Arkusze dla wychowawcy”) prosząc nauczycieli nie tylko o wskazanie dzieci, które ich zdaniem mają trudności w kontaktach z rówieśnikami, ale również o to, by podjęli próbę – na podstawie własnych obserwacji – określenia częstotliwości występowania poszczególnych zachowań u dzieci nieakceptowanych, np. na skali 5-stopniowej, gdzie 1 oznacza nigdy, a 5 – zawsze lub bardzo często. Dzięki temu możliwe byłoby zbadanie w określonych odstępach czasowych nie tylko, czy niekonstruktywne zachowanie badani nadal przejawiają, ale również, jak często się to zdarza.

Ulepszyć można również kwestionariusz do techniki „Zgadnij kto?”. Prezentowana wersja jest bardzo obszerna, a czas jej wypełniania jest dość długi (nawet do 40 min.) zwłaszcza, jeśli dzieci znacznie różnią się między sobą poziomem opanowania umiejętności czytania i pisanie. Dlatego można wyłączyć z narzędzia te pytania, które dotyczą posiadania wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych lub ich braku, będących dodatkowym kryterium wyboru dzieci darzonych antypatią. W ten sposób kwestionariusz ulegnie skróceniu do 20 pytań mających istotne znaczenie dla przeprowadzenia proponowanej procedury.

## Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J. (1999). *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Dom Wydawniczy Rebis, 333–376, Poznań.



- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Brzezińska A. (2004). *Socjometria*. W: J. Brzeziński (red.) *Metodologia badań psychologicznych*. Wybór tekstów. PWN, Warszawa, 192-231.
- Brzeziński J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. PWN, Warszawa.
- Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa.
- Coie J.D., Hawkins J.D., Ramey S.L., Watt N.F., Asarnow J.R., Shure M.B., West S.G., Markman H.J., Long B. (1996). *Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego*. „Nowiny Psychologiczne”, 2, 15-37.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Deptuła M. (2006). *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej i spostrzegania przez rówieśników zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: M. Deptuła (red.) *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 189-207.
- Deptuła M. (2008). *Przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników jako cel promocji zdrowia psychicznego*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.) *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa, 235-248.
- Ekiert-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2004). *Trening zastępowania agresji*. Wydawnictwo Instytut „Amity”, Warszawa.
- John M. (1987). *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*. W: M. John (red.) *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 8-23.
- Junik W. (2004). *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych. Rozprawa doktorska*. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Kowalik S. (1996). *Zaburzenia procesu socjalizacji – krótka charakterystyka zjawiska*. W: S. Kowalik, J. Pawełczak (red.) *Zaburzenia procesu socjalizacji dzieci i młodzieży województwa poznańskiego. Elementy diagnozy i terapii*. Wydawnictwo Kuratorium Oświaty w Poznaniu, Poznań, 9-16.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H. (2001). *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*. PARPA, Warszawa.
- Pilkiewicz M. (1973a). *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, seria III, t. 2*. PWN, Warszawa, 253-275.

- Pilkiewicz M. (1973b). *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*. W: L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*, seria III, t. 2. PWN, Warszawa, 253-275.
- Polkowska A. (2000). *Umiejętność decentracji interpersonalnej*. „Psychologia Wychowawcza”, 2-3, 108-118.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Schaffer H.R. (2007). *Psychologia dziecka*. PWN, Warszawa.
- Sikorski W. (2000). *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*. „Opieka - Wychowanie - Terapia”, 3, 8-13.
- Skorny Z. (1976). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa.
- Surzykiewicz J. (2008). *Profilaktyczna pomoc wychowawcza w szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.) *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa, 188-252.
- Urban B. (2005a). *Kryteria, geneza i ewolucja zaburzeń w zachowaniu w świetle współczesnych badań*. W: W. Kubik, B. Urban (red) *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków, 113-124.
- Urban B. (2005b). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zabłocka M. (2008). *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Bydgoszcz.



## Aneks 1

# Arkusz do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami\*

Opracowanie: M. Herzberg  
(wypełnia wychowawca klasy)

Celem prowadzonych przeze mnie badań jest wyłonienie z zespołów klasowych tych dzieci, które mają poważne trudności w kontaktach z rówieśnikami. Pan/i, jako wychowawca klasy, najlepiej zna swoich wychowanków, dlatego też Pana/i opinia będzie bardzo istotna dla powodzenia prowadzonych przeze mnie badań.

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wskazanie wszystkich uczniów z Pana/i klasy, którzy spełniają w znacznym stopniu niżej podane warunki:

- a. wrogi stosunek, a często nawet jawnie okazywana niechęć ze strony większości lub części rówieśników:
  - ▷ inne dzieci nie chcą się z nimi bawić, siedzieć z nimi w jednej ławce, wspólnie z nimi spędzać czasu na przerwach i pracować na lekcjach,
  - ▷ dzieci te nie są lubiane przez rówieśników, nie posiadają w klasie przyjaciół albo mają ich bardzo niewielu;
- b. nieprzychylny, wrogi czasem obojętny stosunek samych dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami w stosunku do rówieśników - dzieci:
  - ▷ niechętnie podejmują się działań na rzecz innych,
  - ▷ nie liczą się z potrzebami innych osób, z ich kłopotami i trudnościami;
- c. nadmierna wręcz aktywność w sytuacji inicjacji kontaktów i działań - dzieci są gadatliwe, napastliwe, często podejmują próby nawiązania kontaktów społecznych;
- d. niski poziom uspołecznienia - dzieci:
  - ▷ są niechętnie do udzielania pomocy innym i dzielenia się z nimi,
  - ▷ nie przestrzegają norm społecznych i wartości przyjętych w grupie,
  - ▷ częściej rywalizują z innymi lub działają indywidualnie zamiast podejmować wysiłek współpracy, przedkładają cele indywidualne nad grupowe,
  - ▷ przerywają działania innych, przeszkadzają innym,
  - ▷ nie potrafią rozwiązywać konfliktów w akceptowany społecznie sposób - są kłótlive, złośliwe, aroganckie, skarżą, przejawiają tendencję do zachowań agresywnych, przeciwstawiają się grupie, stosują opór wobec otoczenia;
- e. brak kontroli nad własnymi emocjami - dzieci:
  - ▷ spontanicznie i intensywnie wyrażają swoje emocje w postaci zachowań niekontrolowanych, impulsywnych,

\* Inspiracją dla arkusza była „Technika rangowania dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci nieśmiałych” A. Zabłockiej (2008).

- ▷ są skłonne do częstego złości się, gniewania na innych,
- ▷ cechuje je „burza emocji”,
- ▷ nie potrafią wyjaśnić przyczyn własnych emocji,
- ▷ nie potrafią rozpoznać emocji innych osób;

f. wysoki poziom agresji fizycznej i słownej - dzieci:

- ▷ często stosują agresję fizyczną wobec dzieci słabszych, biją je, zaczepiają bez powodu,
- ▷ wzbudzają strach u rówieśników,
- ▷ mają tendencję do obmawiania innych, wyśmiewania, przezywania ich,
- ▷ używają wulgarnych słów,
- ▷ zwracają się w nieuprzejmy sposób do osób dorosłych, w tym do nauczycieli;

g. nierealistyczna samoocena - dzieci:

- ▷ przeceniają swoje umiejętności,
- ▷ zawyżają percepcję własnej pozycji w grupie,
- ▷ są skłonne do negatywnego oceniania swojego postępowania w sytuacji, gdy przewidują za nie karę,
- ▷ mają skłonność do chronienia poczucia własnej wartości przez lokalizowanie źródeł swych niepowodzeń w zachowaniach innych ludzi.

Proszę, aby na sporządzonej poniżej liście, wpisał/a Pan/i uczniów, którzy odznaczają się wyżej wymienionymi cechami w stopniu najwyższym. Jako pierwsze na liście proszę umieścić to dziecko, u którego spostrzega Pan/i najwyższe nasilenie podanych cech, potem kolejne dzieci, aż do wpisania na listę wszystkich uczniów, którzy mają trudności w kontaktach z rówieśnikami.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Data:

Miejscowość:

Szkoła:

Klasa:

**BARDZO DZIĘKUJĘ!**



## Aneks 2

# Zgadnij, kto w Twojej klasie?\*

Opracowanie: M. Herzberg

### Drogi Uczniu!

Interesuje mnie, jak dzieci w Twojej klasie myślą o sobie nawzajem, dlatego bardzo proszę Cię o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania.

Przeczytaj każde pytanie bardzo uważnie, zastanów się, kto z Twojej klasy najlepiej pasuje do podanego opisu, a następnie wpisz jego imię i nazwisko w linijce obok. Pamiętaj, że w odpowiedzi na każde pytanie możesz wpisać imię i nazwisko tylko jednego kolegi lub koleżanki z klasy. Jeśli się zdarzy, że kilka osób będzie pasowało do jakiegoś opisu, wybierz tę osobę, która zachowuje się tak najczęściej.

Może się również zdarzyć, że imię i nazwisko jakiejś osoby trzeba będzie wpisać w kilku miejscach, ponieważ wyróżnia się ona spośród innych osób wieloma cechami i zachowaniami. Może być też tak, że w Twojej klasie nie ma osoby, która posiadałaby określoną cechę, zachowywałaby się w dany sposób - w takim przypadku postaw przy tym pytaniu kreskę. Jeśli nie wiesz, kogo należałoby wymienić - wpisz: „NIE WIEM”. Możesz też podać siebie, jeśli uważasz, że podany przeze mnie opis najbardziej pasuje do Ciebie - wpisz wtedy: „JA”.

Pamiętaj o osobach, które są dziś nieobecne.

Bardzo proszę Cię o szczerze odpowiedzi.



### Zgadnij, kto w Twojej klasie:

1. Zwykle grzecznie odnosi się do innych osób?

---

2. Zwykle potrafi rozpoznać po wyrazie twarzy, gestach, co czują inne osoby?

---

3. Często złości się na innych?

---

4. Nie bierze udziału w bójkach, a także sam ich nie zaczyna?

---

5. Z byle powodu kłóci się z innymi?

---

\* Inspiracją dla techniki „Zgadnij, kto?” były narzędzia badawcze W. Junik (2004) i D. Ekiert-Grabowskiej (1982).

6. Zwykle słucha, gdy się do niego mówi, nie przerywa innym i wydaje się, że rozumie, co zostało powiedziane, np. kiwa głową, mówi: „mhm”, „tak”?
7. Chętnie pożycza innym swoje rzeczy?
8. Zwykle po gestach i wyrazie twarzy nie potrafi rozpoznać uczuć innych osób?
9. Chętnie robi coś dla innych, chociaż sam nie ma z tego korzyści?
10. Zwykle nie przejmuje się krzywdą innych?
11. Grzecznie prosi innych o pomoc, gdy ma jakieś problemy?
12. Zwykle nie liczy się z problemami, kłopotami innych osób?
13. Przezywa i wyśmiewa innych?
14. Potrafi powstrzymać wybuchy gniewu?
15. Rzadko mówi innym miłe dla nich rzeczy?
16. Zwykle stara się wyjaśniać konflikty zamiast się kłócić z innymi?
17. Zwykle bije kolegów lub koleżanki?
18. Mówi innym o swoich uczuciach, myślach, potrzebach?
19. Zwykle innych obwinia za swoje niepowodzenia?
20. Raczej nie dzieli się z innymi swoimi rzeczami, np. przyborami szkolnymi?
21. Chętnie pomaga innym w ich kłopotach?



22. Zwykle nie słucha, gdy się do niego mówi?

23. Pociesza, gdy ktoś jest smutny?

24. Szybko wpada w gniew?

25. Gdy ma jakieś kłopoty, żąda od innych pomocy?

26. Liczy się z innymi, np. przy podejmowaniu klasowych decyzji?

27. Niechętnie robi coś dla innych?

28. Zwykle nie mówi innym o tym, co czuje i czego potrzebuje?

29. Zwykle powstrzymuje swoją złość?

30. Raczej nie obwinia innych za to, co mu się nie udaje?

31. Chwali innych, mówi im miłe słowa?

32. Nie liczy się z innymi, zwykle myśli tylko o sobie?

Gratuluję! Jesteś już na mecie!



Napisz, jak masz na imię i jak się nazywasz? .....

Do której chodzisz klasy? .....

Dzisiejsza data: .....



**BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!**

# 5

## **Modele statusów socjometrycznych: Socjometryczna skala akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza oraz dwuwymiarowy model zespołu J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a i H. Copotelli Analiza porównawcza**

*Jacek Bogucki*

### **Wprowadzenie**

Nowoczesny nauczyciel, pedagog, wychowawca czy psycholog to osoba, która powinna mieć bardzo szerokie kompetencje, pozwalające jej na wszechstronne wspomaganie rozwoju osób, z którymi pracuje. Pojęcie kompetencji definiuje się jako harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak, 1997). Bardzo trafnie istotę kompetencji wyraża prosta myśl, mogąca być mottem w pracy: *pragnę to zrobić dobrze* (Strykowski i inni, 2003).

Treści zawarte w tym rozdziale mogą przyczynić się do wzbogacenia wiedzy związanej z takim obszarem niezbędnych w efektywnej pracy edukacyjnej kompetencji jak kompetencje diagnostyczne. Jednym z bardzo ważnych obszarów diagnozy psychopedagogicznej jest problematyka funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży. Obejmuje ona między innymi relacje rówieśnicze, zajmowaną w grupie (najczęściej klasie czy grupie wychowawczej) pozycję społeczną czy rozwój kompetencji społecznych (Strykowski i inni, 2003). Rzetelna diagnoza jest zaś podstawą planowania i tworzenia skutecznych działań o charakterze profilaktycznym (Gaś, 1998).

Techniki socjometryczne znalazły bardzo szerokie zastosowanie w diagnostyce pedagogicznej i psychologicznej. Celem badania socjometrycznego jest m.in. wyodrębnienie jednostek przejawiających różne rodzaje zaburzeń funkcjonowania społecznego. Problemy, wynikające na przykład z braku kompetencji społecznych dzieci o negatywnych statusach socjometrycznych, mogą mieć dla nich wiele bardzo niekorzystnych konsekwencji w przyszłości, w postaci m.in. niemożności rozwoju umiejętności społecznych, otrzymywania dużej ilości negatywnych informacji zwrotnych, zaburzeń relacji z rówieśnikami (Deptuła, 2000) oraz przedwczesnego przerwania nauki szkolnej czy wejścia w konflikt z prawem (Parker i Asher, 1987). Wyposażenie więc nauczycieli, wychowawców, pedagogów czy psychologów w rzetelną wiedzę na temat



technik socjometrycznych wydaje się być bardzo ważnym zadaniem. Wiedza taka jest pomocna w pracy wychowawczej, terapeutycznej, edukacyjnej oraz projektowaniu treningów umiejętności społecznych, asertywności czy zachowania się w sytuacjach trudnych (Brzezińska, 2004). W proces działań diagnostycznych i naprawczych powinni być zaangażowani nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy, psychologowie, studenci – jednym słowem osoby pracujące w bardzo szeroko pojmowanym systemie edukacyjnym. Do nich właśnie adresowana jest niniejsza praca.

Zostaną tu omówione i porównane dwa bardzo ważne modele wyznaczania statusu socjometrycznego. Pierwszy z nich to skonstruowana przez M. Pilkiewicza Socjometryczna Skala Akceptacji, oparta na wartościach krytycznych statusów socjometrycznych opracowanych przez U. Bronfenbrenera. Drugi model jest dwuwymiarowym, ortogonalnym modelem statusów socjometrycznych autorstwa zespołu amerykańskich badaczy w składzie J.D. Coie, K.A. Dodge oraz H. Copotelli.

## Socjometryczna skala akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza

Polska ma bardzo piękne i długie (sięgające okresu przedwojennego) tradycje związane z problematyką badań socjometrycznych. Zagadnieniami funkcjonowania społecznego i zastosowania w praktyce wychowawczej technik socjometrycznych zajmował się wielki, znany w całym świecie pedagog, jakim był Janusz Korczak.

W okresie powojennym technikami socjometrycznymi zajmowało i zajmuje się wielu badaczy. Badaczem, mającym ogromne zasługi w popularyzacji badań socjometrycznych w naszym kraju, jest M. Pilkiewicz. W cyklu artykułów zamieszczanych w latach sześćdziesiątych na łamach Psychologii Wychowawczej (Pilkiewicz, 1962, 1963a, 1963b, 1965) przedstawił bardzo wnikliwy i rzetelny opis technik socjometrycznych, sposobów ich stosowania oraz analizy i interpretacji wyników badań. Końcowym efektem pracy Pilkiewicza stało się opracowanie Socjometrycznej Skali Akceptacji, za pomocą której możliwe jest określenie statusów socjometrycznych (Pilkiewicz, 1969). Zaproponowana przez niego forma określania statusów socjometrycznych, oparta na tabeli wartości krytycznych skonstruowanej przez U. Bronfenbrenera (bazującej na rachunku prawdopodobieństwa), znalazła szerokie zastosowanie w wielu pracach badawczych, dotyczących problematyki funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży. Jej charakterystyka znalazła się również w pracach będących fundamentami metodologii badań. Rozdziały autorstwa A. Brzezińskiej (Brzeziński, 1978, 2004), szeroko i wnikliwie opisujące zagadnienia związane z socjometrią (w tym treści dotyczące analizy statusu socjometrycznego), umieszczone zostały w podręcznikach metodologii badań psychologicznych. W powyższych opracowaniach znajdują się też niezbędne informacje na temat właściwego doboru i konstrukcji kryteriów socjometrycznych czy sposobu przeprowadzenia badania, z którymi należy się zapoznać, konstruując test socjometryczny.

Charakterystyka statusów socjometrycznych proponowana przez Pilkiewicza opiera się na założeniu, iż pozycje społeczne zajmowane w grupie tworzą porządek hierarchiczny, oparty na ilości otrzymanych wskazań. Z chwilą, gdy dokonujemy porządkowania pozycji społecznych, nadając im następujące wartości: niska, średnia, wysoka, tworzymy statusy socjometryczne. Powstaje tu pytanie, w jaki jednak sposób i w oparciu o jakie kryteria powinniśmy wyznaczać statusy socjometryczne? Pomocne w tym procesie jest według Pilkiewicza oparcie się na tabeli wartości krytycznych skonstruowanej przez Bronfenbrenera. Jest to bardzo ważny ele-

ment procedury proponowanej przez Pilkiewicza. Wartości krytyczne statusów socjometrycznych stanowią bowiem uniwersalny punkt odniesienia wyników badań. Korzystanie z niej przy opracowaniu wyników badań własnych jest proste i nie wymaga wielu operacji.

Tabela ta może być wykorzystana do analizy wyników badania socjometrycznego w grupach o liczebności od 10 do 50 osób. Konstruując test socjometryczny należy brać pod uwagę liczbę kryteriów wyborów, czyli zadanych badanym pytań socjometrycznych. Należy pamiętać, iż prawidłowo skonstruowane jedno kryterium socjometryczne pozwala na wskazanie osób spełniających je w sposób pozytywny (wybory pozytywne) oraz w sposób negatywny (wybory negatywne). Istotna jest także liczba dozwolonych wyborów, czyli ile nazwisk kolegów czy koleżanek badani mogą wpisać, odpowiadając na pytanie socjometryczne. Test powinien więc zawierać maksymalnie trzy pytania (kryteria wyborów). Jest to liczba optymalna, pozwalająca na bardzo wnikliwą analizę funkcjonowania społecznego badanej grupy. Praktyka pokazuje, iż najczęściej stosowane są właśnie testy maksymalnie z trzema pytaniami. Maksymalna liczba dozwolonych wyborów określana jest przez badacza-konstruktora testu, zależy ona jednak od wielkości badanej grupy, a co za tym idzie - od możliwości nawiązania interakcji społecznych z innymi. Można sformułować tu bardzo prostą zasadę - im większa liczebnie grupa, tym więcej dozwolonych wyborów. Po przeprowadzeniu licznych badań socjometrycznych moje doświadczenie wskazuje, że w klasie około 30-osobowej najlepiej stosować 3 dozwolone wybory, w klasie do 20 osób - 2 wybory i w końcu, w klasie około 10 osobowej - jeden dozwolony wybór (im większa jest klasa, tym więcej dozwolonych wyborów).

Poniżej przedstawiona została - nieznacznie zmodyfikowana w stosunku do oryginału - tabela wartości krytycznych. W pracach Pilkiewicza i innych autorów kolejność statusów w kolumnach jest następująca: „X - status średni”, „N - status niski”, „W - status wysoki”. W zamieszczonej tabeli statusy zostały „uporządkowane” od niskiego, przez średni do wysokiego.

U. Bronfenbrenner obliczył wartość ilości wyborów wyznaczające trzy rodzaje statusów socjometrycznych: niski, średni i wysoki. Im wyższy status socjometryczny danej osoby, tym wyższa jest jej pozycja społeczna oraz lepsze funkcjonowanie w grupie społecznej. Najgorzej funkcjonują społecznie jednostki o niskim statusie społecznym, najlepiej zaś jednostki o wysokim statusie socjometrycznym. Pozostałe osoby funkcjonują „średnio”, czyli przeciętnie - nie wyróżniają się ani *in minus*, ani *in plus*.

Tabela 5.1. Wartości krytyczne statusów socjometrycznych wg U. Bronfenbrennera

d - liczba dozwolonych wyborów	Jedno kryterium wyboru			Dwa kryteria wyboru			Trzy kryteria wyboru		
	N - status niski	X - status średni	W - status wysoki	N - status niski	X - status średni	W - status wysoki	N - status niski	X - status średni	W - status wysoki
1	-	1	4	-	2	6	0	3	8
2	-	2	6	0	4	9	1	6	12
3	0	3	7	1	6	11	3	9	15
4	0	4	8	2	8	13	5	12	18
5	1	5	9	4	10	16	9	15	22

Znak „-” oznacza, iż nie można orzekać o niskim statusie badanych przy danej liczbie kryteriów wyboru i liczbie dozwolonych wyborów.



Kolejnym krokiem, pozwalającym na głębszą analizę i opis wyników, jest wyznaczenie 5 kategorii statusów socjometrycznych w oparciu o wartości krytyczne opracowane przez Bronfenbrenera. Sposób tworzenia 5 kategorii ukazany został w Tabeli 5.2. Również i ta tabela została nieznacznie zmodyfikowana przez autora niniejszej pracy. W poniższej tabeli zastosowano (analogicznie jak w Tabeli 5.1) oznaczenia N, X oraz W. Dodatkowo, w tabeli uwzględniono poprawkę, wprowadzoną przez Pilkiewicza (1969), odnoszącą się do sposobu wyznaczania statusu przeciętnego. Zabieg ten miał na celu poprawę rozkładu liczebności osób, otrzymujących poszczególne statusy socjometryczne, bowiem w oparciu o wartości krytyczne Bronfenbrenera dla statusu przeciętnego (X) istniało bardzo duże prawdopodobieństwo pojawienia się w toku analiz bardzo małej liczby osób o takim statusie.

Tabela 5.2. Kategorie statusu socjometrycznego oparte na wartościach krytycznych

Kategoria	Kryterium klasyfikacji	Status socjometryczny oraz jego symbol
1	$Lw \geq SW$ czyli liczba uzyskanych wyborów ( $Lw$ ) przez jednostkę jest większa lub równa krytycznej wartości dla statusu wysokiego ( $SW$ ) przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Wysoki (W)
2	$X + 1 < lw < SW$ czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest większa od wartości krytycznej dla statusu „średniego” powiększonego o 1 ( $X+1$ ), ale mniejsza od wartości krytycznej dla statusu wysokiego ( $SW$ ), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Powyżej przeciętnej (+X)
3	$Lw = X (\pm 1)$ czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest równa wartości krytycznej dla: statusu „średniego” ( $X$ ), pomniejszonego ( $X-1$ ), powiększonego o jeden ( $X+1$ ), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Przeciętny (X)
4	$SN < lw < X - 1$ czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest większa od wartości krytycznej dla statusu niskiego ( $SN$ ), ale mniejsza od wartości krytycznej dla statusu „średniego” pomniejszonego o 1 ( $X-1$ ), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Poniżej przeciętnej (-X)
5	$Lw \leq SN$ czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest mniejsza lub równa od wartości krytycznej dla statusu niskiego ( $SN$ ), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Niski (N)

Kolejnym krokiem jest stworzenie dwu skal, bazujących na otrzymanych przez badanych wyborach. Wyznaczając statusy socjometryczne w oparciu o wybory pozytywne budujemy **skale Sympatii**, wyznaczając zaś statusy socjometryczne w oparciu o wybory negatywne wyznaczamy **skale Antypatii**. Do rozwiązania pozostaje tylko jeden problem: stworzenie procedury uwzględniającej jednocześnie pozycje jednostki na skali sympatii i na skali antypatii. Pilkiewicz skonstruował w tym celu Socjometryczną Skalę Akceptacji, uwzględniającą wszelkie moż-

liwe kombinacje pozycji na obu skalach. Dysponując 5 statusami socjometrycznymi, w każdej skali otrzymał 25 możliwych kombinacji na Socjometrycznej Skali Akceptacji. Ponieważ niektóre z 25 nowopowstałych kategorii okazały się być bardzo zbliżone do siebie, zostały pogrupowane razem. Proces ten zredukował ich liczbę do 12 zwanych podkategoriami szczegółowymi, ułożonymi w porządku hierarchicznym. Podkategorie powstałe w wyniku kombinacji pozycji wysokich z niskimi na obu skalach tworzą podkategorie „najsilniejsze” (oznaczone symbolem 0). Dla podkreślenia swojej siły i znaczenia diagnostycznego określone są jako „wybitne” (najbardziej przydatne do wyselekcjonowania jednostek o specyficznej sytuacji w grupie). Poszczególne pozycje na skali uporządkowano w taki sposób, aby otrzymać skalę porządkową, zmieniającą się od najbardziej przychylnego stosunku grupy do jednostki (akceptacja) do najbardziej negatywnego, wręcz wrogiego (odrzućenie). Schemat wyznaczania pozycji socjometrycznej w Socjometrycznej Skali Akceptacji przedstawiony został w Tabeli 5.3.

Tabela 5.3. Sposób wyznaczania pozycji na Socjometrycznej Skali Akceptacji (SSA)

Lp.	Pozycja na skali sympatii antypatii		Pozycja na SSA Podkategorie szczegółowe	Pozycja na SSA Kategorie główne
1	W	N	<b>A<sub>0</sub> - wybitna akceptacja</b>	Akceptacja „A” Jednostki lubiane przez dużą
2	W	-X	A <sub>1</sub> - silna akceptacja	część grupy i nie są nielubiane prawie przez
	W	X		nikogo. W stosunku do nich przejawiane są silne
3	+X	N	A <sub>2</sub> - słaba akceptacja	postawy pozytywne.
	+X	-X		
4	+X	X	X - przeciętność	Przeciętność „X” Jednostki, w stosunku do których występują
	X	X		mało zróżnicowane, niezbyt silne postawy grupy.
	-X	-X		
	-X	X		
	+X	X		
5	+X	+X	P <sub>1</sub> - silna polaryzacja	Polaryzacja akceptacji „P” Jednostki jednocześnie przez część grupy lubione,
	W	+X		a przez drugą część grupy nielubiani. W stosunku
	W	+X		do nich występuje zdecydowane zróżnicowanie
6	W	W	<b>P<sub>0</sub> - wybitna polaryzacja</b>	postaw, silnych postaw sympatii i antypatii.
7	X	N	I <sub>2</sub> - słaba izolacja	Izolacja „I” Jednostki, które są ani lubiane, ani nielubiane -
	N	X		jest to swojego rodzaju obojętność grupy wobec
8	-X	-X	I <sub>1</sub> - silna izolacja	danej osoby. Dominują tu postawy neutralne.
	N	-X		
	N	-X		
9	N	N	<b>I<sub>0</sub> - wybitna izolacja</b>	
10	-X	+X	O <sub>2</sub> - słabe odrzućenie	Odrzućenie „O” Jednostki nielubiane przez wszystkich w grupie.
	N	+X		
11	X	-X	O <sub>1</sub> - silne odrzućenie	Dominuje bardzo silna postawa negatywna.
	W	W		
12	N	W	<b>O<sub>0</sub> - wybitne odrzućenie</b>	



W ostatniej kolumnie tabeli znajdują krótkie charakterystyki kategorii głównych, które mogą zajmować poszczególne osoby na Socjometrycznej Skali Akceptacji. Biorąc pod uwagę fakt, iż zostały one wyznaczone *de facto* przy użyciu tabeli wartości krytycznych Bronfenbrenera, można jest nazywać statusami socjometrycznymi.

### Przykład zastosowania procedury M. Pilkiewicza

Celem przybliżenia sposobu wyznaczania statusów socjometrycznych za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji posłużę się fikcyjnym przykładem. W przeprowadzonym badaniu socjometrycznym zastosowano jedno kryterium z trzema dozwolonymi wyborami pozytywnymi i negatywnymi<sup>1</sup>. Wyniki badania znajdują się w Tabeli 5.4.

Tabela 5.4. Ilość wyborów pozytywnych i negatywnych uzyskanych przez badanych

Nr osoby	WP	WN
1	2	1
2	4	0
3	3	2
4	5	3
5	7	7
6	1	1
7	0	2
8	0	3
9	2	1
10	10	1
11	2	3
12	13	0
13	1	15
14	2	1
15	3	0
16	0	0
17	12	0
18	1	9
19	2	1
20	6	2
21	2	2
22	3	1
23	15	1

WP - otrzymane wybory pozytywne  
 WN - otrzymane wybory negatywne

<sup>1</sup> Podczas korzystania z tabeli wartości krytycznych należy oddzielnie odczytywać wartości dla wyborów pozytywnych (w prezentowanym przykładzie: 1 kryterium 3 dozwolone wybory) oraz negatywnych (w prezentowanym przykładzie: 1 kryterium 3 dozwolone wybory). Błędem jest ich łączenie: np. 1 kryterium 6 (!) dozwolonych wyborów lub 2 kryteria z 3 dozwolonymi wyborami.

Korzystając z tabeli krytycznych wartości statusów socjometrycznych U. Bronfenbrenera możemy odczytać, iż dla prezentowanego przykładu wartość krytyczna statusu niskiego (SN) wynosi 0, wartość krytyczna dla statusu średniego (X) wynosi 3, zaś wartość krytyczna dla statusu wysokiego (SW) wynosi 7 (zgodnie z danymi zawartymi w Tabeli 5.1). W oparciu o te wartości i kryteria klasyfikacji umieszczone w Tabeli 5.2 możliwe jest wyznaczenie pozycji na skali Sympatii i na skali Antypatii dla wszystkich badanych osób. Wyniki tej operacji zamieszczone zostały w Tabeli 5.5.

Tabela 5.5. Wyznaczone w oparciu o metodę autorstwa M. Pilkiewicza statusy socjometryczne

Kryterium klasyfikacji	Pozycja na skali Sympatii	Pozycja na skali Antypatii
$Lw \geq SW$ - czyli jednostki, które w badaniu otrzymały liczbę wyborów ( $lw$ ) równą lub większą niż 7	<b>Wysoki (W)</b> Nr badanej osoby* 5(7), 10(10), 12(13), 17(12), 23(15)	<b>Wysoki (W)</b> Nr badanej osoby* 7(7), 13(15), 18(9)
$X + 1 < lw < SW$ - czyli osoby, które otrzymały liczbę wyborów ( $lw$ ) większą od 4 ( $X+1$ ), ale mniejszą od 7	<b>Powyżej przeciętnej (+X)</b> Nr badanej osoby* 4(5), 20(6)	<b>Powyżej przeciętnej j (+X)</b> Nr badanej osoby* <i>nie wystąpiło</i>
$Lw = X (+-1)$ - czyli osoby, które otrzymały liczbę wyborów ( $lw$ ) równą 3 (X), 4 ( $X+1$ ), 2 ( $X-1$ )	<b>Przeciętny (X)</b> Nr badanej osoby* 3(3), 15(3), 22(3), 2(4), 1(2), 9(2), 11(2), 14(2), 19(2), 21(2)	<b>Przeciętny (X)</b> Nr badanej osoby* 3(2), 4(3), 7(2), 8(3), 11(3), 20(2), 21(2)
$SN < lw < X - 1$ - czyli osoby, które otrzymały liczbę wyborów ( $lw$ ) większą od 0, ale mniejszą od 2 ( $X-1$ )	<b>Poniżej przeciętnej (-X)</b> Nr badanej osoby* 6(1), 13(1), 18(1)	<b>Poniżej przeciętnej (-X)</b> Nr badanej osoby* 1(1), 6(1), 9(1), 10(1), 19(1), 22(1), 23(1)
$Lw \leq SN$ - czyli osoby, które otrzymały liczbę wyborów ( $lw$ ) równą 0	<b>Niski (N)</b> Nr badanej osoby* 7 (0), 8(0), 16(0)	<b>Niski (N)</b> Nr badanej osoby* 2(0), 12(0), 15(0), 16(0), 17(0),

\*w nawiasach podano liczbę uzyskanych wyborów

Dysponując danymi o pozycjach badanych osób na skali Sympatii i Antypatii można wyznaczyć ich pozycje na Socjometrycznej Skali Akceptacji (czyli wyznaczyć ich statusy socjometryczne). Wyniki tej operacji zawiera Tabela 5.6.



Tabela 5.6. Statusy socjometryczne wyznaczone w oparciu o Socjometryczną Skalę Akceptacji

Lp.	Pozycja na skali sympatii antypatii		Pozycja na SSA Podkategorie szczegółowe	Pozycja na SSA Kategorie główne
1	W	N	<b>A<sub>0</sub> - wybitna akceptacja</b> nr osoby: 12, 17	<b>Status socjometryczny:</b> <b>Akceptacja „A”</b> <b>Osoby: 10, 12, 17</b>
2	W	-X	A <sub>1</sub> - silna akceptacja nr osoby: 10, 23	
	W	X		
3	+X	N	A <sub>2</sub> - słaba akceptacja nr osoby: brak	
	+X	-X		
4	+X	X	X - przeciętność nr osoby: 1, 3, 4, 9, 11, 14, 19, 20, 21, 22	<b>Status socjometryczny:</b> <b>Przeciętność „X”</b> <b>Osoby: 1, 3, 4, 9, 11, 14, 19, 20, 21, 22</b>
	X	-X		
	X	X		
	X	+X		
	-X	X		
5	+X	+X	P <sub>1</sub> - silna polaryzacja nr osoby: brak	<b>Status socjometryczny:</b> <b>Polaryzacja akceptacji „P”</b> <b>Osoby: 5</b>
	W	+X		
	W	+X		
6	W	W	<b>P<sub>0</sub> - wybitna polaryzacja</b> nr osoby: 5	
7	X	N	I <sub>2</sub> - słaba izolacja nr osoby: 2, 8, 15,	<b>Status socjometryczny:</b> <b>Izolacja „I”</b> <b>Osoby: 2, 6, 7, 8, 15, 16</b>
	N	X		
8	-X	-X	I <sub>1</sub> - silna izolacja nr osoby: 6, 7	
	N	-X		
	N	-X		
9	N	N	<b>I<sub>0</sub> - wybitna izolacja</b> nr osoby: 16	
10	-X	+X	O <sub>2</sub> - słabe odrzucenie nr osoby: brak	<b>Status socjometryczny:</b> <b>Odrzucenie „O”</b> <b>Osoby: 13, 18</b>
	N	+X		
11	X	-X	O <sub>1</sub> - silne odrzucenie nr osoby: 13, 18	
	W	W		
12	N	W	<b>O<sub>0</sub> - wybitne odrzucenie</b>	

Przeprowadzone badanie za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji pozwala na stwierdzenie, iż w grupie znajdują się 4 osoby (o numerach 10, 12, 17, 23) bardzo dobrze funkcjonujące społecznie (jednostki o statusie socjometrycznym „Akceptacja”). Niepokój może budzić funkcjonowanie następujących osób: o numerze 5 (status socjometryczny: „Polaryzacja”) oraz o numerach 2, 6, 7, 8, 15, 16 (status socjometryczny: „Izolacja”). Na szczególną uwagę zaś zasługują osoby o numerach 13 i 18, przejawiające bardzo duże problemy w funkcjonowaniu społecznym (status socjometryczny: „Odrzucenie”). Funkcjonowanie pozostałych 10 osób można określić jako przeciętne.

## Model statusów socjometrycznych autorstwa zespołu w składzie J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a oraz H. Copotelli

Jednym z najbardziej znanych i najczęściej wykorzystywanych w literaturze amerykańskiej oraz zachodnioeuropejskiej sposobów wyznaczania statusów socjometrycznych jest metoda opracowana przez zespół amerykańskich psychologów w składzie J.D. Coie, K.A. Dodge oraz H. Copotelli (1982; Coie, Dodge, 1983, Bogucki, 2005). Bazuje ona na dwuwymiarowym, ortogonalnym modelu statusów socjometrycznych.

Inspiracją poszukiwań zespołu pod kierownictwem Coie'a były wcześniejsze dokonania i prace J. Perry'ego (Perry, 1979). Badacz ten w swojej pracy, dotyczącej sposobów wyznaczania statusów socjometrycznych, po raz pierwszy przedstawił założenia teoretyczne oraz metodę wyznaczania dwu wymiarów funkcjonowania społecznego jednostki w grupie. Pierwszy wymiar nazwał „**atrakcyjnością w grupie - (A)**” (ang. *social preference*), drugi zaś „**ważnością społeczną - (W)**” (ang. *social impact*). Każdy wymiar pozwala na wyodrębnienie osób funkcjonujących skrajnie: najbardziej i najmniej atrakcyjnych społecznie oraz najbardziej i najmniej ważnych społecznie dla grupy. Oba wymiary bazują na ilości otrzymanych w badaniu wyborów pozytywnych i negatywnych.

Pierwszy z omawianych wymiarów „**atrakcyjność w grupie - (A)**” związana jest z bardzo ważnym, naturalnym procesem społecznym, zachodzącym w grupie. Każda bowiem jednostka, będąca członkiem grupy społecznej, dokonuje oceny innych i jednocześnie jest oceniana przez każdego z jej członków. Ocena taka jest wynikiem mających miejsce w każdej grupie interakcji społecznych oraz towarzyszącemu im procesowi wymiany informacji, tworzących obraz funkcjonowania społecznego jednostki i grupy. Jeżeli zachowanie jednostki w grupie jest przez nią aprobowane i oceniane pozytywnie, jej pozycja społeczna w grupie jest wysoka, a co za tym idzie - osoba taka jest postrzegana przez grupę jako atrakcyjna społecznie.

W badaniu socjometrycznym atrakcyjność dla grupy jest wyrażana poprzez uzyskaną liczbę wyborów pozytywnych i negatywnych. Osoby atrakcyjne społecznie dla grupy otrzymują w badaniu socjometrycznym największe ilości wyborów pozytywnych oraz nie otrzymują (lub utrzymują nieznaczne ilości) wyborów negatywnych. Osoby takie uzyskują **status socjometryczny jednostek popularnych**.

Na przeciwnym krańcu tego wymiaru lokować będą się osoby, które są postrzegane jako najmniej atrakcyjne społecznie dla grupy. W badaniu socjometrycznym są to osoby, które otrzymują największe ilości wyborów negatywnych oraz nie otrzymują (lub otrzymują nieznaczne ilości) wyborów pozytywnych. Osoby takie uzyskują **status socjometryczny jednostek odrzuconych społecznie**.

Drugim wymiarem funkcjonowania społecznego przedstawionym w omawianym modelu jest „**ważność społeczna**”. Niezbędnym warunkiem otrzymania przez jednostkę oceny jej atrakcyjności społecznej jest jej zaistnienie w świadomości członków grupy. Im większa jest siła oddziaływania społecznego jednostki, tym bardziej zapada w świadomość społeczną grupy. Wymiar ten informuje, czy i w jakim stopniu jednostka jest dostrzegana przez innych członków grupy.

Osoby, które otrzymały w badaniu socjometrycznym dużą ilość wyborów pozytywnych i negatywnych, są osobami silnie oddziałującymi na grupę, przez co są bardzo widoczne i łatwo im zaistnieć w świadomości społecznej grupy. Nie osiągają one jednak pełni sukcesu w funkcjonowaniu społecznym w grupie. Dzieje się tak, gdyż swoim zachowaniem polaryzują one opi-



nię grupy na swój temat – znaczna część jej członków postrzega je jako osoby atrakcyjne (duża ilość wyborów pozytywnych), przy czym jednocześnie znaczna część grupy postrzega je jako nieatrakcyjne społecznie (duża liczba wyborów negatywnych). W ten sposób uzyskują one **status socjometryczny jednostek kontrowersyjnych**.

Na drugim skraju tego wymiaru lokują się osoby, które nie zostały wzięte pod uwagę przy oddawaniu wyborów, czyli nie otrzymały żadnego wyboru pozytywnego i negatywnego. One również nie osiągają sukcesu w funkcjonowaniu społecznym w grupie, gdyż po prostu nie są przez grupę dostrzegane i nie istnieją w jej świadomości społecznej. Uzyskują w ten sposób **status socjometryczny jednostek niedostrzeganych**.

Wszystkie pozostałe osoby uzyskują **status socjometryczny jednostek przeciętnych**.

Opisanie przez Peery'ego omawianych wymiarów funkcjonowania społecznego jednostki w grupie było bardzo znaczącym krokiem w kierunku powstania modelu statusów socjometrycznych. Jednakże, dalej otwarte pozostawały pytania: co oznacza pojęcie „największe ilości wyborów” czy „duże ilości wyborów”? Pojawiła się potrzeba opracowania uniwersalnego sposobu wyznaczania statusów socjometrycznych – rozwiązanie, które pozwoliłoby na jednakową przez wszystkich zainteresowanych analizę wyników badań i jednocześnie oferowało uniwersalny język opisu statusów socjometrycznych. Takiego zadania podjął się zespół pod kierunkiem Coie'a.

W swojej pracy zespół Coie'a zdecydował się na bardzo ważne, a jednocześnie proste rozwiązanie. Zaproponował zastosowanie podstawowych metod statystycznych przy wyznaczaniu statusów socjometrycznych. Statystyka jest obecnie niezwykle przydatnym narzędziem, pomagającym w precyzyjnym i jednoznacznym analizowaniu wyników badań. Pomimo, iż jest gałęzią nauk matematycznych, znalazła bardzo szeroko zastosowanie w wielu naukach społecznych czy przyrodniczych. Pełni też bardzo ważną rolę w analizie badań pedagogicznych i psychologicznych. Zastosowanie metod statystycznych (języka liczb, tabel, wzorów matematycznych) zmusza do dokładności i ścisłości w myśleniu oraz działaniu, pomagając wyciągać odpowiednie, rzetelne wnioski (Gondzik, 2003).

W procesie wyznaczania statusów socjometrycznych zastosowano następujące miary statystyczne: średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe oraz wynik standardowy.

Wartości średniej i odchylenia standardowego służą do opisu zbioru danych, pochodzących z badania. Średnia arytmetyczna (oznaczana  $x$ ) jest miarą tendencji centralnej, typową dla całego zbioru danych. Bardzo często bywa określana jako wartość przeciętna. Interpretacja wyników średniej nie może się odbyć bez miar zróżnicowania rozkładu wyników. Odchylenie standardowe (oznaczane symbolem  $s$ ) jest zaś miarą wewnętrznego zróżnicowania wyników (Rubacha, 2008).

W przypadku modelu dwuwymiarowego – opracowanego przez zespół Coie'a – obliczenie owych wartości oprócz charakterystyki zbioru danych służy również do przeprowadzenia procesu standaryzacji wyników. Proces ten polega na przekształceniu wyników surowych na wyniki standardowe, oznaczane symbolem  $z$ . Dokonuje się tego poprzez podzielenie różnicy pomiędzy wynikiem a średnią przez wartość odchylenia standardowego. Wyniki standardowe mają średnią równą 0, a wartość odchylenia standardowego równą 1 (Ferguson, Takane, 1999). Jedną z wielu korzyści, wynikających ze standaryzacji wyników, jest możliwość ich opisanie w kategoriach wyniku niskiego, przeciętnego oraz wysokiego. Za wyniki niskie przyjmuje się wszystkie wyniki surowe, których wynik standaryzowany jest mniejszy od  $-1$ . Wyniki przeciętne są to wyniki surowe, których wynik standaryzowany zawiera się w przedziale od  $-1$  do 1. Wyniki wysokie to wyniki surowe, których wyniki standaryzowane są większe od 1.

Punktem wyjścia przy wyznaczaniu statusów socjometrycznych metodą proponowaną przez zespół Coie'a jest liczba wyborów pozytywnych (oznaczana jako WP) oraz liczba wyborów negatywnych (oznaczana jako WN) uzyskanych przez badanych. W pierwszym etapie procedury obliczana jest średnia arytmetyczna oraz wartość odchylenia standardowego dla wyborów pozytywnych i negatywnych. Następnie wyniki te (to znaczy WP i WN) zostają poddane procesowi standaryzacji (wyniki surowe, w oparciu o wartość średniej arytmetycznej oraz odchylenia standardowego, poszczególnych osób są przeliczane na wynik standardowy  $z$ ). W wyniku tej procedury przyjmują one postać  $zWP$  i  $zWN$ .

Następnie dokonuje się obliczenia wyników, uzyskanych przez poszczególne osoby w dwu wymiarach funkcjonowania społecznego, tworzących model. Wynik indywidualny uzyskany w wymiarze „atrakcyjność w grupie - (A)” stanowi różnica pomiędzy wystandaryzowaną liczbą wyborów pozytywnych ( $zWP$ ) uzyskanych przez daną osobę w badaniu a wystandaryzowaną liczbą wyborów negatywnych ( $zWN$ ). Działanie to przyjmuje postać prostego matematycznego wyrażenia:  $A = zWP - zWN$ .

Wynik indywidualny w drugim wymiarze „ważność społeczna (W)” stanowi suma wystandaryzowanej liczby wyborów pozytywnych ( $zWP$ ) oraz wystandaryzowanej liczby wyborów negatywnych ( $zWN$ ). Działanie to przyjmuje postać prostego wyrażenia matematycznego:  $W = zWP + zWN$ . Uzyskane w ten sposób wyniki A i W poddawane są powtórnej standaryzacji, przyjmując postać  $zA$  i  $zW$ . Proces standaryzacji zostanie „krok po kroku” omówiony przy prezentacji przykładu w dalszej części opracowania.

Na podstawie uzyskanych w trakcie obliczeń wyników wyznacza się statusy socjometryczne. W tym celu autorzy opracowali kryteria służące klasyfikacji statusów socjometrycznych poszczególnych członków grupy społecznej. Kryteria te bazują na liczbie otrzymanych wyborów

Tabela 5.7. Kryteria wyznaczania statusów socjometrycznych wg metody opracowanej przez zespół J.D. Coie'a

Status socjometryczny	Kryterium klasyfikacji
Osoby o statusie socjometrycznym jednostek popularnych	Wynik standardowy w wymiarze „atrakcyjność w grupie” jest większy od 1 ( $zA > 1$ ; wynik wysoki) oraz jednocześnie standaryzowana ilość otrzymanych wyborów pozytywnych przyjmuje wartość wyższą od zera ( $zWP > 0$ ), zaś standaryzowana ilość otrzymanych wyborów negatywnych przyjmuje wartość niższą od zera ( $zWN < 0$ )
Osoby o statusie jednostek odrzuconych społecznie	Wynik standardowy w wymiarze „atrakcyjność w grupie” jest mniejszy od -1 ( $zA < -1$ ; wynik niski) oraz jednocześnie standaryzowana ilość otrzymanych wyborów pozytywnych przyjmuje wartość niższą od zera ( $zWP > 0$ ), zaś standaryzowana ilość otrzymanych wyborów negatywnych przyjmuje wartość wyższą od zera ( $zWN < 0$ )
Osoby o statusie socjometrycznym jednostek kontrowersyjnych	Wynik standardowy w wymiarze „ważność społeczna” jest większy od 1 ( $zW > 1$ ; wynik wysoki) oraz jednocześnie wystandaryzowane ilości otrzymanych wyborów pozytywnych i negatywnych przyjmują wartości wyższe od zera
Osoby o statusie socjometrycznym jednostek niedostrzeganych	Wynik standardowy w wymiarze „ważność społeczna” jest mniejszy od -1 ( $zW < -1$ ; wynik niski) oraz jednocześnie nie otrzymują żadnego wyboru pozytywnego ( $WP = 0$ )
Osoby o statusie socjometrycznym jednostek przeciętnych	Wszystkie pozostałe osoby



pozytywnych (WP), wystandaryzowanej liczbie otrzymanych wyborów pozytywnych i negatywnych (czyli:  $zWN$  i  $zWP$ ) oraz wystandaryzowanych wartościach wyników otrzymanych na wymiarze „atrakcyjność w grupie” i „ważność w grupie” (czyli:  $zA$  oraz  $zW$ ). Sposób wyznaczania statusów socjometrycznych przedstawiony został w Tabeli 5.7.

Celem przybliżenia i zobrazowania procedury proponowanej przez zespół Coie'a zamieszczam przykład, w którym wykorzystano dane identyczne, jak w przypadku procedury Pilkiewicza.

### Przykład zastosowania procedury zespołu pod kierunkiem J.D. Coie'a

Pierwszym krokiem w opisywanej procedurze jest obliczenie wartości średniej arytmetycznej oraz odchylenia standardowego dla wyborów pozytywnych i negatywnych. W dobie ogromnego rozkwitu technologii informacyjnych wykonanie tych podstawowych operacji matematycznych jest bardzo łatwe. Do tego celu doskonale nadaje się aplikacja Microsoft Excel lub dla bardziej zaawansowanych badaczy pakiet statystyczny SPSS czy Statistica. W swoim przykładzie pragnę przybliżyć procedurę wyznaczania statusów socjometrycznych krok po kroku, dlatego też zamieszczam wszystkie operacje i ich wyniki. Doświadczenie wskazuje, iż jest to bardzo wygodne i czytelne dla odbiorcy.

W celu obliczenia średnich sumujemy wszystkie oddane wybory pozytywne (oraz oddzielnie negatywne) i dzielimy przez liczbę osób biorących udział w badaniu. Średnie wyniki w przykładzie wynoszą: dla wyborów pozytywnych  $x = 4, 17$ , zaś dla wyborów negatywnych  $x = 2, 43$ . Aby obliczyć odchylenie standardowe, należy od każdego wyniku (w przykładzie jest ich 23) odjąć średnią arytmetyczną, a następnie otrzymany wynik podnieść do kwadratu. Wszystkie otrzymane, podniesione do kwadratu wyniki sumujemy i dzielimy przez liczbę wyników pomniejszoną o jeden (w naszym przykładzie dzielimy przez 22). Pozostaje jedynie z otrzymanego wyniku wyciągnąć pierwiastek kwadratowy. W przykładzie wartości odchylenia standardowego wynoszą: dla wyborów pozytywnych  $s = 4, 355$ ; zaś dla wyborów negatywnych  $s = 3, 501$ .

Dysponując obliczonymi wartościami średnich i odchylen standardowych, przystępujemy do wykonania procesu standaryzacji. Celem tego działania jest przekształcenie wyników surowych, czyli ilości uzyskanych wyborów pozytywnych (WP) i negatywnych (WN) na wyniki standardowe. Proces przekształcenia wyników surowych WP na standardowe  $zWP$  wymaga, aby od każdego surowego wyniku odjąć wartość średniej arytmetycznej ( $x = 4, 17$ ) i wynik podzielić przez wartość odchylenia standardowego ( $s = 4, 355$ ). Proces przekształcenia wyników surowych WN na standardowe  $zWN$  wymaga, aby od każdego surowego wyniku odjąć wartość średniej arytmetycznej ( $x = 2, 43$ ) i wynik podzielić przez wartość odchylenia standardowego ( $s = 3, 501$ ). Wyniki operacji zamieszczone zostały w Tabeli 5.8.

Kolejnym krokiem na drodze do wyznaczenia statusów socjometrycznych metodą opracowaną przez zespół pod kierunkiem J.D. Coie'a jest obliczenie wyników, uzyskanych przez poszczególne osoby w dwu wymiarach funkcjonowania społecznego, tworzących model. Wynik indywidualny uzyskany w wymiarze „atrakcyjność w grupie - (A)” stanowi różnica pomiędzy wystandaryzowaną liczbą wyborów pozytywnych ( $zWP$ ), uzyskanych przez daną osobę w badaniu a wystandaryzowaną liczbą wyborów negatywnych ( $zWN$ ). Wynik indywidualny w drugim wymiarze „ważność społeczna (W)” stanowi suma wystandaryzowanej liczby wyborów pozytywnych ( $zWP$ ) oraz wystandaryzowanej liczby wyborów negatywnych ( $zWN$ ). Ostatnią

operacją jest standaryzacja wartości w wymiarach „atrakcyjność w grupie - A” oraz „ważność społeczna - W”. Wartości średniej i odchylenia standardowego dla wymiaru A wynoszą:  $x = -0,0005$ ,  $s = 1,57$ ; zaś dla wymiaru W odpowiednio:  $x = 0,0023$ ,  $s = 1,23$ . Ze względu na fakt, iż pierwszy proces standaryzacji WP do zWP oraz WN do zWN został rozpisany (celem jego przybliżenia) na wszystkie składowe operacje, w Tabeli 5.9 umieszczone zostały tylko wyniki proces standaryzacji A do zA i W do zW.

Tabela 5.8. Standaryzacja wyników surowych dla wyborów pozytywnych (WP) i negatywnych (WN)

Nr osoby	WP	WP - X	zWP = WP - x / s	WN	WN - x	zWN = WN - x / s
1	2	-2,17	-0,50	1	-1,43	-0,41
2	4	-0,17	-0,04	0	-2,43	-0,69
3	3	-1,17	-0,27	2	-0,43	-0,12
4	5	0,83	0,19	3	0,57	0,16
5	7	2,83	0,65	7	4,57	1,31
6	1	-3,17	-0,73	1	-1,43	-0,41
7	0	-4,17	-0,96	2	-0,43	-0,12
8	0	-4,17	-0,96	3	0,57	0,16
9	2	-2,17	-0,50	1	-1,43	-0,41
10	10	5,83	1,34	1	-1,43	-0,41
11	2	-2,17	-0,50	3	0,57	0,16
12	13	8,83	2,03	0	-2,43	-0,69
13	1	-3,17	-0,73	15	12,57	3,59
14	2	-2,17	-0,50	1	-1,43	-0,41
15	3	-1,17	-0,27	0	-2,43	-0,69
16	0	-4,17	-0,96	0	-2,43	-0,69
17	12	7,83	1,80	0	-2,43	-0,69
18	1	-3,17	-0,73	9	6,57	1,88
19	2	-2,17	-0,50	1	-1,43	-0,41
20	6	1,83	0,42	2	-0,43	-0,12
21	2	-2,17	-0,50	2	-0,43	-0,12
22	3	-1,17	-0,27	1	-1,43	-0,41
23	15	10,83	2,49	1	-1,43	-0,41



Tabela 5.9. Wyniki surowe i standaryzowane uzyskane przez badane osoby w wymiarze „atrakcyjność w grupie - A” oraz „ważność społeczna - W”

Nr osoby	$zWP - zWN = A$	$zWP + zWN = W$	zA	zW
1	$-0,50 - (-0,41) = -0,09$	$-0,50 + (-0,41) = -0,91$	-0,06	-0,74
2	$-0,04 - (-0,69) = 0,66$	$-0,04 + (-0,69) = -0,73$	0,42	-0,60
3	$-0,27 - (-0,12) = -0,15$	$-0,27 + (-0,12) = -0,39$	-0,09	-0,32
4	$0,19 - 0,16 = 0,03$	$0,19 + 0,16 = 0,35$	0,02	0,29
5	$0,65 - 1,31 = -0,66$	$0,65 + 1,31 = 1,96$	-0,42	1,59
6	$-0,73 - (-0,41) = -0,32$	$-0,73 + (-0,41) = -1,14$	-0,20	-0,93
7	$-0,96 - (-0,12) = -0,83$	$-0,96 + (-0,12) = -1,08$	-0,53	-0,88
8	$-0,96 - 0,16 = -1,12$	$-0,96 + 0,16 = -0,79$	-0,71	-0,65
9	$-0,50 - (-0,41) = -0,09$	$-0,50 + (-0,41) = -0,91$	-0,06	-0,74
10	$1,34 - (-0,41) = 1,75$	$1,34 + (-0,41) = 0,93$	1,11	0,75
11	$-0,50 - 0,16 = -0,66$	$-0,50 + 0,16 = -0,34$	-0,42	-0,27
12	$2,03 - (-0,69) = 2,72$	$2,03 + (-0,69) = 1,33$	1,73	1,08
13	$-0,73 - 3,59 = -4,32$	$-0,73 + 3,59 = 2,86$	-2,75	2,33
14	$-0,50 - (-0,41) = -0,09$	$-0,50 + (-0,41) = -0,91$	-0,06	-0,74
15	$-0,27 - (-0,69) = 0,43$	$-0,27 + (-0,69) = -0,96$	0,27	-0,78
16	$-0,96 - (-0,69) = -0,26$	$-0,96 + (-0,69) = -1,65$	-0,17	-1,34
17	$1,80 - (-0,69) = 2,49$	$1,80 + (-0,69) = 1,10$	1,59	0,90
18	$-0,73 - 1,88 = -2,60$	$-0,73 + 1,88 = 1,15$	-1,66	0,93
19	$-0,50 - (-0,41) = -0,09$	$-0,50 + (-0,41) = -0,91$	-0,06	-0,74
20	$0,42 - (-0,12) = 0,54$	$0,42 + (-0,12) = 0,30$	0,35	0,24
21	$-0,50 - (-0,12) = -0,38$	$-0,50 + (-0,12) = -0,62$	-0,24	-0,51
22	$-0,27 - (-0,41) = 0,14$	$-0,27 + (-0,41) = -0,68$	0,09	-0,55
23	$2,49 - (-0,41) = 2,90$	$2,49 + (-0,41) = 2,08$	1,84	1,69

Dysponując wszystkimi potrzebnymi danymi można w efekcie wyznaczyć statusy socjometryczne. Tabela 5.10 zawiera komplet niezbędnych do tego celu danych. Ostatnia kolumna zawiera wyznaczone poszczególnym osobom statusy socjometryczne.

Tabela 5.10. Statusy socjometryczne wyznaczone metodą opracowaną przez zespół pod kierunkiem J.D. Coie'a

Nr osoby	WP	WN	zWP	zWN	zA	zW	Status socjometryczny
1	2	1	-0,50	-0,41	-0,06	-0,74	przeciętny
2	4	0	-0,04	-0,69	0,42	-0,60	przeciętny
3	3	2	-0,27	-0,12	-0,09	-0,32	przeciętny
4	5	3	0,19	0,16	0,02	0,29	przeciętny
5	7	7	<b>0,65</b>	<b>1,31</b>	-0,42	1,59	<b>Kontrowersyjny</b> (zW > 1 oraz zWP > 0 i zWN > 0)
6	1	1	-0,73	-0,41	-0,20	-0,93	przeciętny
7	0	2	-0,96	-0,12	-0,53	-0,88	przeciętny
8	0	3	-0,96	0,16	-0,71	-0,65	przeciętny
9	2	1	-0,50	-0,41	-0,06	-0,74	przeciętny
10	10	1	<b>1,34</b>	<b>-0,41</b>	<b>1,11</b>	0,75	<b>Popularny</b> (zA > 1 oraz zWP > 0 i zWN < 0)
11	2	3	-0,50	0,16	-0,42	-0,27	przeciętny
12	13	0	<b>2,03</b>	<b>-0,69</b>	<b>1,73</b>	1,08	<b>Popularny</b> (zA > 1 oraz zWP > 0 i zWN < 0)
13	1	15	<b>-0,73</b>	<b>3,59</b>	<b>-2,75</b>	2,33	<b>Odrzucony społecznie</b> (zA < -1 oraz zWP < 0 i zWN > 1)
14	2	1	-0,50	-0,41	-0,06	-0,74	przeciętny
15	3	0	-0,27	-0,69	0,27	-0,78	przeciętny
16	0	0	-0,96	-0,69	-0,17	<b>-1,34</b>	<b>Niedostrzegany</b> (zW < -1 oraz WN = 0)
17	12	0	<b>1,80</b>	<b>-0,69</b>	<b>1,59</b>	0,90	<b>Popularny</b> (zA > 1 oraz zWP > 0 i zWN < 0)
18	1	9	<b>-0,73</b>	<b>1,88</b>	<b>-1,66</b>	0,93	<b>Odrzucony społecznie</b> (zA < -1 oraz zWP < 0 i zWN > 1)
19	2	1	-0,50	-0,41	-0,06	-0,74	przeciętny
20	6	2	0,42	-0,12	0,35	0,24	przeciętny
21	2	2	-0,50	-0,12	-0,24	-0,51	przeciętny
22	3	1	-0,27	-0,41	0,09	-0,55	przeciętny
23	15	1	<b>2,49</b>	<b>-0,41</b>	<b>1,84</b>	1,69	<b>Popularny</b> (zA > 1 oraz zWP > 0 i zWN < 0)



Z danych zamieszczonych w Tabeli 5.10 wynika, że w badanej grupie znajdują się 4 osoby o statusie socjometrycznym jednostek popularnych (nr 10, 12, 17, 23), czyli dobrze funkcjonujących społecznie w relacjach z rówieśnikami. Przeprowadzone badanie pozwoliło również zdiagnozować możliwe problemy w funkcjonowaniu społecznym osób o statusie socjometrycznym jednostek kontrowersyjnych (nr 5) i niedostrzeganych (nr 16). Szczególną uwagę powinno poświęcić się jednak 2 osobom o najbardziej niekorzystnym statusie socjometrycznym - czyli jednostkom odrzuconym społecznie (nr 13 i 18).

## Analiza porównawcza sposobów wyznaczania statusów socjometrycznych

Głównym zadaniem przedstawianych modeli jest wyznaczanie statusów socjometrycznych za pomocą jasnej i uniwersalnej procedury. Jest to niezmiernie ważne, gdyż na podstawie wyznaczonych statusów socjometrycznych można wnioskować na temat funkcjonowania społeczno-badanych osób w grupie rówieśniczej. W literaturze przedmiotu możemy znaleźć bardzo szczegółowe charakterystyki funkcjonowania osób o różnym statusie socjometrycznym (Brzezińska, 2004; Bielecka, 2003; Bogucki, 2006).

W celu oceny zgodności rezultatów operacji wyznaczenia statusów socjometrycznych za pomocą dwu omawianych procedur, w Tabeli 5.10 zestawiono ich końcowe wyniki.

Dane zestawione w Tabeli 5.10 dają podstawę do analizy porównawczej efektów zastosowania dwu procedur. W przypadku najlepiej i najgorzej funkcjonujących w grupie osób zgodność obu procedur jest całkowita. Cztery osoby (10, 12, 17, 23) zostały uznane w obu przypadkach za jednostki najlepiej funkcjonujące społecznie. Dwie osoby uznane zostały za jednostki o bardzo poważnych problemach (13, 18). Obie omawiane procedury wskazały tę samą osobę (5) jako jednostką kontrowersyjną, polaryzującą opinię grupy.

Jedyna różnica dotyczy osób o statusie jednostek izolowanych (niedostrzeganych). Badanie za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji ujawniło 6 takich osób, zaś zastosowanie procedury zespołu J.D. Coie'a ujawniło tylko jedną taką osobę. Zgodność wskazań dotyczyła osoby o numerze 16, pozostałe osoby według procedury amerykańskiej to jednostki o statusie przeciętnym. Socjometryczna Skala Akceptacji wydaje się być bardziej „czuła” na ten typ funkcjonowania społecznego. Niewielkie wątpliwości autora niniejszej pracy budzi wyznaczenie statusu osób o numerze 2 i 15 (odpowiednio 4 i 3 wybory pozytywne i 0 wyborów negatywnych). Określenie tej sytuacji jako izolacji wydaje się być odrobinę „na wyrost”.

Obie omawiane procedury są niewątpliwie godne polecenia wszystkim osobom pragnącym poznać funkcjonowanie społeczne jednostki i grupy. Obie oparte są na solidnych podstawach teoretycznych (w przypadku M. Pilkiewicza - rachunku prawdopodobieństwa, zaś w przypadku zespołu J.D. Coie'a - standaryzacji wyników) oraz uniwersalnym algorytmie. Końcowym efektem jest wyznaczenie w obu procedurach 5 statusów socjometrycznych. Pilkiewicz lokuje statusy socjometryczne na skali porządkowej, pozwalającej na określenie relacji pomiędzy nimi. Poszczególnym statusom można nadać rangi celem nadania relacji porządku. Zabieg ten umożliwia traktowanie takich danych jako danych ilościowych i przeprowadzenie na nich operacji statystycznych z wykorzystaniem, odpowiednich technik statystycznych opartych nie na średniej arytmetycznej, lecz na rangowaniu, np. test Manna-Whitneya czy test Kołomogorowa-Smirnowa (Brzeziński, 2003). Najbardziej pozytywnym statusem jest „Akceptacja”, następnie „Przeciętność”, „Polaryzacja”, „Izolacja”, aż wreszcie najbardziej negatywny status „Od-

rzucenie". W procedurze zespołu pod kierunkiem Coie'a tworzą skalę nominalną, składająca się odrębnych kategorii jakościowych. W tym przypadku możemy zastosować analizę z wykorzystaniem testu chi-kwadrat (Brzeziński, 2003). Różnice w nazwach statusów nie są istotne, uważny czytelnik przyzna bowiem, iż „akceptacja” i „popularny” to w zasadzie różne nazwy tego samego rodzaju funkcjonowania jednostki w grupie. Wobec konieczności wykonania rzetelnej diagnozy ważne jest zrozumienie istoty i specyfiki funkcjonowania danej osoby, niezależnie od przyjętej nazwy statusu socjometrycznego. Warto nadmienić, iż w przekonaniu au-

Tabela 5.11. Rezultaty procedury wyznaczania statusów socjometrycznych za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji oraz modelu dwuwymiarowego

Nr osoby	Statusy socjometryczne wyznaczone za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza	Statusy socjometryczne wyznaczone metodą autorstwa zespołu pod kierunkiem J. D. Coie'a	Zgodność procedur
1	Przeciętny	Przeciętny	+
2	<b>Izolacja</b>	Przeciętny	-
3	Przeciętny	Przeciętny	+
4	Przeciętny	Przeciętny	+
5	<b>Polaryzacja</b>	<b>Kontrowersyjny</b>	+
6	<b>Izolacja</b>	Przeciętny	-
7	<b>Izolacja</b>	Przeciętny	-
8	<b>Izolacja</b>	Przeciętny	-
9	Przeciętny	Przeciętny	+
10	<b>Akceptacja</b>	<b>Popularny</b>	+
11	Przeciętny	Przeciętny	+
12	<b>Akceptacja</b>	<b>Popularny</b>	+
13	<b>Odrzucenie</b>	<b>Odrzucony społecznie</b>	+
14	Przeciętny	Przeciętny	+
15	<b>Izolacja</b>	Przeciętny	-
16	<b>Izolacja</b>	<b>Niedostrzegany</b>	+
17	<b>Akceptacja</b>	<b>Popularny</b>	+
18	<b>Odrzucenie</b>	<b>Odrzucony społecznie</b>	+
19	Przeciętny	Przeciętny	+
20	Przeciętny	Przeciętny	+
21	Przeciętny	Przeciętny	+
22	Przeciętny	Przeciętny	+
23	<b>Akceptacja</b>	<b>Popularny</b>	+



tora niniejszej pracy niemożliwe jest wskazanie „lepszey” procedury, głównym bowiem celem niniejszego opracowania było bowiem ich przybliżenie i porównanie. Decyzja o wyborze należy więc do badacza.

Nie można zapominać jednak o bardzo poważnym założeniu, określającym warunki poprawnego badania, jak również diagnozy. Rezultaty badania socjometrycznego winny być uzupełnione o wyniki obserwacji, wywiadów i rozmów z osobami ze środowiska dziecka (nauczyciele, wychowawcy, rówieśnicy, również rodzice). Tylko takie, wielopłaszczyznowe poznanie dziecka i jego problemów przybliży nas do pełnej i rzetelnej diagnozy.

## Bibliografia

- Bielecka E. (2003). *Metoda socjometrii i jej zastosowanie w pracy wychowawczej*. W: J. Izdebska (red.) *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*. Wydawnictwo Trans Humana, Białystok, 248-282.
- Bogucki J. (2005). *Dwuwymiarowy model pozycji socjometrycznej*, „Przegląd badań edukacyjnych” 1, 135-140.
- Bogucki J. (2006). *Modele procesu odrzucenia społecznego dzieci a ich funkcjonowanie społeczne*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2, 65-74.
- Brzezińska A. (1984). *Technika socjometrii* W: J. Brzeziński (red.) *Elementy metodologii badań psychologicznych*. PWN, Warszawa, 287-308.
- Brzezińska A. (2004). *Socjometria*. W: J. Brzeziński (red.) *Metodologia badań psychologicznych*. Wybór tekstów. PWN, Warszawa, 192-227.
- Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa.
- Coie J.D., Dodge K.A. (1983). *Continuities and changes in children's social status: A five years long longitudinal study*. „Merrill Palmer Quartely” 29, 261-282.
- Coie J.D., Dodge K.A., Coppoteli H. (1982). *Dimensions and types of social status: A cross age perspective*. „Developmental Psychology” 18, 557-570.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Deptuła M. (2000). *Diagnozowanie i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznej dzieci jako działanie profilaktyczne*. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.) *Psychopatologia i psychoprofilaktyka. Przejawy narkomani, alkoholizmu, przemocy, zaburzeń psychicznych w rodzinie i szkole oraz możliwości im przeciwdziałania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ferguson G.A., Takane Y. (1999). *Analiza pedagogiczna w psychologii i pedagogice*. PWN, Warszawa.
- Gaś Z.B. (1998). *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Gondzik E. (2003). *Opis i zastosowanie metody statystycznej w badaniach własnych*. W: F. Szlosek (red.) *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój. (na drodze do doktoratu)*. Wybrane

- problemy badań jakościowych i ilościowych*. Biblioteka Pedagogiki Pracy. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom-Siedlce, 68-78.
- Parker J.G., Asher S.R. (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?* „Psychological Bulletin” 102, 357-389.
- Perry J.C. (1979). *Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children*. „Child Development” 50, 1231-1234.
- Pilkiewicz M. (1962). *Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań*. „Psychologia wychowawcza”, 5, 412-433.
- Pilkiewicz M. (1963a). *Graficzna analiza materiału socjometrycznego. Techniki socjometryczne*. „Psychologia wychowawcza” 6, 32-46.
- Pilkiewicz M. (1963b). *Analiza ilościowa socjometrycznych danych*. „Psychologia wychowawcza” 6, 142-150.
- Pilkiewicz M. (1965). *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*. „Psychologia wychowawcza” 8, 267-287.
- Pilkiewicz M. (1969). *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. „Psychologia Wychowawcza”, 12, 20-43.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Strykowski W. (2003). *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski J. (red.) *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo eMPI2, Poznań, 9-66.





# 6 **Diagnozowanie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym**

*Blanka Poćwiardowska*

## **Wprowadzenie**

W czasie przemian, które obecnie dokonują się w rodzinie, wychowywanie dzieci staje się dla rodziców jednym z trudniejszych zadań. Z dotychczas prowadzonych badań dotyczących stosunków międzyosobowych w rodzinie (za Tyszkowa, 2000) wynika, że rodzice nie zagłębiają się w potrzeby rozwojowe dziecka, a relacje między nimi są bliskie, lecz powierzchowne. Badania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wskazują na umiarkowanie niski poziom świadomości pedagogicznej. Rodzice są wobec dzieci restrykcyjni, ich wiedza o wychowaniu została zaczerpnięta z rodziny pochodzenia i nie zawiera elementów wiedzy naukowej. Pojawia się także zjawisko niedostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, np. pomiędzy stosowanymi oddziaływaniami wychowawczymi a ich konsekwencjami (Bieszczad, 2005).

Dotychczas w badaniach pedagogicznych dominowały badania postaw rodzicielskich, stylów wychowawczych czy też stylów komunikacji pozwalające na opisanie przekonań rodzicielskich, dotyczących wychowania dzieci czy też komunikowania się z nimi. Wprowadzenie pojęcia kompetencji wychowawczych pozwala na przyjrzenie się: rodzicielskiej wiedzy na temat wybranych uwarunkowań rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym (jego potrzeb, sposobów oddziaływań wychowawczych), umiejętnościom, poczuciu sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem. W badaniach przyjęto definicję kompetencji wychowawczych jako umiejętności adekwatnego zachowania się wobec dziecka wyływającego ze świadomości potrzeby i konsekwencji takiego działania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne sprawstwo (opracowanie własne na podstawie M. Czerepaniak-Walczak, 1995). Kompetencja ujawnia się w konkretnym kontekście związanym z dziedziną aktywności. Biorąc pod uwagę kompetencję wychowawczą rodziców, taką dziedziną aktywności jest wychowywanie własnego dziecka. W rozdziale zostanie zaprezentowane narzędzie do poznawania kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oraz opis sposobu interpretacji wyników. Pozwala ono na określenie poziomu wiedzy o rozwoju dziecka, umiejętności wychowawczych oraz poczucia sprawstwa. Może posłużyć pedagogom do diagnozy i zaplanowania programu pomocy dla rodziny. Wyniki badań pro-



wadzonych wśród rodziców mogą być podstawą do projektowania systemowych rozwiązań wspomagania rodziny w rozwoju<sup>1</sup>.

Diagnoza kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym daje szansę na pełniejsze poznanie sytuacji rodzinnej dziecka na wczesnym etapie edukacji. Tego rodzaju działanie może stanowić podstawę do planowania działań z zakresu profilaktyki pierwszorzędowej (Gaś, 1993), zmniejszającej ryzyko wystąpienia zachowań problemowych (np.: zachowania buntownicze, nieprzestrzeganie przyjętych przez dorosłych norm, a w późniejszym czasie sięganie po papierosy, alkohol i narkotyki). Poznawanie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym pozwala na określenie obszarów wiedzy, umiejętności, poczucia sprawstwa, w których potrzebne jest wspomaganie rodziców w realizacji ról rodzicielskich. Taka pomoc udzielona rodzinie na wczesnym etapie edukacji dziecka może zapobiec odrzuceniu przez rówieśników oraz słabym postępom w nauce (Deptuła, 2005).

## Narzędzie do badania poziomu kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym

Narzędzie służy do badania następujących zmiennych:

- ▷ **wiedza o rozwoju dziecka i jego uwarunkowaniach**  $Y_1$  (osiągnięcia rozwojowe  $Y_{1.1}$ ; zadania rozwojowe  $Y_{1.2}$ ; potrzeby dziecka  $Y_{1.3}$ ; zachowania sprzyjające rozwojowi dziecka  $Y_{1.4}$ ; zachowania utrudniające jego rozwój  $Y_{1.5}$ ; sposoby oddziaływań wychowawczych  $Y_{1.6}$ ),
- ▷ **umiejętności wychowawcze**  $Y_2$  (związane ze zrozumieniem dziecka i jego dziecięcych potrzeb, udzielaniem mu wsparcia, rozwiązywaniem konfliktów),
- ▷ **poczucie sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem**  $Y_3$ .

Do określenia poziomu wiedzy opracowano test wiadomości skonstruowany zgodnie z zasadami pomiaru dydaktycznego (Niemierko, 1999). Do poznawania umiejętności wychowawczych opracowano opisy sytuacji zakończone pytaniem o hipotetyczne programy działania rodziców w danej sytuacji. Poczucie sprawstwa w narzędziu określano na podstawie dziesięciocentymetrowych skal ciągłych.

## Wiedza na temat wybranych uwarunkowań rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Rodzice, posiadając wiedzę o osiągnięciach, potrzebach dziecka, zadaniach przypisanych do danego etapu rozwojowego, mają możliwość dobierania adekwatnych sposobów reagowania na zachowanie dziecka. Im większą wiedzę posiadają o zachowaniach sprzyjających i nie sprzyjających rozwojowi dziecka, im większą pulą różnorodnych umiejętności wychowawczych dysponują, tym większa jest szansa na tworzenie dziecku warunków sprzyjających rozwojowi.

<sup>1</sup> Narzędzie zostało skonstruowane do ewaluacji autorskiego programu wspomagania kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym opracowanego w ramach pracy doktorskiej pt.: „Wspomaganie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym”, przygotowywanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Marii Deptuły prof. UKW na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy, na którym otwarto przewód. Badania zostały sfinansowane ze środków WPiP UKW na badania własne, z dotacji Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Rysunek 6.1. Elementy wiedzy o rozwoju dziecka uwzględnione w narzędziu badawczym



Źródło: opracowanie własne

## Osiągnięcia rozwojowe

Wiedza na temat typowych - dla danego wieku - zachowań dziecka pozwala rodzicom na dostosowanie wymagań do jego możliwości. Zwiększa się też szansa na rozróżnienie zachowań wynikających z naturalnego rozwoju od tych, które są niepokojącymi sygnałami, wymagającymi poszukiwania pomocy.

Do konstrukcji zadania dotyczącego osiągnięć rozwojowych wykorzystano wiedzę z psychologii rozwojowej odnoszącą się do rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka (Schaffer R.H., 2006, Kozłowska A., 1984, Kielin J., 2005). Sporządzono listę 24 twierdzeń zawierającą opis charakterystycznych zachowań dzieci w wieku przedszkolnym wraz z 4-stopniową skalą odpowiedzi (3/4 lata, 4/5 lat, 5/6 lat, nie wiem). Rodzice po przeczytaniu twierdzenia określają, dla jakiego wieku opisane w twierdzeniu zachowanie jest typowe (Zadanie 2, Aneks 1, s. 129-130). Za każde poprawne przypisanie twierdzenia do wieku, w którym ono występuje, rodzice otrzymują 1 punkcie (3/4 rok życia twierdzenia: 1, 4, 8, 11, 15, 18, 20, 21; 4/5 rok życia twierdzenia: 3, 5, 7, 9, 10, 19, 22, 24; 5/6 rok życia twierdzenia: 2, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 23)<sup>2</sup>.

## Zadania rozwojowe

Zadania 3 i 4 (Aneks 1, s. 131) pozwalają na określenie poziomu wiedzy rodziców na temat zadań rozwojowych. Zadanie rozwojowe pojawia się w pewnym momencie w życiu jednostki i odnosi się do zbioru sprawności i kompetencji nabywanych przez jednostkę w trakcie jej kontaktów z otoczeniem (Havighurst, 1981, za Brzezińska, 2000). Rodzice spośród 5 twierdzeń dla 3 trzylatków i 5 twierdzeń dla 4-6-latków wybierają te, które przypisywane są do danego etapu rozwoju (ibidem). Do twierdzeń prawdziwych dołączono po jednym twierdzeniu fałszywym. Nieprawidłowe odpowiedzi to uznanie, że zadaniem dziecka jest opanowanie umiejętności wczucia się w sytuację osoby doro-

<sup>2</sup> Kwestionariusz znajduje się w aneksie na końcu tego rozdziału.



słej oraz odpowiedni stosunek do pracy – pilność, gotowość do wykonywania poleceń rodziców, w pozostałych twierdzeniach przyznaje się 1 punkt za poprawne zaznaczenie odpowiedzi (maks. liczba punktów – 8).

### Potrzeby dziecka

Kompetentne wychowawczo zachowanie rodziców wymaga umiejętności rozpoznawania i zaspokajania potrzeb dziecka. Narzędzie zawiera zadania pozwalające na określenie, czy rodzice starają się/potrafią rozpoznawać potrzeby dziecka, czasem ukryte za niejasnym zachowaniem (np.: gwałtowny płacz 5-latka w sytuacji zmiany drogi prowadzącej do przedszkola może świadczyć o niezaspokojonej potrzebie bezpieczeństwa). W zadaniach 9.1.B, 9.2.B, 9.3.B, 9.4.B (Aneks 1, s. 133–135) przedstawione zostały 4 sytuacje, w których rodzice określają potrzeby dziecka (bezpieczeństwa, emocjonalne, działania, poznawcza, estetyczna, odnoszenia sukcesu). Za każdą poprawną odpowiedź rodzice otrzymują po 1 punkcie (maksymalnie 4 pkt.).

Tabela 6.1. Przykład zadania do badania zmiennej szczegółowej potrzeby dziecka Y<sub>1.3</sub>

Treść zadania	<b>Zadanie 9. Proszę przeczytać opisy sytuacji i odpowiedzieć na podane pytania.</b> <b>2. W trakcie zabawy dziecko uderzyło młodszą siostrę (brata), bo ta (ten) zabrała (zabrał) mu ulubioną zabawkę.</b> (Aneks 1, s. 134)	
Zmienna	WIEDZA O WYBRANYCH UWARUNKOWANIACH ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM POTRZEBY Y <sub>1.3</sub>	Wskaźnik
Treść zadania	<b>B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?</b>	
Przykłady poprawnych odpowiedzi	Przykłady potrzeb – zabawy ulubioną zabawką, intymności (posiadania rzeczy należących wyłącznie do dziecka), kontaktu z matką/ojcem.	1 pkt

### Zachowania sprzyjające rozwojowi dziecka

W kolejnym zadaniu, za pomocą którego badano zmienną określaną jako wiedza na temat wybranych uwarunkowań rozwoju dziecka, rodzice wypisują zachowania, które ich zdaniem sprzyjają rozwojowi dziecka (Zadanie 5, Aneks 1, s. 131). Zakłada się, że wielość i różnorodność kontaktów z innymi ludźmi stanowi korzystniejszy kontekst rozwoju (Brzezińska, 2004). Rodzice pomagają dziecku przejść drogę od całkowitej impulsywności do stopniowego uzyskiwania kontroli nad codziennymi czynnościami. W tym czasie istotne są następujące zachowania rodzica sprzyjające rozwojowi dziecka: **określenie granic, udzielanie wsparcia, modelowanie zachowań, pomoc w rozwijaniu pamięci, dostarczanie nowych doświadczeń, stwarzanie warunków do różnorodnych zabaw** (Hejmanowski Sz., Wojciechowska J., 2004). Wskaźnikiem wiedzy o zachowaniach sprzyjających rozwojowi dziecka będzie uzyskanie w tym zadaniu od 0 do 6 punktów za odpowiedź mieszczącą się w którejś z wyżej wymienionych kategorii.

### Zachowania niesprzyjające rozwojowi dziecka

W badaniu poziomym kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym uwzględniono także wybrane zagrożenia związane z zachowaniem rodziców/opiekunów. Dla

dzieci w wieku przedszkolnym źródłem utrudnień w rozwoju mogą być następujące niesprzyjające zachowania rodziców: **zawstydzanie, dominacja i demonstracja woli, niedostatek lub brak kontroli, powodowanie zwątpienia we własne siły, konflikty** (ibidem). Do sprawdzenia wiedzy o zachowaniach niesprzyjających rozwojowi dziecka (Zadanie 6, Aneks 1, s. 131) proszono o podanie 5 zachowań rodzica, które utrudniają rozwój dziecka. Zastosowano także opisy dwóch sytuacji, w których zachowanie rodziców może utrudniać rozwój dziecka. Przykład sytuacji podano w Tabeli 6.2. W pierwszej sytuacji (Zadanie 7.2.A), dotyczącej sytuacji dziecka wykonującego rysunek, rodzice otrzymują po 1 punkcie za wymienienie następujących błędów: wydawanie rozkazów, podnoszenie głosu, karanie za brak natychmiastowego posłuszeństwa, kara nieadekwatna, zbyt długa i związana z zaspokojeniem podstawowych potrzeb. W drugiej sytuacji dziecko może okazywać bunt, wykonywać rozkazy ze strachu, wykonywać polecenia tylko tego rodzica, który straszy (1 pkt). Rodzice wykazują się także wiedzą o skutkach niesprzyjających działań rodzicielskich (7.1.B, 7.2.B). Wskaźnikiem poziomu wiedzy o zachowaniach niesprzyjających są wyniki uzyskane w zadaniach 6 (0-5 pkt.), 7.1.A, 7.2.A (0-5 pkt.) 7.1.B , 7.2.B (po 1 pkt), maksymalnie 17 pkt.

Tabela 6.2. Przykład sytuacji do badania zmiennej szczegółowej zachowania niesprzyjające rozwojowi dziecka Y<sub>1.5</sub>

Treść zadania	<b>Zadanie 7. Proszę przeczytać opis sytuacji i odpowiedzieć na pytania.</b> 1) Dziecko wchodzi do sklepu z rodzicami i zauważa dużego czerwonego lizaka. Zaczyna prosić rodziców, żeby go kupili. Jeden z rodziców odpowiada, żeby dziecko było cicho i nie marudziło, bo trzeba zrobić potrzebniejsze zakupy. Dziecko zaczyna płakać, rodzic szarpie je za rękę i każe iść szybciej. Dziecko wyrwa rękę, płacze i przez łzy krzyczy, że chce dostać lizaka. W końcu rodzice, nie mogąc uciszyć dziecka, kupują mu lizaka <sup>3</sup> . (Aneks 1, s. 132).	
Zmienna	WIEDZA O WYBRANYCH UWARUNKOWANIACH ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM ZACHOWANIA NIESPRZYJAJĄCE ROZWOJOWI DZIECKA Y <sub>1.5</sub>	Wskaźnik
Treść zadania	<b>A) Proszę określić, jakie błędy popełnili rodzice:</b>	
Odpowiedzi	uciszanie, określanie prośby jako marudzenie, szarpanie, pospieszanie, uleganie - kupno lizaka	Za jedną poprawną odpowiedź 1 pkt.
		<b>Suma punktów: 5</b>
Treść zadania	<b>B) Jak w wyniku takiego zachowania rodziców będzie postępowało dziecko?</b>	
Odpowiedzi	Dziecko będzie wymuszało płacem kupno rzeczy, będzie płakało podczas zakupów	1 pkt

<sup>3</sup> W narzędziu wykorzystano opis sytuacji do badania dwóch lub trzech zmiennych. Przedstawiona w tabelce sytuacja wykorzystana została do badania wiedzy o wybranych uwarunkowaniach rozwoju dziecka, umiejętności wychowawczych i poczucia sprawstwa, dlatego będzie się pojawiać w kolejnych tabelach dotyczących innych zmiennych.

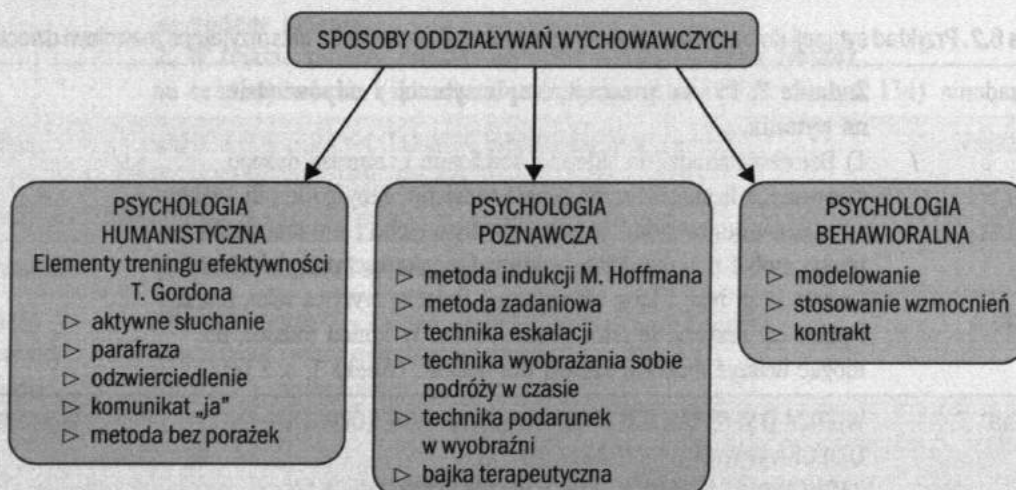


W obszarze wiedzy o rozwoju i jego wybranych uwarunkowaniach można maksymalnie uzyskać 59 punktów.

## Umiejętności wychowawcze

Elementem kompetencji wychowawczych rodziców są umiejętności wychowawcze. Punkt wyjścia w uczeniu się umiejętności stanowią informacje dotyczące sposobu postępowania. J. Anderson (za Ledzińska, 2004) nazwał wiedzę, która odpowiada na pytanie „w jaki sposób postępować?” – wiedzą proceduralną dotyczącą sekwencji czynności. Umiejętności wychowawcze będą obejmowały wiedzę o różnorodnych sposobach oddziaływań wychowawczych, jak i stosowanie programów działania w sytuacjach wychowawczych. Do interpretacji wyników wykorzystano sposoby zaczerpnięte z trzech nurtów psychologii: humanistycznej, poznawczej, behawioralnej.

Rysunek 6.2. Wybrane sposoby oddziaływań wychowawczych uwzględnione w diagnozie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym



Każdy z przedstawionych sposobów ma swoje źródło w założeniach dotyczących natury człowieka i możliwości zmiany jego zachowania oraz roli, jaką odgrywa w tej zmianie człowiek bądź otoczenie. Wiedza na temat różnorodnych sposobów oddziaływania wychowawczego wykorzystana została do interpretacji odpowiedzi rodziców w zadaniach dotyczących zmiennej umiejętności wychowawcze. Nie jest istotne, aby badani znali nazwy podanych sposobów. Ocenie podlegają opisane przez nich programy działania, do których stosuje się kryteria świadczące o stosowaniu danego sposobu, bądź nie. Wskaźnikiem poziomu umiejętności wychowawczych są wyniki uzyskane w zadaniach 7.1.C, 7.2.C, 8, 9.1.C, 9.1.D, 9.2.C, 9.2.D, 9.3.C, 9.3.D, 9.4.C, 9.4.D (od 0 do 2 pkt.) maksymalnie 28 pkt. (Aneks 1, s. 132-135)

## Sposoby oddziaływań wychowawczych z nurtu psychologii humanistycznej

W psychologii humanistycznej zakłada się, że człowiek posiada i ujawnia tendencję do aktualizacji stanowiącą siłę napędową rozwoju (Paszkievicz, 1983). Człowiek odbierając wewnętrzne sygnały i postępując zgodnie z nimi rozwija się we właściwym kierunku. Natomiast czyn-

niki zewnętrzne wpływające na rozwój człowieka są ważne, gdy działają zgodnie z wewnętrznym dążeniem człowieka do samorealizacji. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej zadaniem rodzica jest przede wszystkim stwarzanie odpowiednich warunków wspierających rozwój i dojrzewanie dziecka (Łobocki 2006). Rodzic w ten sposób pomaga dziecku w uświadomieniu sobie tego, co ono robi i kim jest. Towarzyszy temu działaniu przekonanie, że człowiek jest z natury dobry i jeśli potrafi stworzyć określony typ relacji z drugim człowiekiem, to on jest w stanie wykorzystać tę relację dla własnego wzrostu (Rogers 2002). Relacja ta powinna być autentyczna, pełna akceptacji i zrozumienia dla odmiennego postrzegania rzeczywistości oraz powinna cechować się gotowością do przeżywania i wyrażania uczuć. Jeśli rodzic tworzy taką relację z dzieckiem, to ono będzie potrafiło lepiej sobą kierować, będzie bardziej uspołecznione i dojrzałsze. C. Rogers stwierdził, że optymalna relacja wspomagająca rozwój drugiego człowieka jest miarą osiągniętej przez osobę wspomagającą dojrzałości psychicznej.

W ocenie odpowiedzi rodziców na temat sposobów radzenia sobie z trudnym zachowaniem dziecka uwzględniono następujące metody wywodzące się z tego nurtu: **aktywne słuchanie, parafraza, odzwierciedlenie, komunikat „ja”, rozwiązywanie konfliktów według T. Gordona** (1991).

**Umiejętność aktywnego słuchania** polega na wyrażaniu prawdziwego zainteresowania poprzez kontakt wzrokowy, sygnały niewerbalne, krótkie zachęty do mówienia oraz wyrażanie szacunku (Gordon, 1991). Technika ta powinna być stosowana w sytuacji, gdy dziecko sygnalizuje rodzicowi (np. poprzez swoje zachowanie), że ma problem. Efektem stosowania tej techniki jest większa gotowość dziecka do mówienia o przeżywanych trudnościach. Nieumiejętne używanie aktywnego słuchania może wywołać u osoby odbierającej komunikat irytację.

**Parafraza** według R. Boltona (1979, za Stewart, Milt, 2000, s. 236-237) „jest zwięzłą reakcją słowną udzieloną rozmówcy, wyraża ona istotę przekazywanej przez niego treści, ujętą we własne słowa słuchającego”. Stosowanie parafrazy pozwala na: przekonanie rozmówcy, że staramy się zrozumieć to, co chciał nam przekazać, precyzowanie treści wypowiedzi oraz sprawdzenie trafności rozumienia. Parafraza powinna być stosowana w sytuacji, gdy dziecko ma problem. Używana w innych sytuacjach nie spełnia swojej roli i może wywołać u dziecka nieprzyjemne emocje.

**Umiejętność odzwierciedlenia** łączy się z rozpoznaniem i nazwaniem emocji, które przeżywa druga osoba. Im łatwiej rodzicowi określić przeżywane przez siebie emocje, tym szybciej, bardziej precyzyjnie potrafi on rozpoznać emocje pojawiające się u dziecka. Warunkiem pomocnego stosowania odzwierciedlenia jest odpowiedzialność za własne intencje i czyny oraz gotowość do odroczenia zaspokojenia własnych potrzeb po to, aby móc się skupić na potrzebach dziecka (Rosenberg 2003). Dzięki stosowaniu tej techniki dzieci uczą się nazywać przeżywane emocje i regulować swoje stany emocjonalne. Nazywając przeżywane emocje dziecko uczy się je odczytywać u innych i dzięki modelowaniu potrafi o nich mówić.

Gordon, (1991) stwierdził, że skutecznym sposobem wywoływania zmiany zachowania jest **komunikat „ja”**. Składa się on z rzeczowego opisu zachowania, które doprowadziło do konfrontacji, z opisu bezpośrednich, niepożądanych skutków tego zachowania i opisu uczuć, które wywołało dane zachowanie. Dzięki takiemu komunikatowi dzieci uczą się, jakie uczucia mogą się pojawić pod wpływem ich zachowania, mają możliwość rozpoznawania ich i poprzez modelowanie rozwijają umiejętność oceny zachowania, a nie osoby.



Kolejnym sposobem oddziaływania wychowawczego inspirowanym nurtem psychologii humanistycznej jest **rozwiązywanie konfliktów metodą bez porażek**. Gordon (1991) określił 6 kroków satysfakcjonującego sposobu rozwiązania konfliktu: rozpoznanie i nazwanie konfliktu, poszukiwanie możliwych rozwiązań, krytyczna ocena możliwych rozwiązań, przyjęcie najlepszego rozwiązania, zaakceptowanego przez obie strony, wypracowanie sposobów realizacji tego rozwiązania, ocena skuteczności wybranego rozwiązania.

Dzięki tej metodzie dzieci uczą się, że ich potrzeby, pragnienia, przekonania – odmienne od rodzicielskich – są respektowane. Uczą się konstruktywnego działania w sytuacji konfliktu oraz dostrzegania potrzeb innych osób, co wpływa na ich rozwój moralny i społeczny.

### Sposoby oddziaływań wychowawczych z nurtu psychologii poznawczej

W psychologii poznawczej, podobnie jak w psychologii humanistycznej, człowiek również przedstawiany jest jako samodzielny podmiot, który w dużej mierze kieruje własnym życiem. W tym nurcie kładzie się jednak nacisk na fakt, że człowiek przyjmuje, przechowuje, interpretuje, tworzy, przekazuje informacje i nadaje im wartość. Jest sprawcą, który podejmuje celowe działania i ma nad nimi kontrolę poznawczą (Kozielecki, 1998). Zwolennicy psychologii poznawczej uważają, że podstawową metodą modyfikacji myślenia i działania człowieka jest celowe wychowanie i autokreacja (formowanie siebie według własnego projektu). Celem wychowania jest kształtowanie osobowości i zdolności do działania. Zasadniczymi zadaniami wychowawczymi są: kształtowanie postawy badawczej i eksploracyjnej, kształcenie społecznie pożądanego systemu wartości utylitarnych i duchowych oraz sfery emocjonalnej, nabywanie wiedzy o świecie i o sobie samym poprzez dialog.

Przyjęto, że rodzice w wychowaniu mogą wykorzystywać takie sposoby oddziaływań wychowawczych, jak: **metoda indukcji M. Hoffmana, technika eskalacji, technika wyobrażania sobie podróży w czasie, technika zatrzymywania myśli, technika „podarunek w wyobraźni”, bajka terapeutyczna.**

**Metoda indukcji** polega na wskazywaniu dziecku konsekwencji, jakie jego zachowanie przynosi innym. Można wyróżnić konsekwencje korzystne, indukcja pozytywna oraz wskazanie konsekwencji niekorzystnych poprzez indukcję negatywną (Reykowski, 1979). Rodzic uświadamia dziecku konsekwencje zachowania sprawcy i związek przyczynowy między działaniami sprawcy a sytuacją, w jakiej znalazła się osoba skrzywdzona. Indukcja powinna być dostosowana do rozwoju poznawczego i językowego dziecka oraz bezpośrednio związana z jego doświadczeniem. Im dziecko młodsze, tym częściej rodzice powinni wskazywać na bezpośrednie i widoczne konsekwencje działania dziecka (np.: *Jeśli popchniesz chłopca, to on się przewróci i będzie płakał*). Później powinni także podkreślać zranione uczucia pokrzywdzonej osoby (np.: *Chłopcu jest przykro, że nie chcesz mu pożyczyć piłki*). Dzięki indukcji dziecko otrzymuje informacje o tym, że rodzice nie aprobują jego zachowania, że zrobiło coś złego i naruszyło obowiązujące zasady. Metoda indukcji pozwala na wykorzystanie i rozwijanie naturalnej skłonności empatycznej dziecka oraz skupienie uwagi na jego roli w wywołaniu tego cierpienia. Stosowanie tej metody w wychowaniu dzieci rozwija: zdolność do uświadamiania sobie konsekwencji czynu, tendencję do zwracania uwagi na skutki własnego działania, umiejętność dostrzegania cudzego dobra i brania go pod uwagę. Ryzyko stosowania tej metody może wiązać się ze zbyt słabym lub zbyt silnym naciskiem zastosowanym przez rodzica. W sytuacji zbyt słabego nacisku dziecko nie przerywa swojej aktywności i nie zwraca uwagi na komunikat in-

dukcyjny, a zatem nie ma treści do poznawczego przetworzenia. Natomiast przy zbyt silnym podkreśleniu władzy lub wycofania miłości rodzica dziecko skupia się na konsekwencjach działań dla niego samego. Dziecko w takiej sytuacji może zareagować silnym lękiem, zakłócającym proces poznawczy (Hoffman, 2006).

**Inicjowanie aktywności zadaniowej** polega na takim oddziaływaniu dorosłego na sytuację dziecka, aby pewne jej elementy przekształcić w bodźce, a zadanie definiowane „jako przyszłe zdarzenie (tj. stan lub zmiana przedmiotu dokonana przez podmiot) może być podmiotowi opisane i przekazane do realizacji przez niego samego lub też przez kogoś” (Kuchcińska, 1988). Dziecko ma szansę, pod wpływem zdarzeń zewnętrznych, regulować swoje stosunki ze światem. Rodzic ma możliwość poznania różnych sposobów inicjowania dziecięcej aktywności zadaniowej.

Odpowiednie przygotowanie i prezentacja zadania staje się dla dziecka szansą do spożytkowania posiadanych umiejętności oraz daje możliwość samodzielnego wybierania. Dziecko może zwiększać swoją podmiotowość przechodząc od zadań całkowicie zleconych przez zadania częściowo zlecone (pozornie własne i jawnie zlecone) do własnych (Kuchcińska, 1997). „Zadania zlecone” wiąże się z opisem i przekazaniem dziecku (rozbieżności lub/i celu lub/i programu) do realizacji dziecku przyszłego zdarzenia, które pozwoli przywrócić zakłóconą równowagę. Natomiast „zadania własne” to te, w których dziecko, po dokonaniu diagnozy otaczającej go rzeczywistości, opisuje i przekazuje sobie zdarzenia do realizacji.

Skutkiem niewłaściwego stosowania tej metody może być doprowadzenie dziecka do takiej rozbieżności, która wywołuje zbyt silne emocje, blokuje działanie i możliwość poszukiwania sposobów radzenia sobie z trudnościami.

**Technika eskalacji**, zaczerpnięta z krótkoterminowej terapii poznawczo-behawioralnej, stosowana jest do opanowania lęku pojawiającego się w związku z potencjalnym wydarzeniem mogącym wystąpić w przyszłości. Osoba przeżywająca lęk w obecności terapeuty wyobraża sobie, że sytuacja, której się lęka, ma naprawdę miejsce. Często samo wyobrażenie takiej sytuacji pozwala na określenie przyczyny lęku (dotąd niejasnej). Czasem potrzebna jest eskalacja danego wydarzenia poprzez wyobrażenie sobie najgorszych jego konsekwencji. Potem następuje poszukiwanie sposobów radzenia sobie w tej sytuacji i ponowne wyobrażenie sytuacji wraz z opracowaną strategią działania (Lazarus, 1989, za Curwen, Palmer, Ruddell, 2006). W przypadku dzieci warto zmodyfikować tę technikę wspierając wyobrażenia dzieci paradoksem i poczuciem humoru. Technika może być wykorzystywana do radzenia sobie z trudnymi emocjami, takimi jak: lęk, nuda, złość. W sytuacji, gdy pojawi się u dziecka np. lęk związany z potencjalnym wydarzeniem (dziecko płacze z obawy przed upadkiem w autobusie) dorosły wraz z dzieckiem wyobraża sobie sytuację, której się ono obawia i wspólnie przerysowują wymiary tego wydarzenia, dodając do opowiadania różnego rodzaju niedorzeczności, paradoksy (np.: *Wsiądziesz do autobusu i od razu się przewrócisz, każdy, kto wsiądzie, potknie się i też się przewróci, cały autobus będzie pełen ludzi leżących na podłodze, a pan kierowca woła: jedziemy i nikt nie zdąży wstać, i tak wszyscy będą podróżowali leżąc*). Po opowiadaniu razem z dzieckiem dorosły zastanawia się, co mogłoby mu pomóc poradzić sobie w sytuacji, którą sobie wyobrażali. Technika pozwala skierować aktywność dziecka z myśli i emocji, które są nieprzyjemne, na myśli wywołujące zaciekawienie i radość. W ten sposób w sytuacji wyobrażonej albo też rzeczywistej, z którą do tej pory łączyły się przykre emocje, pojawiają się także przyjemne myśli i emocje związane z wytworzonym nowym obrazem. Samo to wyobrażenie może pomóc dziecku poradzić sobie z emocjami, a dodatkowo może jeszcze skorzystać ze sposobów wspól-



nie opracowanych. Podobnie jak w metodzie indukcji, przy użyciu techniki eskalacji w połączeniu z paradoksem odwołujemy się do wiedzy dziecka na temat reguł rządzących otaczającą rzeczywistością. Zatem, stosowanie tej techniki powinno być dostosowane do rozwoju poznawczego dziecka i możliwości jego wyobraźni. Technika eskalacji może pomóc dziecku szukać różnych sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (samo przerysowane i dowcipne wyobrażenie sobie sytuacji jest już jednym z takich sposobów), rozwija wyobraźnię i poczucie humoru.

Technika ta może być stosowana w stosunku do dzieci, u których sposoby oddziaływania wychowawczego zaczerpnięte z psychologii humanistycznej nie pomagają w radzeniu sobie z nieprzyjemnymi emocjami, lecz je nasilają. Rodzice powinni najpierw dążyć do poznania i zrozumienia przeżyć dziecka, w innym razie stosowanie tej techniki może zwiększyć niepokój dziecka i pojawić się może u niego poczucie niezrozumienia oraz niechęć do ujawniania własnych przeżyć.

**Wyobrażanie sobie podróży w czasie**, podobnie jak technika eskalacji, zaczerpnięta została z krótkoterminowej terapii, w której terapeuta posługuje się technikami wyobrażeniowymi (Salkovskis, Kirk, 1989 za Curwen, Palmer, Ruddell, 2006). Technika ta pozwala na radzenie sobie z trudnymi, buntowniczymi zachowaniami dzieci w wieku przedszkolnym. Rodzic razem z dzieckiem poprzez przywołanie odpowiedniego obrazu pomaga ponownie przeżyć minione wydarzenia, w których udało się dziecku zachować w pożądanym społecznie sposób (np.: *Pamiętasz, jak wczoraj wyszliśmy ze sklepu i nie płakałeś, szukaliśmy pierwszych kwiatów i z radością wracaliśmy do domu?*) lub zobaczyć, jak aktualne negatywne wydarzenie zostanie przezwyciężone w przyszłości (np.: *Następnym razem, jak będziemy wychodzili do sklepu, wspólnie ustalimy, co możemy kupić, a czego nie i oboje będziemy zadowoleni*). Im dziecko młodsze, tym większa aktywność wymagana jest ze strony rodziców. Stosowanie tej techniki pozwala dziecku rozwijać umiejętność radzenia sobie w sytuacjach wywołujących trudne emocje (np.: *Przypomnę sobie, kiedy ostatnio udało mi się narysować piękną królową, bo ta mi się trochę nie udało*), wspiera rozwój adekwatnej samooceny (poprzez przypominanie o zdarzeniach, w których dziecko umiało sobie poradzić) oraz rozwija pamięć.

W sytuacji, gdy dziecko przeżywa strach, rodzice mogą skorzystać z **techniki zatrzymywania myśli** (Salvatori, 1999, za Curwen, Palmer, Ruddell, 2006), którą można zastosować, kiedy u dziecka cztero-pięcioletniego pojawiają się myśli, wyobrażenia powodujące lęk. Technika może być stosowana, gdy aktywne słuchanie, parafraza, odzwierciedlenie – sposoby postępowania zaczerpnięte z psychologii humanistycznej – nie przynoszą oczekiwanych efektów. Rodzic przerywa opowiadanie dziecka krótkim komunikatem (np.: *Koniec rozmowy na ten temat; Stop, nie mówmy już o tym*) i stara się skierować myślenie dziecka np. na znaną bajkę, miłe wydarzenie. Kiedy dziecko się już uspokoi, warto uczyć je radzenia sobie z lękiem przedstawionymi wyżej sposobami.

W narzędziu uwzględniono także **technikę „podarunek w wyobraźni”**, z której mogą korzystać w sytuacji, gdy dziecko chce otrzymać coś, czego nie może dostać. Technika ta pozwala dziecku opanować trudne emocje, takie jak: złość, zazdrość poprzez skierowanie ku wyobraźni. Rodzic, dając dziecku w wyobraźni to, czego nie może mieć naprawdę, zachęca je do fantazjowania na ten temat (np.: *Ale byłoby wspaniale, gdybyś mogła mieć całe mieszkanie w lalkach, wszędzie lalki w pokoju, nawet w lodówce; Czy nie byłoby wspaniale, gdybyś miał zaczarowany ołówek, którym mógłbyś narysować sobie wymarzony samochód?*). Dodatkowym walorem stosowania tej techniki jest rozwój wyobraźni dziecka oraz nauka odraczania zaspokojenia po-

trzeby posiadania albo zaspokajania tej potrzeby dzięki wyobraźni (Faber, Mazlish, 1996). Stosowanie tej metody może też doprowadzić do rozbudzenia większych potrzeb i co z tym się wiąże do silniejszego pobudzenia emocjonalnego dziecka.

**Bajka terapeutyczna** jest utworem adresowanym do dzieci od 4. do 9. roku życia. Przedstawia świat tak, jak jest on widziany oczyma dziecka i choć występują w nim czarodziejskie postaci, to do radzenia sobie w trudnych sytuacjach nie używają magii. Celem bajki terapeutycznej jest uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych i wspieranie rozwoju dziecka (Molicka, 2002). Wyróżnia się bajkę: relaksacyjną, której celem jest uspokojenie dziecka i jest ona formą wizualizacji; psychoedukacyjną, pozwalającą dziecku radzić sobie z trudnymi emocjami związanymi z potencjalnym wydarzeniem (np. wizyta u dentysty); psychoterapeutyczną, która redukuje lęk odtwórczy powstały w wyniku negatywnego doświadczenia oraz lęk wytwórczy, będący skutkiem niewłaściwej stymulacji oraz niezaspokojonej potrzeby. Bajkowy bohater pozwala dziecku uświadomić sobie przyczyny i skutki własnego działania, daje dziecku poczucie, że nie jest samo w tej sytuacji oraz dostarcza konstruktywnych wzorów działania.

## Sposoby oddziaływań wychowawczych z nurtu psychologii behawioralnej

W koncepcji psychologii behawioralnej zakłada się, że zachowanie człowieka zależy od wyposażenia genetycznego oraz od środowiska fizycznego i społecznego (Kozielecki 1998). Środowisko, będące konfiguracją bodźców sterujących reakcjami człowieka, doprowadza poprzez proces uczenia się do nabywania zarówno zachowań przystosowawczych, jak i tych, które nie sprzyjają przystosowaniu (Łobocki 2006). W takim ujęciu w wychowaniu szczególną rolę odgrywa warunkowanie instrumentalne, czyli odpowiednie stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych.

W narzędziu uwzględniono następujące sposoby oddziaływań wychowawczych: **uczenie się przez naśladownictwo**, czyli **modelowanie**, **stosowanie wzmocnień**, **zawieranie kontraktu**.

A. Bandura, (1961, za Arską-Karyłowską, 1982) wpływ modela na zachowanie obserwatora nazywa **uczeniem się przez obserwację (uczeniem się zastępczym, uczeniem przez naśladownictwo)**. Zanim dziecko przystąpi do wykonania określonego zadania, rodzic demonstruje pożądane zachowanie lub mówi, w jaki sposób można je wykonać. Modelowanie dorosły dzieli na małe fragmenty tak, aby dziecko było w stanie powtórzyć je i opanować. Skuteczność modelowania zachowania u dzieci zależy od cech modela, cech modelowanej czynności, otrzymanego rodzaju wzmocnienia oraz od właściwości obserwatora. Dzieci chętniej naśladowują osoby, które charakteryzują się lepszą orientacją w środowisku społecznym, odnoszącą sukcesy w trakcie swojego działania, życzliwością i opiekuńczością w kontakcie (Konarzewski, 1982). Na proces przyswajania danego zachowania przez obserwację mają wpływ cechy modelowanej czynności, takie jak: złożoność – liczba elementów percepcyjnych, motorycznych i ich koordynacja wchodząca w skład danej czynności; „interpretowalność” – zrozumienie koniecznych czynności.

Przyswojenie danego zachowania związane jest także z właściwościami modela i zależy od jego motywacji, towarzyszących mu emocji, wieku chronologicznego i umysłowego, wzmocnienia występującego po działaniu oraz od dyspozycji osobowościowych dziecka (ibidem).



Trudność związana ze stosowaniem tej metody może wiązać się z rozbieżnością wymagań wobec dziecka i wymagań stawianych sobie przez rodziców. Z pewnością trudniej jest modelować zachowanie, do którego rodzic nie ma przekonania.

**Wzmocnienie** pozytywne to czynnik dodany do jakiejś sytuacji, który zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia pożądaných reakcji. Drugi rodzaj wzmocnienia „(...) polega na usunięciu z sytuacji jakiegoś czynnika, zwanego czynnikiem awersyjnym, dzięki czemu wystąpienie zachowania staje się mniej prawdopodobne” (Siuta, 2004, s. 127). W wychowaniu preferuje się wzmocnienia pozytywne (równoznaczne w tej pracy z nagrodą), które sprzyjają utrwaleniu się pożądaných zachowań. K. Konarzewski, (1982) pisał, że nagrodami dla dziecka są przedmioty (cukierki, pieniądze, dyplom), czynności (gra w piłkę, oglądanie bajki, spacer) oraz relacje (zwycięstwo w zawodach, uśmiech, pochwała za konkretne zachowanie). W stosowaniu wzmocnień ważne jest uwzględnienie czynników, które dla danego dziecka są awersyjne, neutralne i atrakcyjne, aby móc je odpowiednio dobrać.

Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym, posiadający kompetencje wychowawcze, mogą odwoływać się także do sposobu rozwiązywania konfliktów poprzez **zawieranie z dzieckiem kontraktu**. W sytuacji, gdy następuje konflikt między potrzebami dziecka a rodzica, rodzic zachęca dziecko do wspólnego poszukiwania rozwiązań i wyboru jednego spośród nich (Karasowska, 2004). Musi ono odpowiadać obu stronom konfliktu. Od 2. roku życia można wprowadzać umowy dotyczące jednego zachowania dziecka, np.: *Wyjdziemy na spacer i zrobimy zakupy, a Ty nie będziesz uciekał w sklepie*. W sytuacji, gdy dane zachowanie pojawia się, rodzic przypomina dziecku wcześniejszą umowę.

Taki sposób postępowania sprzyja przekazaniu dziecku odpowiedzialności za własne działanie. Z drugiej strony dziecko może przeżywać silną frustrację, jeśli nie jest jeszcze na tyle dojrzałe, aby pamiętać ustalone zasady oraz radzić sobie z silnymi, trudnymi emocjami.

Nabywanie umiejętności powiązane jest ze stopniowym przekształcaniem wiedzy deklaratywnej w proceduralną. Określanie poziomu kompetencji wychowawczych na podstawie odpowiedzi rodziców wiąże się ze sprawdzeniem, czy rodzice potrafią rozpoznać potrzeby dziecka, wybrać odpowiedni sposób działania przewidując jego konsekwencje. Sformułowane zadania przedstawione zostały w Tabeli 6.3 i 6.4. W ocenie umiejętności wychowawczych wykorzystano następujący schemat pozwalający na przyznanie od 0 do 2 punktów:

- ▷ **2 punkty** za odpowiedź zachowującą zasady sposobów oddziaływania wychowawczego zaczerpniętych z różnych nurtów psychologii (*psychologia humanistyczna - PH, psychologia poznawcza - PP, psychologia behawioralna - PB*) bądź inne, zawierające szczegółowy program działania (w przykładowym komunikacie), które respektują potrzeby, możliwości dziecka i uwzględniają rodzicielskie zachowania sprzyjające rozwojowi dziecka.
- ▷ **1 punkt** za odpowiedź, w której pomysł na pozytywne działanie sąsiaduje z błędem, np.: *Zastanawiasz się, czy podejść do dzieci (+ parafraza), nie przesadzaj, poradzisz sobie (- blokada komunikacyjna orzekanie)*<sup>4</sup>. Rodzice wykazują się pewnymi umiejętnościami, ale nie do końca mają świadomość, co jest dobre dla dziecka, co może je zachęcić do działania i jest dla niego rozwojowe. Rodzice udzielają wskazówek co do dalszych działań bez sprawdzenia, czy ich interpretacja sytuacji zgadza się z dziecięcą. Podają

<sup>4</sup> Wiedzę na temat blokad w komunikacji werbalnej zaczerpnięto z książki T. Gordona, (1991).

ogólne programy działania bez konkretnych przykładów, np.: *Tłumaczę dziecku, dlaczego nie dostanie lizaka.*

- ▷ **0 punktów** za odpowiedź niezgodną z kluczem, nie uwzględniającą potrzeb dziecka, będącą zaprzeczeniem jego uczuć, związaną z blokadami komunikacyjnymi (jeśli odbiega od schematu PP i PB).

W przypadku wątpliwości dotyczących interpretacji i oceny danych jakościowych należy powołać sędziów kompetentnych, posiadających powyższą instrukcję oraz wiedzę o sposobach oddziaływania wychowawczego i blokadach komunikacyjnych.

Dla przybliżenia sposobu interpretacji wyników badań wybrano z narzędzia przykładowe zadania pozwalające na określenie poziomu zmiennej umiejętności wychowawcze.

Tabela 6.3. Przykład zadania do badania zmiennej umiejętności wychowawcze Y<sub>2</sub>

Zmienna	UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE Y <sub>2</sub>	Wskaźnik
Treść zadania	<b>Zadanie 8. Proszę dopisać, co w takiej sytuacji powiedziałaaby Pani dziecku? (Aneks 1, s. 133)</b>	
	<b>(A) Dziecko: „Chcę się pobawić z dziećmi, ale nikogo nie znam”.</b>	
Przykłady poprawnych odpowiedzi	PH „Boisz się (wstydzisz się) podejść do dzieci, których nie znasz?” (odzwierciedlenie). PH „Zastanówmy się, co można zrobić w takiej sytuacji... (dziecko i dorosły wspólnie poszukują rozwiązań)” (metoda bez porażek). PP „Wyobraźmy sobie, że nikt nikogo nie zna i wszyscy chodzą w różne strony i na nikogo nie patrzą, bo się wstydzą i zaczynają wpadać na siebie i robi się wielka góra dzieci” (technika eskalacji). PP „Gdybym mogła, dałabym Ci czarodziejską różdżkę do poznawania innych dzieci. Każdego byś znała, nikogo byś się nie wstydziła ani nie bała” (podarunek w wyobraźni). PB mama/tata podchodzi do innego dziecka ze swoim i przedstawia mu się („jestem mamą Ali, a ty jak masz na imię”) albo przedstawia dziecko („to jest Ala, chciałyby się z wami pobawić”) (modelowanie) PB „Jak podejdziesz do dzieci, to będziecie się dobrze bawić/będę z Ciebie dumna”.	0-2 pkt
	<b>(B) Dziecko: „Nie pojadę do cioci. Boję się autobusu, boję się, że się przewrócę”</b>	
Przykłady poprawnych odpowiedzi	PH „Nie chcesz jechać, bo się boisz?” (odzwierciedlenie) „Zastanówmy się, co możemy zrobić. Masz jakiś pomysł...” (metoda bez porażek) PP „Ale by to było, gdybyśmy wsiedli i nagle się przewracamy i inni ludzie wchodzą, i też się przewracają, i kierowca mówi: „ruszamy nie ma czasu na wstawanie, musicie jechać na leżąco”. I taka fura ludzie podróżowałyby autobusem” (technika eskalacji) PB i PP „Koniec rozmowy na ten temat, pomyślmy o czymś miłym” (technika zatrzymywania myśli) PP „Przypomnijmy sobie, czy ty się kiedyś przewróciłaś w autobusie?” (technika podróży w czasie)	0-2 pkt



Tabela 6.3. Przykład zadania do badania zmiennej umiejętności wychowawcze Y<sub>2</sub>, cd.

Zmienna	UMIĘTNOŚCI WYCHOWAWCZE Y <sub>2</sub>	Wskaźnik
Przykłady poprawnych odpowiedzi	„Wyobraźmy sobie, jak idziemy na przystanek, podjeżdża autobus, a my wsiadamy, spokojnie, powoli, zajmujemy miejsca blisko kasownika i kasujemy bilety, ja swój, a ty swój” (technika podróży w czasie) „Gdybym tylko mogła, podarowałabym Ci latający dywan (róźdzkę itp.), który szybko przeniósłby cię do cici” (technika podarunku w wyobraźni)	
Treść zadania	<b>(C) Dziecko: „Nie będę jadła obiadu! Nie cierpię zupy”</b>	
Przykłady poprawnych odpowiedzi	PH „Złościsz się (smutno Ci), że jest zupa na obiad” (odzwierciedlenie) „Mnie zależy na tym, żebyś zjadła, bo nie będę się martwiła, że jesteś głodna” (komunikat „ja”) „Ja chcę, żebyś była najedzona, a ty nie chcesz jeść to, co proponujesz...” (rozwiązywanie konfliktu bez porażek) PP „Gdybym tylko mogła, dałabym Ci cały stos Twoich ulubionych frytek, tyle by ich było, że spadałyby ze stołu i byś je jadł na śniadanie, na obiad i na kolację i nawet zamiast słodczy” (technika eskalacji) „Pomyśl, jak będziesz się czuła, jeśli nie zjesz obiadu” (pokazywanie konsekwencji zachowania technika podróży w czasie) PB „Jeśli nie zjesz obiadu, nie będziesz mógł jeść podwieczorku” (odwołanie się do zasad, kontrakt)	0-2 pkt
Treść zadania	<b>(D) Dziecko: „Tato/mamo nie zasną, bo za oknem są potwory”</b>	
Przykłady poprawnych odpowiedzi	PH i PP „Przestraszyłeś się? (odzwierciedlenie) Tak czasami bywa, że przestraszymy się czegoś, co sobie wyobrazimy” (dostarczenie dodatkowych informacji) PP - „Chodź, zobaczymy, czy uda nam się narysować tego potwora na dużej kartce. - Dobrze. - Narysujemy mu wielki brzuch i ogromniaste uszy. Co ty na to?” PP - „Przestraszyłeś się? - Bardzo. - A wyobraź sobie, jak by się ciebie potwór przestraszył. Leży sobie w łóżeczku w potworkowym domku, a tam przychodzisz i on zaczyna krzyczeć tak, że cała potworkowa kraina się trzęsie i budzi. Inne potwory też zaczynają krzyczeć ze strachu i uciekają, gdzie pieprz rośnie” (technika eskalacji połączona z paradoksem) PB „Jak zaśniesz w swoim łóżku, to jutro pójdziemy na wycieczkę do zoo” (wzmacnianie zachowań pozytywnych, kontrakt)	0 pkt
<b>Suma punktów: 8 pkt</b>		

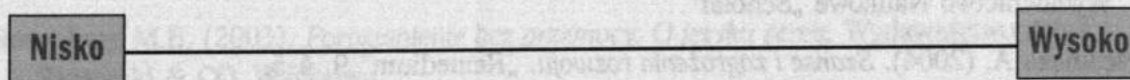
## Poczucie sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem

Istotnym elementem kompetencji wychowawczych rodziców jest poczucie sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem. Przekonanie rodzica o własnym sprawstwie sprzyja jego skutecznemu rodzicielstwu (Elder, 1995, za Dubois, Lopez, Parra, 2005). Do oszacowań wykorzystana

no skale ciągłe (10 cm) umieszczone w poziomie, z opisanymi punktami krańcowymi, gdzie „pozytywny” kraniec znajdował się po prawej stronie skali, a „negatywny” po lewej (przykład skali znajduje się w Tabeli 6.4). Na skalach rodzice oceniają (zaznaczając wybrane miejsce na skali znakiem x) ogólne przekonanie o wpływie na wychowanie własnego dziecka (Zadanie 1, Aneks 1, s. 129). Szczegółowo określają, na ile mają poczucie sprawstwa w codziennych sytuacjach, takich jak: zasypianie o określonej godzinie, jedzenie urozmaiconych posiłków, pogodny nastrój, radzenie sobie ze złością, pozostawianie pod opieką innej dobrze znanej osoby, inicjowanie zabaw, rozpoczynanie rozmów i zabaw z innymi dziećmi, wykonywanie poleceń, dokańczanie rozpoczętych zajęć (Zadanie 10, Aneks 1, s. 135-136). W narzędziu uwzględniono też rodzicielskie poczucie sprawstwa w przykładowych sytuacjach (Zadanie 9.1.A, 9.2.A, 9.3.A, 9.4.A, Aneks 1, s. 133-135). W badaniu poczucia sprawstwa uwzględniono przekonania rodziców na temat wychowania (Zadanie 11, Aneks 1, s. 136-137). Rodzice na 4 skalach określają, na ile wychowanie jest dla nich zadaniem trudnym - łatwym, skomplikowanym - nieskomplikowanym, wymagającym zaangażowania - nie wymagającym zaangażowania, satysfakcjonującym - niesatysfakcjonującym. Postrzeganie wychowania jako skomplikowanego, trudnego, wymagającego zaangażowania przy jednoczesnym przekonaniu rodziców o tym, że dają sobie radę z tym zadaniem, świadczyć będzie o wysokim poczuciu sprawstwa. Wskaźnikiem wyższego poziomu poczucia sprawstwa będą wyższe wyniki uzyskane przez rodziców na skalach w następujących pytaniach: 1, 9.1.A, 9.2.A, 9.3.A, 9.4.A, 10, 11, 12 (skala 10 cm, gdzie 1 cm to 10 pkt.).

Tabela 6.4. Przykład zadania do badania zmiennej poczucie sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem

Treść zadania	<b>Zadanie 9. Proszę przeczytać opisy sytuacji i odpowiedzieć na podane pytania.</b> <b>2. W trakcie zabawy dziecko uderzyło młodszą siostrę (brata), bo ta (ten) zabrała (zabrał) mu ulubioną zabawkę.</b> (Aneks 1, s. 134)	
Zmienna	POCUCIE SPRAWSTWA W KONTAKCIE Z WŁASNYM DZIECKIEM	Wskaźnik
Treść zadania	<b>A) Jak Pani ocenia swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?</b>	Skala 100 cm punktacja od 0 do 100



O wyższym poziomie kompetencji wychowawczych świadczyć będą wyższe wyniki uzyskane we wszystkich zmiennych. W sytuacji, gdy rodzice uzyskują wysokie wyniki na skali wiedzy, umiejętności, a średnie bądź niskie wyniki na skali poczucia sprawstwa, można przypuszczać, że rodzice nieadekwatnie oceniają swoje umiejętności. Podobnie jest w sytuacji, gdy rodzice otrzymają wysokie wyniki na skali wiedzy i poczucia sprawstwa, natomiast średnie bądź niskie na skali umiejętności. W pierwszym przypadku rodzice zaniżają swoje kompetencje, w drugim - przeceniają je.

### Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Badanie należy przeprowadzić w grupie zapewniając rodzicom warunki do spokojnej, samodzielnej pracy. Należy przedstawić rodzicom cel badania. Ważne jest wyznaczenie miejsca (np.:



pudełko, teczka) do odkładania wypełnionego kwestionariusza tak, aby uczestnicy badania mieli zapewnioną anonimowość.

## Instrukcja dla rodziców

Zbieram informacje na temat wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Będę wdzięczna, jeśli Państwo wypełnią ten kwestionariusz. Proszę o rzetelne udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie ma tu „dobrych” ani „złych” odpowiedzi. Ważne są, te które są zgodne z Państwa opiniami<sup>5</sup>.

## Rzetelność narzędzia

Na podstawie danych pochodzących z 110 kwestionariuszy określono za pomocą wskaźnika Alphy Cronbacha rzetelność narzędzia zastosowanego w badaniach i tak na skali umiejętności wychowawcze równa jest 0,75; na skali poczucie sprawstwa 0,85. Rzetelność skali wiedzy badana była na podstawie danych z 60 kwestionariuszy i wynosi 0,61. Analiza danych pozwala stwierdzić, że niski wynik Alphy w zakresie wiedzy o rozwoju dziecka i wybranych uwarunkowaniach zwiększa się wraz z analizą większej liczby danych.

Poznanie skali zjawiska, jakim są kompetencje wychowawcze rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, może doprowadzić do wprowadzenia systemowych rozwiązań, które wzmocniłyby oddziaływanie czynników chroniących, a zniwelowałyby siłę czynników ryzyka.

## Bibliografia

- Bandura A. (1996). *Samowzmacnianie: zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad samym sobą*. W: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.). *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 133-136.
- Bieszczad B. (2005). *Młoda rodzina wobec zadań wychowawczych*. Wydawnictwo Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski.
- Brzezińska A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju. Wykłady z Psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska A. (2004). *Szanse i zagrożenia rozwoju*. „Remedium” 9, 4-5.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin.
- Deptuła M. (2005). *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*. W: M. Deptuła (red.) *Diagnostyka profilaktyka socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 158-184.

<sup>5</sup> Jeśli narzędzie miałyby posłużyć do badań rodziców za jakiś czas (np.: po to, żeby ocenić, czy podjęte na podstawie tej diagnozy działania są skuteczne), to wówczas warto zastosować kodowanie kwestionariuszy. Po przeprowadzeniu badań można połączyć wypełnione przez tę samą osobę kwestionariusze w pary i przyjrzeć się, czy zaszły jakieś zmiany. Oto instrukcja w takiej sytuacji: „W kwestionariuszu proszę podać swój kod zamiast imienia i nazwiska, co sprawi, że Państwa odpowiedzi pozostaną anonimowe, natomiast mi umożliwi to obserwowanie zmian u tej samej osoby. Kod składa się z 3 pierwszych liter imienia własnej matki (np.: jeśli moja mama miała na imię Zofia – to ZOF) i cyfry lub liczby oznaczającej dzień swoich urodzin (np.: data urodzin 15 maja – 15), czyli cały kod: ZOF15”.

- Dubois D.L., Lopez C., Parra G.R. (2005). *Terapia poznawcza i pojęcie ja*. W: M.A. Reinecka, D.A. Clark (red.) *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*. GWP, Gdańsk, 231-258.
- Faber A., Mazlish E. (1995). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Media Rodzina, Poznań.
- Festinger L. (2007). *Teoria dysonansu poznawczego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gordon T. (1998). *Wychowanie bez porażek*. Wydawnictwo PAX, Warszawa.
- Hejmanowski Sz., Wojciechowska J. (2004). *Wczesne dzieciństwo - 2. i 3. rok życia; szanse i zagrożenia dla rozwoju*. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, 44-60.
- Kielin J. (2009). *Profil osiągnięć ucznia*. GWP, Gdańsk.
- Konarzewski K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kozłowska, A. (1984). *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ledzińska M. (2000). *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki t. II*. GWP, Gdańsk, 115-136.
- Łobocki M. (2006). *Teoria wychowania*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Molicka M. (2002). *Bajkoterapia*. Media Rodzina, Poznań.
- Niemierko B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Wydawnictwo Szkole i Pedagogiczne, Warszawa.
- Reykowski J. (1979). *Motywacja postawy prospołeczne a osobowość*. PWN, Warszawa.
- Rogers C. (2002). *Sposób bycia*. Rebis, Poznań.
- Rosenberg M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Schaffer, R.H. (2006). *Psychologia rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Siuta J. (2004). *Wzmocnienia w ujęciu psychologii behawioralnej*. „Psychologia Rozwojowa” 3, t. IX, 125-128.
- Stewart J., Milt T. (2000). *Słuchanie dialogiczne; lepienie wzajemnych znaczeń*. W: J. Stewart (red.). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 234-256.
- Tyszkowa M. (1996). *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 45-56.



# Aneks 1

data.....

## KWESTIONARIUSZ

wersja dla ojców

(opracowanie Blanka Poćwiardowska UKW)

### Szanowny Panie!

Zbieram informacje na temat wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Będę wdzięczna, jeśli wypełni Pan tę ankietę. Proszę o rzetelne udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie ma tu „dobrych” ani „złych” odpowiedzi. Ważne są te, które są zgodne z Pana opiniami.

Poniżej proszę podać swój kod zamiast imienia i nazwiska, co sprawi, że Pana odpowiedzi pozostaną anonimowe, natomiast mi umożliwi to obserwowanie zmian u tej samej osoby po powtórnym zastosowaniu ankiety.

KOD składa się z:

- ▷ trzech pierwszych liter imienia własnej matki (np. Zofia - **ZOF**): \_\_\_\_\_
- ▷ cyfry lub liczby dnia swoich urodzin (np. dzień urodzin 15 maja - 15): \_\_\_\_\_

czyli cały kod: ZOF15

### Metryka osobowa:

KOD - \_\_\_\_\_

Wiek \_\_\_\_\_

Wykształcenie \_\_\_\_\_

Liczba dzieci i ich wiek (np. córka 3 lata C3, syn 8 lat S8)

\_\_\_\_\_

### Struktura rodziny (proszę wpisać X w odpowiednie kółko):

- |                                  |                       |
|----------------------------------|-----------------------|
| a) pełna                         | <input type="radio"/> |
| b) niepełna z powodu:            |                       |
| ▷ wyjazdu np. związanego z pracą | <input type="radio"/> |
| ▷ śmierci                        | <input type="radio"/> |
| ▷ separacji                      | <input type="radio"/> |
| ▷ rozvodu                        | <input type="radio"/> |
| ▷ inny (jaki?)                   | <input type="radio"/> |

**Zadanie 1. Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź (znak X) na umieszczonej niżej skali.**

W jakim stopniu kieruje Pan wychowaniem własnego dziecka?

Niski

Wysoki

**Zadanie 2. Proszę określić (wpisując w kółko znak X), jakiego wieku dotyczą poniższe zdania.**

Typowe jest, że w tym wieku dziecko:

1. Zaczyna okazywać dumę, np.: mówi „dobrze zrobiłem wieżę”, „ale głośno zagrałam”.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

2. Wita się ze znajomymi sobie osobami bez przypominania.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

3. Jest „nie do opanowania”, biega zamiast chodzić, trudno mu wykonać polecenie rodzica.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

4. Zdarza mu się podczas zabawy pomóc innemu dziecku lub pożyczyć mu swoją zabawkę.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

5. Potrafi się nie odzywać, gdy mówi ktoś inny.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

6. We właściwych sytuacjach używa takich słów jak: „przepraszam”, „dziękuję” i „proszę”.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

7. Potrafi powiedzieć, co sprawiło, że kolega np.: złości się albo wstydzi.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

8. Może przeżywać intensywne napady złości i wtedy krzyczy, rzuca się na podłogę, tupie nogami.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

9. Może posiadać wyobrazonego przyjaciela, z którym rozmawia, bawi się, zasypia.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

10. Żeby rozładować napięcie, może pluć, kopać, dłużyć w nosie i przechwalać się.

 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem



Typowe jest, że w tym wieku dziecko:

11. Potrafi bawić się z rówieśnikami w proste zabawy, np.: w rodzinę, lekarza, nie zawsze bierze pod uwagę reguły, np. w rodzinie są 2 mamy.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

12. Umie powiedzieć, że przeżywa takie uczucia jak: zaniepokojenie, złość, odprężenie, radość, zmartwienie.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

13. Przestrzega reguł zabawy, np. w zabawie w chowanego nie podpowiada, gdzie schowało się inne dziecko.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

14. Dostrzega potrzeby innych osób, np. przykrywa kocem śpiącą osobę.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

15. W zabawie potrafi czekać na swoją kolej.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

16. Zaczyna rozumieć, co to jest kłamstwo, sprawiedliwość, kradzież.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

17. Gdy ma do wyboru zabawę z rówieśnikami lub z dorosłymi - wybiera rówieśników.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

18. Często używa słów „ja”, „mi”, „mój”, „mnie”.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

19. W czasie silnej radości i podczas płaczu ma potrzebę skorzystania z toalety.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

20. Prosi o pozwolenie, gdy chce pobawić się zabawką innego dziecka.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

21. Wykonuje z dwójką lub trójką rówieśników zaplanowane zadanie, np. budowa zamku z piasku.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

22. Potrafi bawić się w zabawy z regułami (np. w berka) w większej grupie dzieci, ale tylko wtedy, gdy prowadzi ją dorosły.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

23. Umie zachowywać się zgodnie z przyjętymi regułami w miejscach publicznych (np. w sklepie stoi w kolejce razem z opiekunem, mówi szeptem w kościele).

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

24. Daje sobie wytłumaczyć decyzje podjęte przez dorosłego bez okazywania złości i płaczu.

- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem

**Zadanie 3. Proszę wybrać z poniżej podanych zadania przypisane do danego wieku dziecka i wpisać w kółko znak X.**

Z poniżej podanych proszę wybrać te umiejętności i tę wiedzę, jakie dziecko powinno nabyć w 3. roku życia:

- korzystanie z toalety,
- tworzenie prostych pojęć, np. dziecko wie, co oznacza dana nazwa (np. owoce) i kojarzy nazwę z przedmiotem (np. wie, że owoce to gruszki, jabłka i inne),
- okazywania uczuć najbliższej rodzinie - przez uśmiech, przytulenie, stawanie w obronie młodszego rodzeństwa,
- umiejętność wczucia się w sytuację osoby dorosłej,
- uczenie się odróżniania, co jest dobre, a co złe.

**Zadanie 4. Proszę wybrać z poniżej podanych zadania przypisane do danego wieku dziecka i wpisać w kółko znak X.**

Z poniżej podanych proszę wybrać te umiejętności i tę wiedzę, jakie dziecko powinno nabyć od 4. do 6. roku życia:

- opanowanie sprawności koniecznych do różnych zabaw i gier - bieganie, skakanie, przyjmowanie porażki bez obrażania się,
- odpowiedni stosunek do pracy - pilność, gotowość do wykonywania poleceń rodziców,
- budowanie postawy wobec siebie jako rozwijającego się organizmu - dziecko wie, że jedzenie warzyw jest zdrowe i sprzyja rośnięciu,
- uczenie się tego, jak poznawać inne dzieci, jak włączyć się do zabawy,
- uczenie się zachowań, które są odpowiednie do płci dziecka - dziewczynki bawią się lalkami, a chłopcy samochodami.

**Zadanie 5. Proszę podać przykłady sześciu zachowań rodzica, które sprzyjają rozwojowi dziecka.**

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

**Zadanie 6. Proszę podać pięć zachowań rodzica, które utrudniają rozwój dziecka.**

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. |    |



**Zadanie 7. Proszę przeczytać opis sytuacji i odpowiedzieć na pytania.**

7.1. Dziecko wchodzi do sklepu z rodzicami i zauważa dużego czerwonego lizaka. Zaczyna prosić rodziców, żeby go kupili. Jeden z rodziców odpowiada, żeby dziecko było cicho i nie marudziło, bo trzeba zrobić potrzebniejsze zakupy. Dziecko zaczyna płakać, rodzic szarpie je za rękę i każe iść szybciej. Dziecko wyrwa rękę, płacze i przez łzy krzyczy, że chce dostać lizaka. W końcu rodzice, nie mogąc uciszyć dziecka, kupują mu lizaka.

**A) Proszę określić, jakie błędy popełnili rodzice.**

---



---



---



---

**B) Jak w wyniku takiego zachowania rodziców będzie postępowało dziecko?**

---



---



---



---

**C) Jak Pan sądzi, jak inaczej mogliby zachować się rodzice w tej sytuacji?**

---



---



---



---

7.2. Rodzic mówi dziecku, żeby posprzątało zabawki. Dziecko nie rusza się ze swojego miejsca i kończy rysunek. Rodzic podnosi głos i mówi, że klocki muszą być natychmiast sprzątnięte, bo jak nie, to dziecko nie wyjdzie przez następny tydzień na dwór.

**A) Proszę określić, jakie błędy popełnił rodzic.**

---



---



---



---

**B) Jak w wyniku takiego zachowania rodzica będzie postępowało dziecko?**

---



---



---



---

**C) Jak Pan sądzi, jak inaczej mogliby zachować się rodzice w tej sytuacji?**

---



---



---



---

**Zadanie 8. Proszę dopisać, co w takiej sytuacji powiedziałaby Pan dziecku?**

A) Dziecko: „Chcę się pobawić z dziećmi, ale nikogo nie znam”.

---



---



---

B) Dziecko: „Nie pojadę do cioci. Boję się autobusu, boję się, że się przewrócę”.

---



---



---

C) Dziecko: „Nie będę jadła obiadu! Nie cierpię zupy”.

---



---



---

D) Dziecko: „Tato nie zasnę, bo za oknem są potwory”.

---



---



---

**Zadanie 9. Proszę przeczytać opisy sytuacji i odpowiedzieć na podane pytania.**

9.1. Dziecko w trakcie robienia przez tatę obiadu nie może usiedzieć w miejscu, przeskakuje z krzesła na krzesło. Zadaje ciągle pytania dotyczące tego, co widzi za oknem, żąda od taty, by patrzył przez okno razem z nim. Tata coraz bardziej się denerwuje, bo zostało mu wiele pracy i nie może teraz dziecku poświęcić tyle czasu. Dziecko zaczyna płakać i narzekać, że się nudzi i nie ma się w co pobawić.

A) Jak Pan ocenia swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?

Nisko

Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pan zrobiłby w takiej sytuacji?

---



---



---



D) Co powiedziałby Pan do swojego dziecka?

---



---



---

9.2. W trakcie zabawy dziecko uderzyło młodszą siostrę (brata), bo ta (ten) zabrała (zabrał) mu ulubioną zabawkę.

A) Jak ocenia Pan swoje możliwości poradzenia sobie z takiej sytuacji?

Nisko

Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pan zrobiłby w takiej sytuacji?

---



---



---

D) Co powiedziałby Pan do swojego dziecka?

---



---



---

9.3. Wczesnym rankiem, w wolny dzień, dziecko głośno bawi się zabawkami, czym budzi (zmęczonych po tygodniowej pracy) rodziców. Po chwili wchodzi do rodzicielskiej sypialni i żąda, żeby pobawić się.

A) Jak ocenia Pan swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?

Nisko

Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pan zrobiłby w takiej sytuacji?

---



---



---

D) Co powiedziałby Pan do swojego dziecka?

---



---



---



---

9.4. Podczas rodzinnego przyjęcia dziecko włącza się do rozmowy dorosłych, nie chce bawić się z kuzynami, wychodzi na chwilę z pokoju, żeby za chwilę wrócić i prosić rodziców o szybszy powrót do domu.

A) Jak ocenia Pan swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?

Nisko Wysoko

---

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---



---

C) Co Pan zrobiłby w takiej sytuacji?

---



---



---



---

D) Co powiedziałby Pan do swojego dziecka?

---



---



---



---

**Zadanie 10. Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź znakiem X na umieszczonych niżej skalach.**

Jaki ma Pan wpływ na to, żeby Pana dziecko:

Codziennie zasypiało o zbliżonej, określonej godzinie.

Mały Duży

---

Zjadało urozmaicone posiłki.

Mały Duży

---



Było na ogół w pogodnym nastroju.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Potrafiło poradzić sobie ze złością tak, żeby nie krzywdzić ani siebie, ani innych.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Potrafiło zostać bez płaczu, marudzenia pod opieką innej dobrze mu znanej osoby.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Podejmowało zaproponowaną przez Pana zabawę.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Rozpocynało rozmowę z innymi dziećmi.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Rozpocynało zabawę z innymi dziećmi.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Wykonywało polecenia.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Dokonywało rozpoczęte zajęcia (np. budowlę z klocków).

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

**Zadanie 11. Proszę określić swoje przekonania na temat wychowania dziecka, zaznaczając (znakiem X) na każdej ze skal odpowiednie miejsce.**

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pana zadaniem

Trudnym  \_\_\_\_\_  Łatwym

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pana zadaniem:

Skomplikowanym

Nieskomplikowanym

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pana zadaniem:

Wymagającym zaangażowania

Nie wymagającym zaangażowania

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pana zadaniem:

Satysfakcjonującym

Niesatysfakcjonującym

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

**Zadanie 12. Proszę określić swoje przekonania na temat odnoszenia sukcesów i porażek w wychowaniu zaznaczając na skali odpowiednie miejsce.**

W wychowaniu ponoszę porażki, nie udaje mi się osiągnąć tego, co zamierzałem

W wychowaniu odnoszę sukcesy, to, co zamierzam, to robię

SERDECZNIE PANU DZIĘKUJĘ!



## Aneks 2

data.....

### KWESTIONARIUSZ

wersja dla matek

(opracowanie Blanka Poćwiardowska UKW)

#### Szanowna Pani!

Przed Panią ankieta, dzięki której będę mogła stwierdzić, czy proponowany warsztat dla rodziców jest przydatny. Każda osoba, która bierze udział w tych zajęciach, powinna mieć możliwość dokonania oceny tego, czego się nauczyła. Dlatego proszę Panią o wypełnienie ankiety przed rozpoczęciem warsztatu i po jego zakończeniu. Proszę o rzetelne udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie ma tu „dobrych” ani „złych” odpowiedzi. Ważne są, te które są zgodne z Pani opiniami.

Poniżej proszę podać swój kod zamiast imienia i nazwiska, co sprawi, że Pani odpowiedzi pozostaną anonimowe, natomiast mi umożliwi to obserwowanie zmian u tej samej osoby po powtórным zastosowaniu ankiety.

KOD składa się z :

▷ trzech pierwszych liter imienia własnej matki (np. Zofia - **ZOF**): \_\_\_\_\_

▷ cyfry lub liczby dnia swoich urodzin (np. dzień urodzin 15 maja - 15): \_\_\_\_\_

czyli cały kod: ZOF15

#### Metryka osobowa:

KOD - \_\_\_\_\_

Wiek \_\_\_\_\_

Wykształcenie \_\_\_\_\_

Liczba dzieci i ich wiek (np. córka 3 lata C3, syn 8 lat S8)

#### Struktura rodziny (proszę wpisać X w odpowiednie kółko):

a) pełna

b) niepełna z powodu:

▷ wyjazdu np. związanego z pracą

▷ śmierci

▷ separacji

▷ rozwodu

▷ inny (jaki?)

**Zadanie 1. Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź (znak X) na umieszczonej niżej skali.**

W jakim stopniu kieruje Pani wychowaniem własnego dziecka?

Niski

Wysoki

**Zadanie 2. Proszę określić (wpisując w kółko znak X), jakiego wieku dotyczą poniższe zdania.**

Typowe jest, że w tym wieku dziecko:

- 
1. Zaczyna okazywać dumę, np.: mówi „dobrze zrobiłem wieżę”, „ale głośno zagrałam”.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
2. Wita się ze znajomymi sobie osobami bez przypominania.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
3. Jest „nie do opanowania”, biega zamiast chodzić, trudno mu wykonać polecenie rodzica.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
4. Zdarza mu się podczas zabawy pomóc innemu dziecku lub pożyczyć mu swoją zabawkę.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
5. Potrafi się nie odzywać, gdy mówi ktoś inny.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
6. We właściwych sytuacjach używa takich słów jak: „przepraszam”, „dziękuję” i „proszę”.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
7. Potrafi powiedzieć, co sprawiło, że kolega np.: złości się albo wstydzi.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
8. Może przeżywać intensywne napady złości i wtedy krzyczy, rzuca się na podłogę, tupie nogami.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
9. Może posiadać wyobrażonego przyjaciela, z którym rozmawia, bawi się, zasypia.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
10. Żeby rozładować napięcie, może pluć, kopać, dłużyć w nosie i przechwalać się.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
-



Typowe jest, że w tym wieku dziecko:

- 
11. Potrafi bawić się z rówieśnikami w proste zabawy, np.: w rodzinę, lekarza, nie zawsze bierze pod uwagę reguły, np. w rodzinie są 2 mamy.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
12. Umie powiedzieć, że przeżywa takie uczucia jak: zaniepokojenie, złość, odprężenie, radość, zmartwienie.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
13. Przestrzega reguł zabawy, np. w zabawie w chowanego nie podpowiada, gdzie schowało się inne dziecko.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
14. Dostrzega potrzeby innych osób, np. przykrywa kocem śpiącą osobę.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
15. W zabawie potrafi czekać na swoją kolej.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
16. Zaczyna rozumieć, co to jest kłamstwo, sprawiedliwość, kradzież.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
17. Gdy ma do wyboru zabawę z rówieśnikami lub z dorosłymi - wybiera rówieśników.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
18. Często używa słów „ja”; „mi”, „mój”, „mnie”.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
19. W czasie silnej radości i podczas płaczu ma potrzebę skorzystania z toalety.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
20. Prosi o pozwolenie, gdy chce pobawić się zabawką innego dziecka.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
21. Wykonuje z dwójką lub trójką rówieśników zaplanowane zadanie, np. budowa zamku z piasku.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
22. Potrafi bawić się w zabawy z regułami (np. w berka) w większej grupie dzieci, ale tylko wtedy, gdy prowadzi ją dorosły.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
23. Umie zachowywać się zgodnie z przyjętymi regułami w miejscach publicznych (np. w sklepie stoi w kolejce razem z opiekunem, mówi szeptem w kościele).
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
- 
24. Daje sobie wytłumaczyć decyzje podjęte przez dorosłego bez okazywania złości i płaczu.
- 3/4 lata       4/5 lata       5/6 lat       nie wiem
-

**Zadanie 3. Proszę wybrać z poniżej podanych zadania przypisane do danego wieku dziecka i wpisać w kółko znak X.**

Z poniżej podanych proszę wybrać te umiejętności i tę wiedzę, jakie dziecko powinno nabyć w 3. roku życia:

- korzystanie z toalety,
- tworzenie prostych pojęć, np. dziecko wie, co oznacza dana nazwa (np. owoce) i kojarzy nazwę z przedmiotem (np. wie, że owoce to gruszki, jabłka i inne),
- okazywania uczuć najbliższej rodzinie - przez uśmiech, przytulenie, stawanie w obronie młodszego rodzeństwa,
- umiejętność wczucia się w sytuację osoby dorosłej,
- uczenie się odróżniania, co jest dobre, a co złe.

**Zadanie 4. Proszę wybrać z poniżej podanych zadania przypisane do danego wieku dziecka i wpisać w kółko znak X.**

Z poniżej podanych proszę wybrać te umiejętności i tę wiedzę, jakie dziecko powinno nabyć od 4. do 6. roku życia:

- opanowanie sprawności koniecznych do różnych zabaw i gier - bieganie, skakanie, przyjmowanie porażki bez obrażania się,
- odpowiedni stosunek do pracy - pilność, gotowość do wykonywania poleceń rodziców,
- budowanie postawy wobec siebie jako rozwijającego się organizmu - dziecko wie, że jedzenie warzyw jest zdrowe i sprzyja rośnięciu,
- uczenie się tego, jak poznawać inne dzieci, jak włączyć się do zabawy,
- uczenie się zachowań, które są odpowiednie do płci dziecka - dziewczynki bawią się lalkami, a chłopcy samochodami.

**Zadanie 5. Proszę podać przykłady sześciu zachowań rodzica, które sprzyjają rozwojowi dziecka.**

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

**Zadanie 6. Proszę podać pięć zachowań rodzica, które utrudniają rozwój dziecka.**

- |    |    |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. |    |



**Zadanie 7. Proszę przeczytać opis sytuacji i odpowiedzieć na pytania.**

7.1. Dziecko wchodzi do sklepu z rodzicami i zauważa dużego czerwonego lizaka. Zaczyna prosić rodziców, żeby go kupili. Jeden z rodziców odpowiada, żeby dziecko było cicho i nie marudziło, bo trzeba zrobić potrzebniejsze zakupy. Dziecko zaczyna płakać, rodzic szarpie je za rękę i każe iść szybciej. Dziecko wyrwa rękę, płacze i przez łzy krzyczy, że chce dostać lizaka. W końcu rodzice, nie mogąc uciszyć dziecka, kupują mu lizaka.

**A) Proszę określić, jakie błędy popełnili rodzice:**

---



---



---

**B) Jak w wyniku takiego zachowania rodziców będzie postępowało dziecko?**

---



---



---

**C) Jak Pani sądzi, jak inaczej mogliby zachować się rodzice w tej sytuacji?**

---



---



---

7.2. Rodzic mówi dziecku, żeby posprzątało zabawki. Dziecko nie rusza się ze swojego miejsca i kończy rysunek. Rodzic podnosi głos i mówi, że klocki muszą być natychmiast sprzątnięte, bo jak nie, to dziecko nie wyjdzie przez następny tydzień na dwór.

**A) Proszę określić, jakie błędy popełnił rodzic?**

---



---



---

**B) Jak w wyniku takiego zachowania rodzica będzie postępowało dziecko?**

---



---



---

**C) Jak Pani sądzi, jak inaczej mogliby zachować się rodzice w tej sytuacji?**

---



---



---

**Zadanie 8. Proszę dopisać, co w takiej sytuacji powiedziałaby Pani dziecku?**

A) Dziecko: „Chcę się pobawić z dziećmi, ale nikogo nie znam”.

---



---



---

B) Dziecko: „Nie pojedę do cici. Boję się autobusu, boję się, że się przewrócę”.

---



---



---

C) Dziecko: „Nie będę jadła obiadu! Nie cierpię zupy”.

---



---



---

D) Dziecko: „Mamo nie zasnę, bo za oknem są potwory”.

---



---



---

**Zadanie 9. Proszę przeczytać opisy sytuacji i odpowiedzieć na podane pytania.**

9.1. Dziecko w trakcie robienia przez mamę obiadu nie może usiedzieć w miejscu, przeskakuje z krzesła na krzesło. Zadaje ciągle pytania dotyczące tego, co widzi za oknem, żąda od mamy, by patrzyła przez okno razem z nim. Mama coraz bardziej się denerwuje, bo zostało jej wiele pracy i nie może teraz dziecku poświęcić tyle czasu. Dziecko zaczyna płakać i narzekać, że się nudzi i nie ma się w co pobawić.

A) Jak Pani ocenia swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?

Nisko

Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pani zrobiłby w takiej sytuacji?

---



---



---



D) Co powiedziała Pani do swojego dziecka?

---



---



---

9.2. W trakcie zabawy dziecko uderzyło młodszą siostrę (brata), bo ta (ten) zabrała (zabrał) mu ulubioną zabawkę.

A) Jak ocenia Pani swoje możliwości poradzenia sobie z takiej sytuacji?

Nisko

Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pani zrobiłaby w takiej sytuacji?

---



---



---

D) Co powiedziała Pani do swojego dziecka?

---



---



---

9.3. Wczesnym rankiem, w wolny dzień, dziecko głośno bawi się zabawkami, czym budzi (zmęczonych po tygodniowej pracy) rodziców. Po chwili wchodzi do rodzicielskiej sypialni i żąda, żeby pobawić się.

A) Jak ocenia Pani swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?

Nisko

Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pani zrobiłaby w takiej sytuacji?

---



---



---

D) Co powiedziałaaby Pani do swojego dziecka?

---



---



---



---

9.4. Podczas rodzinnego przyjęcia dziecko włącza się do rozmowy dorosłych, nie chce bawić się z kuzynami, wychodzi na chwilę z pokoju, żeby za chwilę wrócić i prosić rodziców o szybszy powrót do domu.

A) Jak ocenia Pani swoje możliwości poradzenia sobie w takiej sytuacji?

Nisko Wysoko

B) Czego w takiej sytuacji potrzebuje dziecko?

---



---



---

C) Co Pani zrobiłaby w takiej sytuacji?

---



---



---

D) Co powiedziałaaby Pani do swojego dziecka?

---



---



---

**Zadanie 10. Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź znakiem X na umieszczonych niżej skalach.**

Jaki ma Pani wpływ na to, żeby Pani dziecko:

Codziennie zasypiało o zbliżonej, określonej godzinie.

Mały Duży

Zjadało urozmaicone posiłki.

Mały Duży



Było na ogół w pogodnym nastroju.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Potrafiło poradzić sobie ze złością tak, żeby nie krzywdzić ani siebie, ani innych.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Potrafiło zostać bez płaczu, marudzenia pod opieką innej, dobrze mu znanej osoby.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Podejmowało zaproponowaną przez Panią zabawę.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Rozpoczyznało rozmowę z innymi dziećmi.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Rozpoczyznało zabawę z innymi dziećmi.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Wykonywało polecenia.

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

Dokończyło rozpoczęte zajęcie (np. budowlę z klocków).

Mały  \_\_\_\_\_  Duży

**Zadanie 11. Proszę określić swoje przekonania na temat wychowania dziecka, zaznaczając (znakiem X) na każdej ze skal odpowiednie miejsce.**

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pani zadaniem

Trudnym  \_\_\_\_\_  Łatwym

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pani zadaniem:

Skomplikowanym

Nieskomplikowanym

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pani zadaniem:

Wymagającym zaangażowania

Nie wymagającym zaangażowania

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

Wychowanie własnego dziecka jest dla Pani zadaniem:

Satysfakcjonującym

Niesatysfakcjonującym

Proszę uzasadnić swoje przekonanie.

**Zadanie 12. Proszę określić swoje przekonania na temat odnoszenia sukcesów i porażek w wychowaniu zaznaczając na skali odpowiednie miejsce.**

W wychowaniu ponoszę porażki, nie udaje mi się osiągnąć tego, co zamierzałem

W wychowaniu odnoszę sukcesy, to, co zamierzam, to robię

**SERDECZNIE PANI DZIĘKUJĘ!**



Wzrostowa wartość danych jest dla Państwa

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Przebieg choroby jest

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Wzrostowa wartość danych jest dla Państwa

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Przebieg choroby jest

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Wzrostowa wartość danych jest dla Państwa

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Przebieg choroby jest

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Wzrostowa wartość danych jest dla Państwa

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Przebieg choroby jest

Forma z polem tekstowym i przyciskami

Forma z polem tekstowym i przyciskami

# 7

## Diagnozowanie rodzinnych uwarunkowań nieśmiałości

Małgorzata Zabłocka

Nie ma jednej przyczyny nieśmiałości. Powoduje ją wiele różnych czynników. Nie rodzimy się nieśmiali, możemy jednak posiadać wrodzone predyspozycje do nieśmiałości (Zinczuk 2003). Dziedziczymy bowiem specyfikę systemu nerwowego, zorganizowanego w taki sposób, że pewne reakcje występują z większą łatwością niż inne (Leary, Kowalski 2001, Carducci 2008). Jednak o ostatecznym rozwoju bądź nie tej cechy decyduje interakcja uwarunkowań biologicznych i środowiskowych. Do tych ostatnich można zaliczyć między innymi: stosunek emocjonalny rodziców do dziecka, stopień kontroli jego zachowań, poziom orientacji w rodzicielskich standardach wychowania, warunki materialno-bytowe oraz doświadczenia dzieci w sytuacjach społecznej ekspozycji.

Każdemu spośród tych czynników poświęcono jeden podrozdział, który zawiera: argumenty (wyniki badań) przemawiające za uznaniem tego czynnika za przyczynę nieśmiałości, wskaźniki, które mogą świadczyć o jego występowaniu w rodzinie oraz pytania, jakie pedagog może zadać rodzicom i/lub dziecku w celach diagnostycznych. Na końcu zawarto etyczne i metodyczne zalecenia do prowadzenia rozmowy z rodzicem. Taka wiedza może pomóc pedagogom nie tylko w diagnozowaniu przyczyn nieśmiałości u dzieci, ale również w projektowaniu oddziaływań, które dotyczyłyby tych przyczyn, a nie tylko objawów<sup>1</sup>.

### Stosunek emocjonalny rodziców do dziecka

Stosunek emocjonalny rodziców do dziecka określany jest stopniem zainteresowania jego potrzebami i rodzajem okazywanych mu uczuć, czyli stopniem akceptacji dziecka (Borecka-Biernat 2001)<sup>2</sup>.

Z badań B. Harwas-Napierały (1979) wynika, iż rodzice dzieci nieśmiałych i śmiałych różnią się pod względem stosunku emocjonalnego do swych dzieci. Rodzice tych pierwszych są bardziej surowi, skłonni do gniewu, unikają rozmów z własnymi dziećmi. Badania D. Boreckiej-Biernat (2001) również dowodzą, iż kształtowaniu się zachowania nieśmiałego u młodzie-

<sup>1</sup> Ten tekst powstał na podstawie podrozdziału 1.2.3. pt.: *Środowiskowe uwarunkowania nieśmiałości* mojej książki: Zabłocka M. (2008). Został poszerzony o wskaźniki i sposoby ich pomiaru.

<sup>2</sup> D. Borecka-Biernat (2001, 1998) wykorzystwała koncepcję stylu wychowania M. Pilkiewicza (1976) do uporządkowania rodzinnych uwarunkowań nieśmiałości. Zgodnie z tą koncepcją styl wychowania w rodzinie opisuje się przy pomocy dwóch podstawowych wymiarów: stosunku emocjonalnego rodziców do dziecka i stopnia kontroli jego zachowań.



ży sprzyja odrzucenie emocjonalne, brak kontaktu rodziców z dzieckiem i zaniedbujący styl wychowania. Sytuację wychowawczą tych dzieci autorka określa jako „ubogie współbrzmienie” między rodzicami a dzieckiem, czy wręcz „neutralność uczuciową” (*op. cit.*, s. 89). Do podobnych wniosków doszli: A. Zdzieniecka (1959), J. Rembowski (1972), M. Chłopkiewicz (1972), J. Konopnicki (1957), P.G. Zimbardo, S. Radl (1999).

Dokonana przez Borecką-Biernat (2001) analiza sytuacji rodzinnej dzieci nieśmiałych wskazuje na drugie źródło nieśmiałości. Jest nim rodzina nadmiernie opiekuńcza. Rodzice nadopiekuńczy postępują przesadnie troskliwie wobec dziecka, ograniczają jego samodzielność w działaniu, usuwają przed nim przeszkody, odbierając mu tym samym możliwość poradzenia sobie z doświadczeniami stanowiącymi dla niego wyzwanie. Brak takich doświadczeń powoduje, iż w sytuacji wymagającej aktywności dziecko wycofuje się, bowiem nie wie, czy sobie poradzi. „Ograniczając niezależność swoich dzieci rodzice żywią prawdopodobnie przekonanie, iż mogłyby one znaleźć się w sytuacji fizycznego lub psychologicznego zagrożenia, gdyby oddaliły się od nich fizycznie lub psychicznie” (Zinczuk 2003, s. 140). W takich trudnych, niejednoznacznych sytuacjach rodzice dzieci lęklivych, w porównaniu z rodzicami dzieci nieprzejawiających lęklivosti, mają większą skłonność do proponowania swoim dzieciom strategii unikania, a dzieci mają większą skłonność do wybierania właśnie takiego rozwiązania po interakcji ze swoimi rodzicami (Barret i in., 1996, za: Turgeon, Rousseau, 2000). Również badania M. Plopy (1983) wykazały, iż nadmierne ochranianie ze strony rodziców współwystępuje z nieśmiałością ich dzieci. Do podobnych wniosków doszli: M. Ziemska (1979), Zdzieniecka (1959), I. Markiewicz-Borzym (1963) oraz Zimbardo i Radl (1999).

Poniżej (Tabela 7.1.) przedstawiono wskaźniki odrzucenia i nadmiernego ochraniania, a w aneksie pytania do rozmowy z rodzicem i dzieckiem<sup>3</sup>. Na podstawie pojedynczych wskaźników trudno jest stwierdzić, czy dane zjawisko występuje. Wszystkie one układają się w pewien wzór charakterystyczny dla postawy odrzucającej czy też nadmiernie ochraniającej.

Badaniu tych zmiennych mogą służyć kwestionariusze, które wykorzystano do opracowania wskaźników i pytań:

- ▷ Kwestionariusz dla rodziców Ziemskiej (1981) - oparty jest na przedstawionej przez autorkę koncepcji postaw rodzicielskich. Zawiera 4 skale, a wśród nich: górowanie nad dzieckiem oraz nadmierną koncentrację uczuciową na dziecku. Rodzice (osobno) zaznaczają na czterostopniowej skali stopień swojej zgodności z poszczególnymi twierdzeniami. Narzędzie jest znormalizowane. Jego charakterystykę, normy oraz sposób interpretacji wyników autorka zawarła w swojej pracy.
- ▷ Skalę postaw rodzicielskich M. Plopy (2005), opracowaną w dwóch wersjach: dla młodzieży (13-19 lat) oraz dla rodziców. Narzędzie zawiera 5 skal, a wśród nich: akceptacji-odrzucenia oraz ochraniania. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do poszczególnych twierdzeń przez wybór jednej z pięciu kategorii odpowiedzi. Narzędzie również jest znormalizowane.

<sup>3</sup> Pytania te są propozycją, nie trzeba zadawać ich wszystkich, nie mają też ustalonej kolejności zadawania. Opracowane są z myślą o rodzicach dzieci w wieku szkolnym i jakkolwiek są adresowane do matki, można wykorzystać je do rozmowy z ojcem.

- ▷ Fragmenty kwestionariusza wywiadu z matką E. Jackowskiej (1980) – zawierają między innymi pytania dotyczące więzi uczuciowej.

Tabela 7.1. Wskaźniki odrzucenia i nadmiernego ochraniania

Zmienne	Wskaźniki	Pytania <sup>4</sup>
Odrzucenie <sup>5</sup>	Rodzic:	
	▷ nie spędza z dzieckiem czasu, mimo że ono się o to upomina	1
	▷ nie wykonuje wspólnie z dzieckiem żadnych prac	2, 3, 45
	▷ może mieć trudności z określeniem mocnych stron, zachowań dziecka, które sprawiają mu radość	4
	▷ częściej przeżywa przykre niż przyjemne uczucia w kontakcie ze swoim dzieckiem	4
	▷ sądzi, że okazywanie dziecku uczuć może je „zepsuć”	5
	▷ raczej nie okazuje uczuć poprzez przytulanie, głaskanie	6
	▷ sądzi, że gdy dziecko ma kłopoty, trudności, lepiej zostawić je „w spokoju”	7
	▷ nie jest osobą, której dziecko mówi o swoich kłopotach	46
Nadmierne ochranianie	▷ uważa, że dziecko powinno być stawiane w domu na pierwszym miejscu	8
	▷ uważa, że dziecko nie powinno mieć przed nim tajemnic, sekretów	9
	▷ uważa, że rodzice zawsze muszą wszystko poświęcać dla swoich dzieci	10
	▷ rzadko pozwala dziecku samodzielnie podejmować decyzje	11, 47
	▷ uważa, że stały lęk matki o to, że dziecku może się coś stać, jest naturalny	12
	▷ niepokoi się, gdy dziecko nie jest pod jego opieką	13
	▷ stara się chronić dziecko przed trudnymi sytuacjami, przykrościami	14

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Ziemska (1973, 1981); M. Płopa (2005); E. Jackowska (1980).

## Stopień kontroli zachowań dziecka

M. Pilkiewicz (1976 za: Borecka-Biernat, 2001, s. 42) w wymiarze kontroli zachowań dziecka wyodrębnia aspekt normatywny kontroli, tj. „rodzaj i poziom wymagań (nakazów) stawianych dziecku oraz wielkość nakładanych na niego ograniczeń (zakazów)” oraz aspekt reaktywny, tj. „sposób reagowania rodziców na dziecko w zależności od tego, czy spełnia ono ich oczekiwania i wymagania, czy też nie. Charakteryzowany jest przez częstość stosowanych wzmocnień i ich rodzaj (nagrody czy kary)” (Rysunek 7.1.).

Z przeglądu badań dokonanego przez B. Harwas-Napierałę (1979) wynika, iż nadmierna surowość przy stawianiu wymagań może być przyczyną nieśmiałości. Dziecko obarczone zbyt wy-

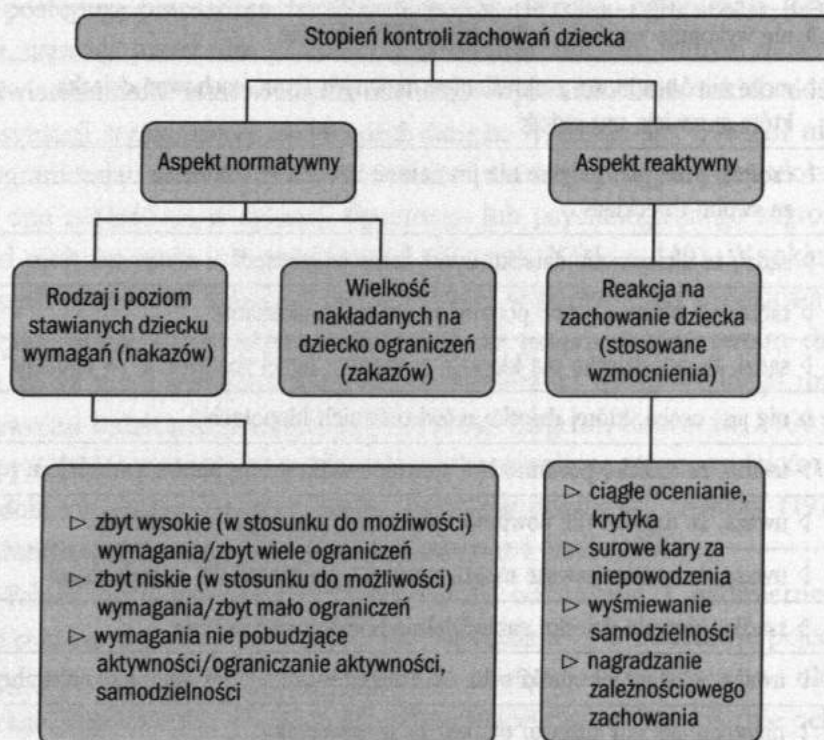
<sup>4</sup> W tabeli podano numery pytań, które znajdują się w aneksie.

<sup>5</sup> Odrzucenie oznacza brak zainteresowania potrzebami dziecka oraz przewagę nieprzyjemnych emocji w relacji rodzice-dziecko. Z odrzuceniem związane jest kontrolowanie zachowań dziecka (nadmierne wymagania, surowe zakazy, stosowanie kar). Tych aspektów dotyczy kolejny podrozdział.



sokimi wymaganiami staje się niepewne, ma zaniżoną samoocenę. Nie mogąc sprostać stawianym mu wymaganiom (kształtującym wygórowany wzór osobowy w jego świadomości), ma poczucie „niedorastania do wzorca”. Konsekwencją tego jest wytworzenie się zbyt wielkiego dystansu między wymaganiami wobec własnej osoby, które są bardzo wysokie, a rzeczywistym obrazem siebie.

Rysunek 7.1. Przyczyny nieśmiałości dotyczące kontroli rodzicielskiej



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: D. Borecka-Biernat (2001); B. Harwas-Napierała (1979)

Niekorzystny wpływ zbyt wygórowanych wymagań na funkcjonowanie dziecka podkreśla wielu badaczy. Z badań M. Porębskiej (1982) wynika, iż obarczanie dziecka dużymi wymaganiami, ciągle ocenianie, krytyka mogą być przyczyną zaniżonej samooceny, nadmiernej psychicznej zależności, poczucia własnej nieadekwatności, stanów lęku, braku wiary we własne siły, obniżenia odporności emocjonalnej. Badania I. Obuchowskiej (1964) wykazały, iż zbyt wygórowane wymagania i, z drugiej strony, zbyt surowe karanie dziecka za niepowodzenia są przyczyną kształtowania się postawy niepodejmowania aktywności, wycofywania się, stania na uboczu, nienawiązywania przyjaźni. Nadmierne wymagania mogą być też – zdaniem autorki – przyczyną pojawienia się zespołu lęku przed niepowodzeniem, który ujawnia się, gdy dziecko ma wykonać zadanie stwarzające pewne prawdopodobieństwo niepowodzenia.

Zupełny brak wymagań, podobnie jak wygórowane wymagania, może również sprzyjać powstawaniu nieśmiałości. Zdaniem B. Harwas-Napierały (1979) brak wymagań utrudnia rozwój samodzielności i nie stwarza dziecku okazji do zorientowania się, jakie są jego możliwości. Dziecko, od którego niczego się nie wymaga, nie ma okazji przekonać się, czy poradziłoby sobie w sytuacji wymagającej aktywności. Brak takich doświadczeń może sprawić, iż w sytuacjach zadaniowych dziecko będzie miało przeświadczenie, że nie potrafi im sprostać.

Tabela 7.2. Wskaźniki dotyczące kontroli zachowań dziecka

Zmienne	Wskaźniki	Pytania	
Rodzaj i poziom stawianych dziecku wymagań (nakazów) i ograniczeń (zakazów)	Rodzic:		
	▷ ściśle określa obowiązki domowe: np. dbanie o porządek w swoim pokoju w swoich rzeczach, wyprowadzanie psa, wynoszenie śmieci	15, 16, 17, 49	
	▷ zleca dziecku cięższe prace: np. mycie okien, sprzątanie mieszkania, przyrządzanie posiłków, opiekę nad młodszym rodzeństwem	16, 17, 49	
	Zbyt wiele nakazów/ograniczeń	▷ nie zawsze jest zadowolony z wypełnienia obowiązków przez dziecko	16, 17
		▷ uważa, że gdyby dziecko bardziej się postarało, mogłoby lepiej wykonać swoje obowiązki	16
		▷ określa godziny odrabiania lekcji, raczej nie pomaga dziecku w lekcjach	18, 50
		▷ ściśle określa programy telewizyjne, które dziecko może oglądać	19
		▷ zapisuje dziecko na zajęcia pozalekcyjne	20
		▷ zawsze stara się dopilnować wypełnienia obowiązków	21, 56
		▷ poucza dziecko, jak należy postępować	22
		▷ uważa, że rodzic wie lepiej, co jest dla dziecka ważne	23
		▷ nie bierze pod uwagę opinii dziecka przy podejmowaniu ważnych, rodzinnych decyzji	24
		Zbyt mało zakazów/ograniczeń	▷ nie zleca dziecku żadnych prac
	▷ nie ustala godzin odrabiania lekcji, pomaga dziecku w lekcjach		18, 50
	▷ pozwala dziecku decydować, które programy chce oglądać		19
	▷ nie zachęca dziecka do udziału w dodatkowych zajęciach		20
	▷ nie zawsze stara się dopilnować wypełnienia obowiązków		21, 56
	▷ robi dziecku porządki na półkach, układa jego rzeczy		51
	Nie pobudzanie, hamowanie aktywności	▷ chciałby, aby dziecko było ciche i grzeczne	25
		▷ jeśli dziecko sygnalizuje trudności (w trakcie odrabiania lekcji, wykonywania zadań), pomaga mu od razu (nie czekając na próbę samodzielnego ich pokonania, nie zachęcając do takiej próby) lub wyręcza dziecko	26, 50
		▷ pomaga, wyręcza lub pozwala zrezygnować dziecku z wykonania zadania, jeśli uzna, że jest ono dla niego za trudne	27
		▷ uważa, że dziecko nie poradzi sobie w trudnej (nowej, nietypowej) sytuacji bez jego wsparcia	28
		▷ nie zleca zadań, zabaw wymagających samodzielnego działania	29, 52
		▷ nie stwarza dziecku okazji do samodzielnego dokonywania wyborów	11



Tabela 7.2. Wskaźniki dotyczące kontroli zachowań dziecka, cd.

Zmienne	Wskaźniki	Pytania
Reakcje na zachowanie dziecka (stosowane wzmocnienia)	Rodziec:	
	▷ uważa, że dziecko powinno być posłuszne rodzicom i za to nie należy mu się żadna nagroda	30
	▷ wymienia raczej nagrody materialne (słodczyce, zabawki) oraz przywileje (oglądanie telewizji), aniżeli przytulanie, głaskanie, okazywanie czułości, wspólną zabawę, spacer	30
	▷ nagradza dziecko za to, że jest grzeczne, ciche, wykonuje polecenia	30
	▷ sądzi, że kary odgrywają w wychowaniu ważną rolę	31
	▷ kiedy dziecko zachowa się niewłaściwie, stosuje kary (pozbawia przywilejów, przyjemności, nie odzywa się do dziecka, stawia mu brata, siostrę jako wzór), rzadziej tłumaczy mu, co i dlaczego źle zrobiło	32, 33, 34, 35, 36, 54, 55
	▷ może uważać, że surowe kary są bardziej skuteczne (przynoszą poprawę zachowania dziecka)	37
	▷ uważa, że surowe wychowanie rozwija silny charakter u dziecka	38

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Ziemska (1973, 1981); M. Płopa (2005); E. Jackowska (1980)

Nieśmiałości sprzyjają także szeroko stosowane ograniczenia aktywności i samodzielności dziecka w zakresie nauki szkolnej, organizowania czasu wolnego i życia towarzyskiego. Rodzice dzieci nieśmiałych, gdy te napotykają na trudności w czasie wykonywania zadań, często pomagają im od razu, nie zostawiając czasu na próbę samodzielnego pokonania trudności. Rodzice ci nie akceptują przejawów samodzielności ze strony dzieci. Okazują to poprzez swoje niezadowolenie lub wyśmiewanie się z dziecka (*ibidem*). Częściej też, aniżeli rodzice dzieci śmiałych, stawiają wymagania nie pobudzające aktywności i samodzielności dziecka, jak np. bezwzględne posłuszeństwo bądź zwracanie się rodzicom ze wszystkich swoich spraw, również wymagania nie wykraczające poza zajmowanie się jedynie swoją osobą, np. dbanie o wygląd ubrania, porządek we własnych książkach (*ibidem*).

Czynnikiem sprzyjającym utrwalaniu się nieśmiałości - zwłaszcza u dziewcząt - jest nagradzanie zależnościowego zachowania. Rodzice cieszą się, gdy dziecko jest grzeczne, ciche, spokojne i takie zachowania nagradzają (*ibidem*).

W diagnozie tego obszaru trzeba wziąć pod uwagę właściwości otoczenia, w jakim dziecko żyje (czyli stawiane mu wymagania), jak i zasoby dziecka (czyli jego kompetencje, możliwości) pozwalające mu (bądź nie) sprostać tym wymaganiom. Zdaniem A. Brzezińskiej (2003, s. 15) sytuacja sprzyjająca rozwojowi to taka, w której dziecko doświadcza (optymalnej) rozbieżności pomiędzy tym, co już wie i umie a tym, czego od niego oczekuje otoczenie i jakie mu stawia zadania. „Ta rozbieżność jest podstawowym czynnikiem uruchamiającym proces rozwoju, kończący się zdobyciem nowych kompetencji”. Im większa rozbieżność, tym silniejsze powinno być wsparcie udzielane dziecku. Wymagania są zatem konieczne do rozwoju. Jednak w przypadku dzieci nieśmiałych rozbieżność pomiędzy wymaganiami a możliwościami

jest albo zbyt duża (przy braku wsparcia), albo zbyt mała (przy dużym wsparciu). Skutkiem niedopasowania wymagań do możliwości dziecka jest zahamowanie jego aktywności.

Do badania tych zmiennych również można wykorzystać kwestionariusze M. Plopy (2005). Zawierają podskale wymagań oraz podskale autonomii. Pomocne mogą być również pytania dotyczące wymagań i zakazów oraz nagród i kar opracowane przez E. Jackowską (1980).

## Poziom orientacji w rodzicielskich standardach wychowania

B. Harwas-Napierała (1979) wśród czynników mających związek z kształtowaniem się nieśmiałości wyróżnia poziom orientacji dziecka w rodzicielskich standardach wychowania. Zależy on od konsekwencji rodziców w postępowaniu, w odpowiedzi na określone zachowanie dziecka oraz od stopnia uświadamiania mu powodów tego postępowania. Z badań tej autorki wynika, iż dzieci nieśmiałe częściej - w porównaniu z ich śmiałymi rówieśnikami - spostrzegają rodziców jako niekonsekwentnych (niesłownych) w realizacji zapowiedzianych kar oraz nagród. Częściej też nie orientują się w powodach stosowanych wobec nich posunięć wychowawczych (kar, zakazów, niespełnionych próśb dziecka), odbierając je jako niesprawiedliwe i uzależnione nie od ich zachowania, a od nastroju rodziców.

Tabela 7.3. Wskaźniki dotyczące poziomu orientacji dziecka w rodzicielskich standardach wychowania

Zmienne	Wskaźniki	Pytania
Poziom orientacji dziecka w rodzicielskich standardach wychowania	Rodzic:	
	▷ nie tłumaczy dziecku, co mu wolno, a co jest zabronione (dziecko tego nie wie lub ma trudności z odpowiedzią na to pytanie)	15, 47
	▷ czasami zapomina o tym, co obiecał dziecku	58
	▷ nie zawsze stara się dopilnować wypełnienia obowiązków	21, 56
	▷ nie mówi dziecku, kiedy jest z niego zadowolony (dziecko tego nie wie)	60
	▷ nie ma stałego systemu nagród/kar	30, 32, 55
	▷ za te same przewinienia karze raz mocniej, a raz mniej	59

Źródło: opracowanie własne

## Warunki materialno-bytowe

Zdaniem Z. Skornego (1965) nieśmiałość może być skutkiem poczucia niższości, którego źródła można poszukiwać m.in. w warunkach środowiskowych. Zalicza do nich: trudności materialne w domu, brak odpowiedniego ubrania oraz niską pozycję społeczną rodziców. Na rolę bazy bytowej jako jednego z czynników powodujących bierność społeczną dzieci zwraca uwagę A. Gurycka (1970, s. 56-59). Jej zdaniem „złe warunki ekonomiczne, wywołując u dziecka poczucie względnego upośledzenia w porównaniu z innymi dziećmi oraz wzory niskiego poziomu aspiracji i niskiego statusu społecznego, mogą oddziaływać hamująco na rozwój aktywności dziecka, na kształtowanie jego perspektyw życiowych (poziom aspiracji), na samoocenę (poczucie własnej wartości)”. Czynniki te mogą powodować, że dziecko jest wyśmiewane, przezywane przez rówieśników, czuje się obco w grupie, uważa, że jest gorsze od innych dzieci.



Wystarczy subiektywne poczucie swej odmienności, aby dziecko wycofało się z kontaktów interpersonalnych.

Tabela 7.4. Wskaźniki dotyczące warunków materialno-bytowych

Zmienne	Wskaźniki	Pytania
Warunki materialno-bytowe	Rodzic:	
	▷ określa warunki materialne swojej rodziny jako trudne, nie wystarczające na zaspokojenie podstawowych potrzeb lub wystarczające jedynie na zaspokojenie podstawowych potrzeb	39
	▷ określa sytuację mieszkaniową jako trudną	40
	▷ korzysta z pomocy opieki społecznej	41
	▷ nie może liczyć na wsparcie ze strony rodziny i/lub instytucji	41, 42
	▷ nadużywa alkoholu	43

Źródło: opracowanie własne

## Doświadczenia dzieci w sytuacjach publicznych wystąpień

Występowaniu nieśmiałości mogą sprzyjać doświadczenia dzieci w sytuacjach publicznych wystąpień. Z przeprowadzonych przez B. Harwas-Napierałę (1979) badań wynika, iż dzieci nieśmiałe rzadziej występują publicznie, brakuje im „treningu bycia w centrum”, co stanowi czynnik utrwalający ich nieśmiałość. Dzieci te częściej, w porównaniu z dziećmi nie-nieśmiałymi, bywają zmuszane do występowania w obecności innych. Ich wystąpienia są rzadziej udane i częściej – w porównaniu z ich nie-nieśmiałymi rówieśnikami – podlegają krytyce ze strony rodziców w przypadkach pomyłek.

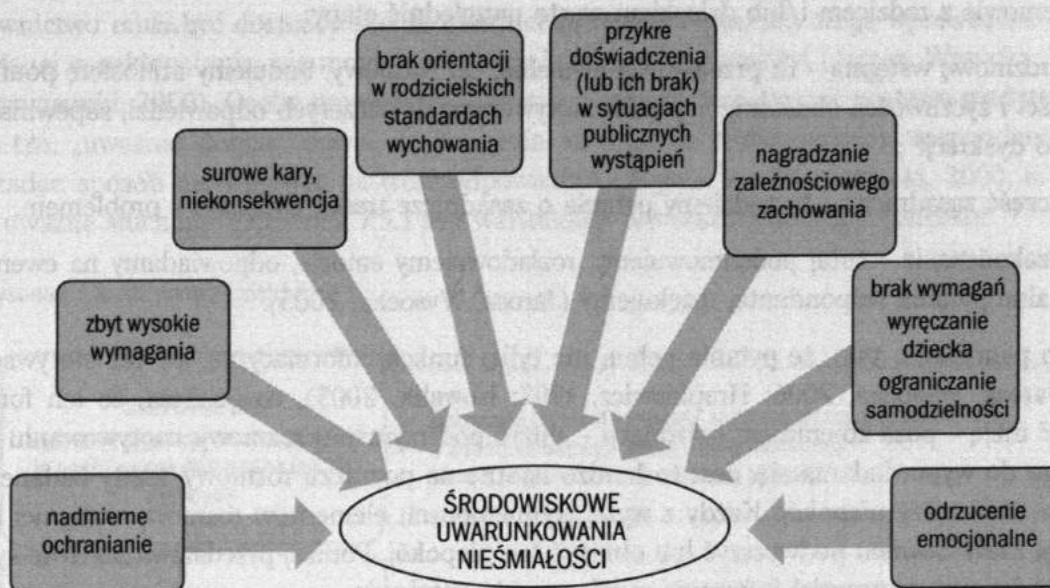
Podsumowując, można powiedzieć, że „wylegarnią nieśmiałości” jest z jednej strony rodzina odrzucająca dziecko, a z drugiej strony nadmiernie je ochraniająca (Rysunek 7.2.).

Tabela 7.5. Wskaźniki dotyczące doświadczeń w sytuacjach publicznych wystąpień

Zmienne	Wskaźniki	Pytania
Doświadczenia w sytuacji społecznej ekspozycji	Rodzic:	
	▷ nakłaniał dziecko do publicznych wystąpień: mówienia wierszyków, śpiewania piosenek przez członkami rodziny, znajomymi	44
	▷ uważa, że dziecko gorzej wypadło przed „publicznością” niż kiedy recytowało wierszyk, śpiewało piosenkę przed nim samym	44
	▷ wspomina pierwsze publiczne wystąpienia dziecka jako niezbyt udane	44
	▷ zawstydział dziecko w takich sytuacjach (mówił np., że wcześniej mu lepiej wyszło, że musi poćwiczyć)	44
	▷ nie nagradzał dziecka po takich wystąpieniach (słowem gestem itp.)	44
	▷ w ogóle nie stawiał dziecka w sytuacjach społecznej ekspozycji	44

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 7.2. Środowiskowe uwarunkowania nieśmiałości



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: D. Borecka-Biernat (2001); B. Harwas-Napierała (1979)

Doświadczenia, jakie nabywa dziecko w rodzinie, kształtują jego struktury poznawcze. Decydują one m.in. o tym, jak będzie ono postrzegało swoje położenie, jakie będzie miało oczekiwania w stosunku do siebie, jak będzie postępowało. Powtarzalność doświadczeń (odrzućenia czy nadmiernego ochraniania) zaowocuje uogólnionymi sędziami o rzeczywistości, które mogą brzmieć: „nie dam rady”, „nie jestem ważny”, „będą się ze mnie śmiać”, „nic nie potrafię”, „może znów ktoś to za mnie zrobi” itp. Zbyt wysokie wymagania i zbyt surowe kary, podobnie jak brak wymagań, wyręczanie dziecka i ograniczanie jego aktywności powodują powstawanie rozbieżności między „ja realnym” (jaki jestem) a „ja idealnym” (jaki powinienem być). Dzieci nieśmiałe mają świadomość tej rozbieżności, która jest źródłem niskiego poziomu samoakceptacji (Tyszkowa, 1978, Harwas-Napierała, 1979). Działania podejmowane w obecności innych osób niosą ryzyko ujawnienia rzeczywistej negatywnej samooceny oraz własnej nieadekwatności do danej sytuacji. Grożą zatem negatywną oceną ze strony innych. Dlatego też bycie w centrum zainteresowania wzbudza lęk i w następstwie pojawiają się zakłócenia w przebiegu działań. Wielokrotne powtarzanie się doświadczeń tego typu prowadzi do powstania trwałej gotowości do reagowania lękiem na wszelkie sygnały zagrożenia (negatywną oceną) ze strony innych ludzi i wychwytywania takich sygnałów. Gotowość tę M. Tyszkowa (1978) nazywa nastawieniem na zagrożenie społeczne.



## Metodyczne i etyczne zalecenia do prowadzenia rozmowy

W rozmowie z rodzicem i/lub dzieckiem warto uwzględnić etapy:

- ▷ rozmowę wstępną – tu przedstawiamy siebie, cel rozmowy, budujemy atmosferę poufności i życzliwości, obniżamy napięcie, motywujemy do szczerych odpowiedzi, zapewniamy o dyskrecji<sup>7</sup>,
- ▷ część zasadniczą – tu zadajemy pytania o zasadnicze treści, związane z problemem,
- ▷ zakończenie – tutaj podsumowujemy, rozładowujemy emocje, odpowiadamy na ewentualne pytania respondenta, dziękujemy (Jarosz, Wysocka, 2005).

Warto pamiętać o tym, że pytania pełnią nie tylko funkcję informacyjną, ale też motywacyjną (Jarosz, Wysocka, 2006; Hrapkiewicz, 1997; Kowalik, 2003), co oznacza, że ich forma i treść mają – poza zbieraniem informacji – służyć podtrzymaniu rozmowy, motywowaniu badanego do wypowiadania się. Jest to bardzo istotne na początku rozmowy, kiedy badanemu często towarzyszy niepokój. Każdy z wyżej wymienionych elementów rozmowy wstępnej jest ważny, może bowiem podwyższyć lub obniżyć ten niepokój. Poniżej przedstawiono dwie sytuacje, w których nauczyciel informuje rodzica o celu spotkania:

Sytuacja 1: *Zaprosiłam Panią, żeby porozmawiać o Pani córce. Jestem zdumiona jej zachowaniem. Zaobserwowałam, że nie chce się z nikim bawić, nigdy nie podchodzi do rówieśników, zawsze stoi z boku, nie zgłasza się do odpowiedzi, kiedy odpowiada przed klasą, zacina się, jęka, mówi chaotycznie, jest niezdecydowana i niepewna w kontaktach z innymi. Nie wiem, co się dzieje, dlatego chciałabym z Panią porozmawiać.*

Sytuacja 2: *Zaprosiłam Panią, żeby porozmawiać o Joasi. Podziwiam jej staranność w pracy, to, że wszystkie zadania wykonuje do końca i jest bardzo cierpliwa. Niepokoi mnie jednak to, że nie zgłasza się do odpowiedzi, a kiedy ją pytam, zacina się, czerwieni, wypowiada chaotycznie lub milczy mimo tego, że jest przygotowana. Zależy mi na tym, żeby córka czuła się dobrze w szkole, a obawiam się, że tak nie jest. Dlatego chciałabym porozmawiać z Panią o tym, co może być przyczyną takiego zachowania się. Myślę, że dzięki temu będzie można pomóc Joasi lepiej się poczuć w szkole. Czy zgadza się Pani na tę rozmowę?*

W pierwszej sytuacji nauczyciel uogólnia (zawsze, nigdy), przekazuje wiele niekorzystnych informacji o dziecku naraz (co może być trudne dla rodzica i zainicjować zachowania obronne). Określenia: *jestem zdumiona, nie wiem, co się dzieje* nie pomogą w nawiązaniu dobrego kontaktu diagnostycznego<sup>8</sup>. Są dość mocne w tej sytuacji, odbierają dziecku prawo do przejawiania takich zachowań, a rodzicowi nadzieję, że nauczyciel jest szczerze zainteresowany sprawami dziecka.

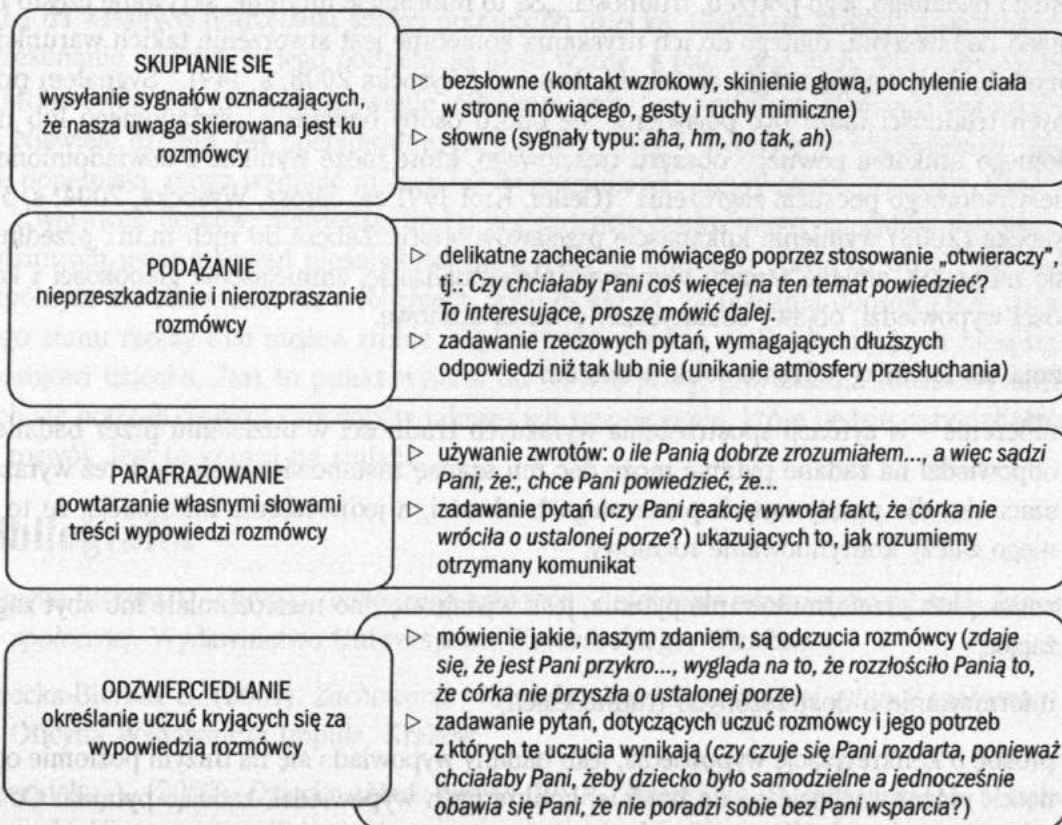
Powodzenie rozmowy uzależnione jest od interakcji między rodzicem a pedagogiem, od atmosfery i dobrego kontaktu. Ważne jest, aby osobie prowadzącej rozmowę towarzyszyła chęć zrozumienia trudności, jakie przeżywa dziecko i jego rodzice, a nie jedynie chęć uzyskania in-

<sup>7</sup> Ustalenie poufności relacji jest ważne również w przypadku dziecka. Dziecko powinno uzyskać zapewnienie, że inne osoby (również rodzice) nie usłyszą informacji, które ono przekaże, chyba że będzie to konieczne ze względu na jego zdrowie czy życie, ale wówczas osoba prowadząca rozmowę powie mu o tym (Brzeziński i in., 2008, s. 195).

<sup>8</sup> E. Wysocka (2008, s. 149) definiuje taki kontakt jako „sytuację, w której spełnione są warunki pozwalające na otwarte i szczerze wyrażanie myśli, uczuć i eksplorację treści ważnych dla rozpoznania diagnostycznego”.

formacji. Stąd tak istotna jest zarówno informacyjna, jak i motywacyjna funkcja pytań. Pytania, aby mogły pełnić te funkcje, muszą być sformułowane jasno, zrozumiale, konkretnie, ich słownictwo musi być dostosowane do słownictwa respondenta, nie mogą wprowadzać osoby badanej w zakłopotanie, nie mogą mieć formy lub treści zagrażającej (Jarosz, Wysocka, 2006, Konarzewski, 2000). Osoba prowadząca rozmowę powinna zachowywać postawę niedyrektywną, tzn. „uważnie słuchać, dawać do poznania, że rozumie punkt widzenia respondenta, ale w żaden sposób nie wpływać na treść odpowiedzi” (Rogers, za: Konarzewski, 2000, s. 118). To uważne słuchanie (Rysunek 7.3.) jest warunkiem nawiązania dobrego kontaktu.

Rysunek 7.3. Aktywne słuchanie



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Jak żyć z ludźmi* (2004); M. Rosenberg (2003, 2006)

Warunkiem nawiązania dobrego kontaktu jest też unikanie przez badacza stosowania blokad komunikacyjnych: osądzania, decydowania za badanego i uciekania od jego problemów. Osądzanie polega na narzucaniu osobie, z którą rozmawiamy, własnych wartości, na formułowaniu rozwiązań jej problemów. Badacz, który osądza, nie słucha tego, co mówi do niego respondent, ponieważ jest zajęty oceną jego wyglądu, tonu głosu, słów, których używa (*Jak żyć z ludźmi*, 2004, s. 5-17). Taka osoba może krytykować, obrażać, orzekać, chwalić po to, aby manipulować. Decydowanie za innych może utrudniać badaczowi porozumiewanie się z badanym nawet wtedy, gdy podyktowane jest troską i chęcią niesienia mu pomocy. Decydując za niego uzależnia go niejako od siebie i pozbawia możliwości samodzielnego podejmowania decyzji (*ibidem*). Osoba, które decyduje za innymi, rozkazuje, moralizuje, grozi, nadmiernie wypytuje. Uciekanie od cudzych problemów może oznaczać, że badacz nie jest skłonny zajmować



się lękami, obawami, troskami respondenta (*ibidem*). Może wówczas: doradzać, zmieniać temat, logicznie argumentować, pocieszać<sup>9</sup>.

Te komunikaty – zwane też blokadami, barierami komunikacyjnymi (Gordon, 1995, 1991) – opóźniają, zahamowują lub zatrzymują dwustronny proces komunikacji. Oczywiście inne czynniki, poza związanymi z osobą badacza, również mogą wy płynąć na jakość kontaktu diagnostycznego. Należą do nich m.in. czynniki zewnętrzne (hałas, telefony, obecność osób trzecich, nieodpowiednia pora, miejsce), jak i czynniki związane z osobą respondenta (trudności w wysławianiu się, celowe fałszowanie informacji, np. z obawy przed brakiem akceptacji) (Jarosz, Wysocka, 2006).

Dla celów diagnostycznych często niezbędne jest uzyskanie informacji dotyczących życia osobistego badanego, jego potrzeb, trudności. „Są to informacje intymne, skrywane często nawet przed najbliższymi, dlatego do ich uzyskania konieczne jest stworzenie takich warunków, w których badany będzie mógł i chciał się otworzyć (Wysocka 2008, s. 149).” Sygnałem przeżywanego trudności może być pojawienie się oporu osoby badanej – „świadomego lub nieświadomego unikania pewnego obszaru treściowego, które może wynikać z uświadomionego lub nieświadomego poczucia zagrożenia” (Geller, Król 1991 za: Jarosz, Wysocka, 2004, s. 37). E. Wysocka (2008) wymienia kilkanaście przejawów oporu. Zalicza do nich m.in.: przedłużające się milczenie, zmianę tematu rozmowy, intelektualizację, zmniejszenie głębokości i konkretności wypowiedzi, objawy somatyczne, otwartą odmowę.

Wyróżnia też techniki radzenia sobie z oporem:

- ▷ milczenie – w sytuacji spostrzeżenia wyraźnych trudności w udzieleniu przez badanego odpowiedzi na zadane pytanie może dać mu szansę zastanowienia się; jest też wyrazem szacunku dla przeżywanego przez niego trudności, a jednocześnie informacją, że to od niego zależy kontynuowanie rozmowy,
- ▷ zmianę lub reformułowanie pytania, jeśli wydaje się ono niezrozumiałe lub zbyt zagrażające,
- ▷ informowanie o dostrzeżonych trudnościach,
- ▷ prośbę o konkretyzację wypowiedzi; jeśli badany wypowiada się na dużym poziomie ogólności, można zachęcić go do bardziej konkretnych wypowiedzi, zadając pytania: *Co Pani ma na myśli, mówiąc, że...?*, *Czy pamięta Pani jakąś sytuację tego rodzaju...?*, *Co Pani wtedy czuła?*
- ▷ rozmowę na temat „tu i teraz”; kiedy badany odbiega od tematu, nie odnosi się do pytania, można zapytać: *Mówi Pani o..., a mi zależy, żeby poznać Pani opinię na ten temat, A jak to wygląda w Pani rodzinie?*

Próby przezwyciężenia oporu mogą robić wrażenie pewnego nacisku na badanego, dlatego ważne jest, aby towarzyszyła im motywacja zrozumienia jego trudności (Wysocka, 2008).

Umiejętności ułatwiające prowadzenie rozmów z rodzicami i dziećmi można rozwijać w trakcie studiów podyplomowych, warsztatów, treningów organizowanych m.in. przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Anima-

<sup>9</sup> Przykłady takich zachowań można znaleźć w następujących publikacjach: T. Gordon (1991, 1995); A. Faber, E. Mazlish (2001); M. Rosenberg (2003, 2006).

torów „Klanza”, placówki doskonalenia nauczycieli. Ćwiczenia dotyczące tych umiejętności można znaleźć w pracy T. Gordona (1991), M. Rosenberga (2003, 2006) A. Faber i E. Mazlish (2001), M. Król-Fijewskiej (1993), T. Zubrzyckiej-Maciąg (2007).

## Podsumowanie

W „charakterystyce” osób znaczących, przyczyniających się swoimi zachowaniami do zakłóceń w realizacji zadań rozwojowych i ukształtowania nieśmiałości, można odnaleźć „rodzica odrzucającego”, stawiającego wymagania, karzącego za niepowodzenia, nie respektującego potrzeb dziecka oraz „rodzica nadmiernie ochraniającego”, który wyręcza, usuwa przeszkody, nie stymuluje aktywności. Można powiedzieć, że zarówno jeden, jak i drugi rodzic koncentruje się bardziej na własnych potrzebach aniżeli potrzebach dziecka. Skutkiem takiego postępowania jest przekonanie dziecka, że jego potrzeby są mało ważne, a ono samo mało wie, niewiele potrafi.

Moim celem nie jest przypisywanie rodzicom „winy” za problemy, jakie przeżywają ich dzieci. Niewiele działań jest podejmowanych, aby wspomagać rodziców w wychowaniu. Błędy, jakie popełniają, mogą wynikać m.in. z ich wcześniejszych doświadczeń, wzorców, jakie wynieśli z własnych domów, niewiedzy, braku kompetencji, braku wsparcia. Zatem diagnozowanie rodzinnych uwarunkowań nieśmiałości nie polega na odkryciu „czyja to wina”, ale raczej na wspólnym zastanowieniu się z rodzicem, jakie działania, zachowania doprowadziły do aktualnego stanu rzeczy i co można zrobić, aby zmienić sytuację, jeśli uznamy ją za niesprzyjającą rozwojowi dziecka. Jest to punkt wyjścia do dalszej pracy, przybliżenia rodzicowi zmieniających się potrzeb dziecka i sposobów takiego ich zaspokajania, które będzie optymalizowało jego rozwój. Jest to szansa na zmianę.

## Bibliografia

- Borecka-Biernat D. (1998). *Zachowania agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacji ekspozycji społecznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Borecka-Biernat D. (2001). *Zachowanie nieśmiałe młodzieży w trudnej sytuacji społecznej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Brzezińska A. (2003). *Dzieci z układu ryzyka*. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.) *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 11-37.
- Brzeziński J., Chyrowicz B., Poznaniak W., Toeplitz-Winiewska M. (2008). *Etyka zawodu psychologa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Carducci B. (2008). *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*. Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Chłopkiewicz M. (1972). *Dziecko zahamowane w szkole*. „Nowa Szkoła” 4, 31-33.
- Crozier W.R. (2001). *Understanding shyness. Psychological Perspectives*. Palgrave.
- Faber A., Mazlish E. (2001). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały? Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły?* Media Rodzina, Poznań.
- Gordon T. (1991). *Wychowanie bez porażek*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Gordon T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.



- Gurycka A. (1970). *Dzieci bierno społecznie*. Wydawnictwo PAN. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Harwas-Napierała B. (1979). *Nieśmiałość dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań.
- Hrapkiewicz H. (1997). *Rozmowa i wywiad jako metody psychologiczne*. W: M. John-Borys (red.) *Wybrane metody diagnozowania i prognozowania rozwoju dziecka do lat trzech*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 115-126.
- Jackowska (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. WSiP, Warszawa.
- Jak żyć z ludźmi? Program profilaktyczny dla młodzieży* (2004). Agencja Informacji Użytkowej MEN.
- Jaros E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe?* WSiP, Warszawa.
- Konopnicki J. (1957). *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. PWN, Warszawa.
- Kowalik S. (2003). *Obserwacja, wywiad i rozmowa psychologiczna*. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. t. I, 438-448.
- Król-Fijewska M. (1993). *Trening asertywności*. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa.
- Leary M., Kowalski R.M. (2001). *Lęk społeczny*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Markiewicz-Borzym I. (1963). *O nieśmiałości*. „Rodzina i Szkoła” 5, 5-6.
- Obuchowska I. (1964). *Kliniczno-eksperymentalne ujęcie zespołu lęku przed niepowodzeniem u dzieci*. „Psychologia Wychowawcza” 2, 153-165.
- Płopa M. (1983). *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*. „Psychologia Wychowawcza” nr 2.
- Płopa M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Porębska M. (1982). *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. WSiP, Warszawa.
- Rembowski J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*. PWN, Warszawa.
- Rosenberg M. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Rosenberg M. (2006). *Edukacja wzbogacająca życie*. Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Skorny Z. (1965). *Dziecko nieśmiałe*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 10, 15-17.

- Turgeon L. Rousseau L. (2000). *Prevention des problèmes d'anxiété chez les jeunes*. W: Vitaro F., Gangon C. (red.) *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tome I – Les problèmes internalisés. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Tyszkowa M. (1978). *Osobowościowe podstawy syndromu nieśmiałości*. „Psychologia Wychowawcza” 3, 230–241.
- Wysocka E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji*. PWN, Warszawa.
- Zabłocka (2008). *Przewyciężanie nieśmiałości u dzieci*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Zdzieniecka A. (1959). *Jacek jest nieśmiały*. „Rodzina i Szkoła” 1.
- Ziemska M. (1979). *Rodzina a osobowość*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Ziemska M. (1981). *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*. PWN, Warszawa.
- Zimbardo P.G, Radl S. (1999). *The shy child. Outcoming and Preventing Shyness from Infancy to Adulthood*. Malor Books.
- Zinczuk J. (2003). *Nieśmiałość dziecka jako czynnik zagrażający rozwojowi kompetencji emocjonalnej*. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.) *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 133–147.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2007). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.



**ANEKS****Pytania do rozmowy z rodzicem:**

1. Czy zdarza się, że syn/córka nie chce niczym się zająć, tylko upomina się o Pani towarzystwo? Co Pani wówczas robi?
2. Kiedy przebywa Pani z dzieckiem, co najczęściej robicie? Jakie prace wykonujecie wspólnie? (Jackowska, 1980, s. 188)
3. Ile czasu spędza Pani z dzieckiem w ciągu zwykłego tygodnia, robiąc coś wspólnie?
4. Jakie zachowania syna/córki Panią cieszą? Co robi szczególnie dobrze? A jakie zachowania Panią złością? Jakie uczucia przeżywa Pani najczęściej w kontakcie z synem/córką?
5. Czy zgadza się Pani ze stwierdzeniem, że okazywanie dzieciom uczuć może je „zepsuć”? Dlaczego Pani tak sądzi?
6. W jaki sposób okazujecie sobie uczucia w rodzinie? Co Pani sądzi o okazywaniu uczuć poprzez przytulanie, głaskanie?
7. Jak Pani myśli, czy lepiej rozmawiać z dzieckiem o jego kłopotach, trudnościach, czy może lepiej zostawić dziecko „w spokoju”?
8. Czy zgadza się Pani ze stwierdzeniem, że dziecko powinno być stawiane w domu na pierwszym miejscu? Dlaczego Pani tak sądzi?
9. Co Pani myśli o posiadaniu przez dziecko własnych tajemnic, sekretów?
10. Jak Pani myśli: czy rodzice zawsze muszą wszystko poświęcać dla swoich dzieci?
11. O czym (jakich sprawach) syn/córka może samodzielnie decydować?
12. Jak Pani myśli: czy stały lęk matki o to, że dziecku może się coś stać, jest czymś naturalnym?
13. Kto opiekuje się dzieckiem, jeśli Pani nie ma w domu? Co Pani wtedy czuje?
14. Czy stara się Pani chronić dziecko przed trudnymi sytuacjami, przykrościami, czy raczej pozwala mu Pani mierzyć się z nimi?
15. Co dziecku wolno robić w domu, a co jest mu zabronione?
16. Czy syn/córka ma stałe obowiązki domowe? Co należy do tych obowiązków? Jak się z nich wywiązuje? Jak Pani myśli, czy syn/córka mógłby/mogłaby lepiej wypełniać powierzone mu obowiązki, gdyby się bardziej postarał(a)?
17. Czy okresowo/sporadycznie zleca mu/jej Pani jakieś inne zajęcia? Jak sobie z nimi radzi?
18. Jak zorganizowana jest nauka dziecka w domu? Czy są jakieś ustalone godziny, w których syn/córka odrabia zadania domowe? Czy korzysta z czyjejs pomocy? Kto i w czym mu pomaga?
19. Czy dziecko może samodzielnie wybierać programy telewizyjne? Jeśli nie, to kto mu zabrania?
20. Czy dziecko uczęszcza na jakieś zajęcia pozalekcyjne/pozaszkolne? Kto je zachęcił do uczęszczania na nie? Jak sobie radzi?
21. Czy zdarza się Pani zrezygnować z polecenia, gdy dziecko go nie spełnia, czy raczej stara się Pani dopilnować, żeby wykonało polecenie? Jeśli tak, to w jaki sposób Pani to osiąga? (Jackowska, 1980, s. 187)
22. Czy zdarza się Pani pouczać dziecko, jak należy postępować?
23. Czy zgadza się Pani ze stwierdzeniem, że rodzice wiedzą lepiej niż dzieci, co jest dla nich ważne?

24. Czy przy podejmowaniu ważnych decyzji, dotyczących rodziny, bierze Pani pod uwagę opinię dziecka, czy uważa Pani raczej, że takie decyzje należą wyłącznie do dorosłych?

---

25. Na czym Pani najbardziej zależy w wychowaniu swojego dziecka? Czy zależy Pani na tym, aby dziecko było grzeczne i ciche?

---

26. Co Pani robi, kiedy syn/córka w trakcie odrabiania lekcji, wykonywania zadań napotyka na trudności?

---

27. Czy zdarza się Pani dziecku podejmować zadania, które są dla niego za trudne? Co Pani wtedy robi?

---

28. Jak Pani ocenia możliwości syna/córki radzenia sobie w sytuacjach, które są dla niego nowe, nietypowe? Czy poradził(a)by sobie w takiej sytuacji bez Pani wsparcia?

---

29. Co robi Pani dziecko w czasie wolnym?

---

30. Niektórzy rodzice nagradzają dzieci za dobre sprawowanie, inni uważają, że dziecko powinno być posłuszne i za to nie należy mu się żadna nagroda. Jakie jest Pani zdanie w tej sprawie? Czy stosuje Pani jakiś stały sposób nagradzania? Jakie zachowania Pani nagradza? (Jackowska, 1980, s. 189).

---

31. Co Pani myśli o karaniu jako metodzie wychowawczej? Jaką rolę odgrywają kary w wychowaniu?

---

32. Wiadomo, że każde dziecko bywa nieraz niegrzeczne. Jakie zachowania Pani dziecka są przyczyną Pani niezadowolenia? Co Pani robi, kiedy syn/córka zachowa się niewłaściwie? Czy może Pani podać jakiś konkretny przykład? (Jackowska, 1980, s. 189)

---

33. Czy stosuje Pani jako kary: pozbawienie dziecka przyjemności? Może Pani podać jakiś przykład? A wymówki i karcenie? Może Pani podać przykład?

---

34. Czy zdarza się, że gdy dziecko zachowa się niewłaściwie, nie odzywa się Pani do niego i nie zwraca na niego uwagi? Jak długo to trwa? (Jackowska, 1980, s. 189)

---

35. Gdy dziecko zachowa się niewłaściwie, czy stawia mu Pani za wzór brata, siostrę albo kogoś innego? (*ibidem*)

---

36. Czy stosuje Pani inne kary, np. klapsy, lanie?

---

37. Jakie kary uważa Pani za najwłaściwsze dla dzieci? Jakie kary przynoszą poprawę zachowania Pani dziecka?

---

38. Czy zgadza się Pani ze stwierdzeniem, że surowe wychowanie rozwija w dziecku silny charakter? Dlaczego Pani tak sądzi?

---

39. Jak Pani ocenia warunki materialne swojej rodziny? Czy ma Pani stałe źródło dochodów? Czy wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb, opłacenie rachunków? A na co nie może Pani sobie pozwolić?

---

40. Jak Pani ocenia sytuację mieszkaniową swojej rodziny?

---

41. Czy korzysta Pani z pomocy opieki społecznej? Jeśli nie, to dlaczego?

---

42. Czy może Pani liczyć na pomoc ze strony rodziny? Kto i w jaki sposób Pani pomaga?

---

43. Dla wielu rodzin problemem jest picie alkoholu, a jak to jest u państwa? Czy mąż często pije? Jak zachowuje się pod wpływem alkoholu? (Jackowska, 1980, s. 54)

---

44. Co może Pani powiedzieć o pierwszych publicznych wystąpieniach dziecka (mówieniu wierszyków, śpiewaniu piosenek) przed rodziną, znajomymi? Czy te wystąpienia Pani zdaniem były udane? Co działo się po takim wystąpieniu? Czy nakłaniała Pani dziecko do kolejnych prób? Jak sobie radziło?



**Pytania do rozmowy z dzieckiem**

45. Czy są takie zajęcia, które wykonujesz wspólnie z tatą lub z mamą?
46. Komu mówisz o swoich kłopotach?
47. Opowiedz mi o tym, co Ci wolno, a co jest zabronione? (Jackowska, 1980, s. 191)
48. Opowiedz mi o tym, jak spędzasz dzień, np. co robiłeś wczoraj? (*ibidem*)
49. Opowiedz o Twoich obowiązkach domowych, co musisz robić w domu?
50. Czy są jakieś stałe godziny, w których odrabiasz lekcje? Do kogo zwracasz się o pomoc, jeśli nie rozumiesz zadania? Jak (ta osoba) Ci pomaga?
51. Kto robi porządek w Twoich rzeczach, na półkach? (*ibidem*)
52. Co najbardziej lubisz robić, gdy masz wolny czas?
53. Czy Twoi rodzice nagradzają Cię za dobre stopnie, za pomoc w domu? Jak? Jak często?
54. Za co mama najczęściej złości się na Ciebie? Co wtedy robi? A tata?
55. Jakie kary stosują mamusia i tatuś?
56. Czy mamusi albo tatusiowi zdarza się, że każą Ci coś zrobić, Ty tego nie zrobisz i mama lub tata o tym zapomną? („upieczą Ci się”) (*ibidem*)
57. Czy zdarza się, że masz obiecaną karę, o której mama lub tata zapomni?
58. Czy zdarza się, że rodzice zapominają o tym, co mieli dla Ciebie zrobić? O czym ostatnio zapomnieli?
59. Czy zdarza się, że rodzice raz Cię ukarzą, a innym razem za to samo przewinienie nie dostaniesz kary?
60. Kiedy mama jest z Ciebie szczególnie zadowolona? A tata? (*ibidem*)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Ziemska (1973, 1981), M. Płopa (2005), Jackowska (1980)

# 8 **Diagnozowanie kontroli rodzicielskiej jako istotnego czynnika chroniącego młodzież przed podejmowaniem zachowań problemowych**

*Jolanta Jarczyńska*

## **Wprowadzenie**

Doniesienia płynące z licznych raportów badawczych sporządzonych pod koniec XX wieku informują, iż we wszystkich krajach narastają zachowania problemowe młodzieży. Najczęściej zalicza się do nich przestępczość, alkoholizm i narkomanię, jak również inne, zupełnie nowe rodzaje zachowań jak np.: uzależnienie od gier komputerowych czy Internetu.

„Z pedagogicznego punktu widzenia, zwłaszcza w przypadku badań nad ewolucją zaburzeń w zachowaniu dzieci, szczególnie interesują nas te układy, które obejmują interakcje dziecka w środowisku rodzinnym i lokalnym. Spośród nich kluczowymi są te układy interakcji, które określa się jako kontrolę rodzicielską” (Urban, 2001, s. 286). Kontrola rodzicielska zdaniem B. Urbana (2005) stanowi istotny czynnik ukierunkowujący na właściwe wybory i rozwój osobowościowy, a tym samym - ogranicza zachowania problemowe młodzieży. Autor jednak podkreśla, iż mimo „zalewu literatury fachowej dotyczącej problematyki wychowania w rodzinie, w dalszym ciągu odczuwa się brak takich opracowań, które jednoznacznie (zweryfikowane empirycznie) rozstrzygałyby problem efektywności kontroli rodzicielskiej (Urban, 2001). Kontrola rodzicielska, a zwłaszcza jej efektywność jest ciągle jeszcze obszarem słabo zbadanym w odniesieniu do współczesnej młodzieży gimnazjalnej.

Celem artykułu jest próba ukazania możliwych sposobów definiowania i diagnozowania kontroli rodzicielskiej oraz prezentacja autorskiego narzędzia służącego do diagnozy kontroli rodzicielskiej w percepcji badanej młodzieży. Prezentowane narzędzie pozwala badać kontrolę rodzicielską nie jako monolit, ale w rozróżnieniu na kontrolę sprawowaną przez matkę i ojca w percepcji młodzieży gimnazjalnej. Takie podejście pozwala zobaczyć, na ile różnorodna, spójna czy też rozbieżna jest kontrola sprawowana przez matkę i ojca w percepcji badanych gimnazjalistów. Ponadto narzędzie to pozwala dokonać pomiaru oczekiwań gimnazjalistów w zakresie sprawowania kontroli nad ich zachowaniem przez matkę, jak i ojca. W podsumowaniu zaprezentowano wnioski z badań ankietowych prowadzonych za pomocą prezentowanego narzędzia. Badania dotyczyły zależności pomiędzy percepcją kontroli rodzicielskiej i oczekiwaniami młodzieży gimnazjalnej w tym zakresie a intensywnością picia przez nią alkoholu. Zostały



one wykonane<sup>1</sup> w 2003 roku na losowo wybranej 838-osobowej próbie badawczej młodzieży gimnazjalnej w wieku 13-15 lat z miasta Bydgoszczy i powiatu bydgoskiego, która stanowiła próbę reprezentatywną dla populacji gimnazjalistów z tego terenu. Na podstawie tych badań przedstawiono rzetelność i trafność teoretyczną opracowanych skal.

## Sposoby definiowania i diagnozowania kontroli rodzicielskiej

Dokonując przeglądu literatury zauważyć można, iż istnieje różnorodność i niejednoznaczność rozumienia terminu kontrola rodzicielska oraz wielość jej typów. Psychologowie rozwojowi wyróżniają wiele typów kontroli, używając przy tym zbliżonych lub zróżnicowanych terminów na ich określenie. Mówią np. o kontroli restrukturyzującej, silnej, psychologicznej, wymagającej, autorytarnej i permissywnej, dyrektywnej, konwencjonalnej, asertywnej, wspierającej czy nadopiekuńczej (Urban, 2001). B. Urban (2001) twierdzi, że w polskiej literaturze pedagogicznej od dawna używa się raczej pojęcia stylów wychowania, które w swoim zakresie zawierają składnik kontroli. Zatem np. kontrolę autorytarną utożsamia się ze stylem wychowania określanym jako autorytarny, permissywną ze stylem permissywnym, a wspierającą - z autorytatywnym. Także Lowe i wsp. (2000) podkreślają, że zagadnienie kontroli rodzicielskiej zajmuje ważne miejsce w teorii stylów rodzicielstwa D. Baumrinda (1972, za: Lowe i in., 2000). Na podstawie tej teorii można mówić o kontroli luźnej, ścisłej i umiarkowanej. Kontrola luźna odpowiada przyzwalającemu stylowi rodzicielskiemu, ścisła - autorytarnemu, a umiarkowana - stylowi autorytatywnemu. Dwa nieco inne typy kontroli wyróżnili E. Maccoby i J. Martin (1983, za: Lowe i in., 2000). W swojej czteroskładnikowej klasyfikacji wzorców rodzicielstwa, w której opisali interakcje zachodzące między wsparciem i kontrolą, będącymi dwoma głównymi wymiarami zachowań rodzic-dziecko, proponują pojęcie kontroli silnej i słabej. Silna kontrola wiąże się z autorytarną i mocno asertywną relacją rodzic-dziecko, a słaba z relacją opartą na pobłażliwości i przyzwoleniu. Słaba kontrola często polega na demonstrowaniu przez rodziców swojej obojętności wobec dziecka, braku zaangażowania w jego życie, sprawy i problemy, odrzuceniem go, a także zaniedbywaniem (tamże).

Ciekawą klasyfikację kontroli rodzicielskiej zaproponowali B.K. Barber, J. Olsen i S. Smagle (1994, za: Urban, 2001), którzy wyróżnili dwa typy kontroli: psychologiczną i behawioralną. Badacze wyszli z założenia, że kontrola sprawowana nad dzieckiem przez rodziców obejmuje z jednej strony sferę psychologiczną, a z drugiej wyraża się w regulacji zachowań dziecka. Za takim rozumieniem przemawia - ich zdaniem - fakt, że „rozwijające się dziecko z jednej strony potrzebuje określonego zakresu i stopnia autonomii, a z drugiej regulacji normatywnej. Autonomia jest wynikiem doświadczeń wyniesionych ze społecznych interakcji wzmacniających przekonania dziecka o efektywności jego działania, kompetencji i tożsamości. Równocześnie to samo dziecko potrzebuje dostatecznej regulacji i takiego pokierowania jego zachowa-

<sup>1</sup> Badania zostały przeprowadzone w ramach rozprawy doktorskiej na temat: „Wybrane czynniki ryzyka występujące w środowisku rodzinnym a picie alkoholu w okresie adolescencji” napisanej w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną UKW w Bydgoszczy pod kierunkiem naukowym dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW. Prezentowane w tym artykule wyniki badań dotyczą jedynie kontroli rodzicielskiej i jej związku z intensywnością picia alkoholu, zaś cały projekt badawczy obejmował również rolę wsparcia rodzicielskiego i postaw rodziców wobec picia alkoholu przez ich dzieci. Badano zarówno percepcję, jak i oczekiwania młodzieży w tym zakresie. Wyniki badań dotyczących wszystkich tych zmiennych zostały opublikowane w pracy J. Jarczyńska (2009).

niem, aby mogło wchodzić w interakcje z innymi ludźmi przebiegające zgodnie z przyjętymi zasadami, decydującymi o kompetentnym udziale w różnych strukturach społecznych" (Urban, 2001, s. 286).

Kontrolę psychologiczną autorzy zdefiniowali jako „wzór rodzinnych interakcji, które hamują i utrudniają proces indywidualizacji dziecka lub zwiększają psychologiczny dystans od jego rodziców” (tamże, s. 287). Kluczowym wymiarem tego typu kontroli jest proces indywidualizacji i zróżnicowania w rodzinie. Im słabsze jest zróżnicowanie rodzin, tym bardziej ograniczony jest proces indywidualizacji dziecka (dystans między dzieckiem i jego rodzicami pogłębia psychologiczną separację) i zahamowany jest rozwój jego autonomii. W rodzinach wysoce zróżnicowanych dziecko odczuwa adekwatną więź i podtrzymywany jest rozwój jego autonomii (indywidualności). Niebezpieczną konsekwencją wynikającą ze sprawowania nadmiernej kontroli psychologicznej jest to, że dziecko bezustannie spostrzega, że jego rodzice stale próbują zmienić go lub też ich manipulacje odbiera jako takie, które zagrażają zerwaniu ich emocjonalnych związków z nimi (lęk przed utratą miłości). Takie działania ze strony rodziców przyczynić się mogą do tego, że dziecko może mieć trudności w rozpoznawaniu własnej tożsamości, słabą wiarę we własne możliwości, może też przeżywać lęk o utratę więzi z nimi (tamże).

Poprzez kontrolę behawioralną badacze rozumieją „rodzinne interakcje, które nie ingerują głęboko w indywidualność, odznaczają się niedostatkiem rodzicielskiej regulacji zachowania dziecka, nie wnikaniem zbyt głęboko w proces rozwoju autonomii, niedostatkiem zasad i regulacji oraz brakiem rozeznania rodziców w zakresie codziennych spraw dziecka. Rodziny, w których występuje kontrola behawioralna, prezentują równocześnie niski poziom emocjonalnej więzi” (Urban, 2001, s. 287). Wyniki badań wymienionych autorów potwierdziły zależność między typem kontroli a zaburzeniami w zachowaniu. Kontrola psychologiczna stwarza ryzyko rozwinięcia przez dziecko internalizacyjnego typu zaburzeń, a kontrola behawioralna typu eksternalizacyjnego. Oznacza to, że w rodzinach o przewadze kontroli psychologicznej dzieci mają ograniczone możliwości rozwijania autonomii i ofensywnego stylu życia, co stwarza niebezpieczeństwo wychowania jednostek uległych, bojaźliwych, zależnych od otoczenia. Natomiast w rodzinach o przewadze kontroli behawioralnej istnieje ryzyko wychowania dzieci niezdolnych do podporządkowania się regułom społecznym, często agresywnych i z tendencjami przestępczymi (tamże).

Kontrolę rodzicielską nieco inaczej definiują Lowe i wsp. (2000). Przedstawiają ją jako specyficzny rodzaj interakcji rodzinnych, sprowadzających się do przestrzegania reguł, charakteryzujących się surowością i rozwiązaniami siłowymi, jak również jako zgodność zachowań wewnątrz rodziny, nastawionych na udzielanie rad i kierowanie, a także jako elastyczną hierarchię władzy. W takim ujęciu kontrola zawiera takie elementy jak: reguły i negocjowanie reguł, dyscyplinę, władzę, karanie, przyzwolenie, autorytet i kierowanie.

Kontrolę rodzicielską dzieli się także na kontrolę bezpośrednią i pośrednią (Lowe i in., 2000) oraz zewnętrzną i wewnętrzną (Szczepański, 1972). Kontrola bezpośrednia zawiera w sobie ograniczenia stawiane przez rodziców i reguły obowiązujące w domu, jak i w czasie pobytu z dala od domu, dotyczące wyboru przyjaciół i rodzajów działań. Najogólniej mówiąc, polega ona na narzuceniu dziecku dyscypliny, ograniczeniu i karaniu. Kontrola ta realizowana jest poprzez rodzicielskie czuwanie nad dziećmi, które polega na tym, iż w domu wobec dziecka obowiązują pewne przyzwolenia i zakazy dotyczące konkretnych zachowań, zaś poza domem kontrola ta realizowana jest poprzez obietnicę i realizację karania za łamanie rodzicielskich i społecznych reguł (tamże).



Kontrola pośrednia wynika zaś z przywiązania i uczucia między rodzicami a dzieckiem. W teorii kontroli społecznej T. Hirschiego przywiązanie rodzicielskie jest istotnym elementem różniącym, bowiem wysoki poziom przywiązania wiąże się z zachowaniami mniej społecznie zaburzonymi. Pozytywne przywiązanie dziecka do znaczących innych, jakimi są rodzice, prowadzi do przyswojenia norm społecznych i zachowań prezentowanych przez rodziców, co jest formą więzi społecznej (tamże).

Kontrola wewnętrzna polega „na internalizacji przez jednostkę norm, wartości i wzorów zachowania, tak iż odczuwa ona wewnętrzny nakaz postępowania zgodnego z nimi i nie ma poczucia bezpośredniego zewnętrznego przymusu” (Szczepański, 1972, s. 100). Ten rodzaj kontroli jest jednym z najskuteczniejszych odmian kontroli społecznej. Kontrola zewnętrzna polega na przymusie stosowanym przez grupy społeczne (w tym przypadku rodziców), które przy użyciu systemu sankcji społecznych, a czasami również manipulacji, podtrzymują konformizm jednostek, odczuwających swoje posłuszeństwo jako wymuszone i często nie chciane (tamże).

Inną definicję kontroli rodzicielskiej proponuje B.C. Rollins i D.L. Thomas (1986), przyjmując, że są to: „rodzicielskie zachowania wobec dziecka z intencją kierowania zachowaniem dziecka w sposób akceptowany przez rodziców” (tamże, s. 28). Podobnie rodzicielską kontrolę rozumie B. Prajsner (2001), który pisze, iż kontrola rodzicielska „to zachowania nastawione na utrzymanie zgodności wewnątrz rodziny, związane z udzielaniem rad i kierowaniem. Kontrola wiąże się również z takimi elementami jak: dyscyplina, karanie, przyzwolenie i autorytet” (tamże, s. 12). Operacjonalizując pojęcie kontroli rodzicielskiej można przyjąć, że wymiar ten zawiera różne aspekty rodzicielskiej dyscypliny, zaczynając od: udzielania wyjaśnień poprzez narzucanie zasad, reguł do stosowania fizycznej kary (tamże).

Prezentowane w tym artykule narzędzie pozwala diagnozować przede wszystkim kontrolę bezpośrednią, behawioralną i zewnętrzną, jaką sprawuje nad dzieckiem każdy rodzic z osobna.

W zależności od przyjętej definicji kontroli rodzicielskiej i jej podziału badacze przyjmują różne, mniej lub bardziej ogólne, czy też ściśle kryteria, które wyznaczają różnorodne sposoby pomiaru tej zmiennej. Pośród narzędzi diagnostycznych najczęściej odnaleźć można: arkusze obserwacyjne (Barber i in., 1994, za: Urban, 2001), kwestionariusze ankiet, np. ADPS (the Adolescent Discipline Perception Survey) (Morin i in., 2001) i sondaże typu self-report (badania J. Hagana, za: Urban, 2000).

Teoria zachowań problemowych S. i R. Jessorów (1987) i prowadzone na jej podstawie badania dowodzą, że kontrola rodzicielska jest jednym z ważniejszych czynników, który zwiększać może ryzyko problemowego picia alkoholu i używania innych substancji psychoaktywnych w okresie dojrzewania. Warto zatem prowadzić badania nad poznaniem bliższych zależności występujących pomiędzy percepcją kontroli rodzicielskiej, jak i oczekiwaniami gimnazjalistów w tym zakresie a podejmowaniem zachowań problemowych w okresie dojrzewania. Ważne jest poznanie, jaki poziom kontroli sprawowanej przez matki i ojców chroni młodzież przed angażowaniem się w zachowania problemowe/ryzykowne, czy znacznie nasila ryzyko ich wystąpienia. W takim ujęciu prezentowane narzędzie pozwala diagnozować zarówno rodzinny czynnik ryzyka, jakim jest niewłaściwie sprawowana przez rodziców kontrola nad zachowaniem ich dziecka, jak i rodzinny czynnik chroniący, czyli właściwą/adekwatną kontrolę rodzicielską. Kwestionariusz ten pozwala także dokonać pomiaru oczekiwań, jakie względem matczynej i ojcowskiej kontroli mają gimnazjaliści. Zdobyta przy jego użyciu wiedza o spostrzeganej i oczekiwanej przez młodzież kontroli rodzicielskiej i jej związku z przejawia-

niem przez nią zachowań problemowych może być wykorzystana w takim obszarze praktyki edukacyjnej, jakim jest działalność profilaktyczna. Pozwoli ona na opracowanie bardziej adekwatnych celów oddziaływań profilaktycznych adresowanych do gimnazjalistów, jak i ich rodziców, dla których wciąż brakuje tego typu oferty profilaktycznej.

## **Prezentacja autorskiego narzędzia do badania kontroli rodzicielskiej wśród gimnazjalistów**

### **Instrukcja dla osób prowadzących badanie**

Narzędzie adresowane jest głównie do pedagogów i wychowawców, którzy przy jego użyciu mogą dokonać pomiaru kontroli rodzicielskiej i jej związku z intensywnością picia alkoholu przez gimnazjalistów. Osoby przystępujące do prowadzenia badania za pomocą prezentowanego narzędzia powinny przestrzegać procedury uzyskiwania dobrowolnej zgody gimnazjalistów na udział w badaniu oraz procedury uzyskiwania świadomej zgody ze strony rodziców na udział ich dzieci w badaniu. W celu uzyskania wiarygodnych danych badanie powinno być anonimowe. Zachowaniu anonimowości sprzyja przestrzeganie procedury umieszczania indywidualnych kwestionariuszy ankiet w zbiorczej kopercie (uniemożliwia to identyfikację osób). Procedura ta polega na tym, że po wypełnieniu ankiety każdy uczeń powinien ją włożyć do czystej koperty, a ta z kolei powinna być włożona do koperty zbiorczej przygotowanej dla całej klasy. Badanie powinno być dobrowolne, co oznacza respektowanie prawa dziecka do odmowy udziału w badaniu. Ważne jest również zapewnienie badanym poczucia bezpieczeństwa i warunków umożliwiających samodzielne wypełnienie kwestionariusza ankiety. Optymalny czas na wypełnienie kwestionariusza ankiety to 30 minut. Każda z osób prowadzących badanie powinna przejść krótkie szkolenie, na którym zostanie zapoznana z przedmiotem badań, celami badawczymi, narzędziem badawczym (kwestionariuszem ankiety) oraz warunkami prowadzenia badań.

### **Instrukcja dla osób badanych**

Każdy z badanych przed przystąpieniem do badania musi zostać zapoznany z kwestionariuszem ankiety, przedmiotem i celami badań oraz sposobem wypełniania narzędzia. Uzyskać musi on informację, iż jego udział jest dobrowolny, co oznacza, że szanuje się jego prawo do odmowy wzięcia udziału w badaniu. Zaleca się odczytanie treści instrukcji zamieszczonej na początku kwestionariusza ankiety.

### **Spostrzegana i pożądana przez badanych kontrola ze strony matki i ojca – opis skal**

Opracowując narzędzie, *spostrzeganą przez badanych kontrolę rodzicielską* zdefiniowano jako subiektywną opinię badanych na temat rodzicielskiej dyscypliny, jaką wprowadzili w ich życie rodzice. Obejmuje ona system nakazów, zakazów, sankcji i innych środków oraz metod służących rodzicom do utrzymania konformizmu dzieci wobec wartości, norm i wzorów zachowania przyjętych w ich środowisku. Osobno badano percepcję kontroli sprawowanej przez matkę nad zachowaniami dziecka oraz percepcję kontroli ze strony ojca.



Wskaźnikiem *spozstrzeganej przez badanego kontroli ze strony matki i ojca* była deklaracja badanego na temat tego, jaką kontrolę sprawuje nad nim jego matka i ojciec. Obszary, których dotyczy ta deklaracja to: liczba i rodzaj surowych reguł, którym badany musi się podporządkować; liczba i rodzaj sankcji negatywnych (kar), które stosuje wobec badanego matka i ojciec; liczba i rodzaj sankcji pozytywnych (nagród), które stosuje wobec badanego matka i ojciec oraz egzekwowanie kar przez matkę i ojca.

*Pożądaną przez badanego kontrolę rodzicielską* zdefiniowano zaś jako opinię badanego o tym, czego życzyłby on sobie od swoich rodziców w zakresie dyscypliny rozumianej jako system nakazów, zakazów, sankcji i innych środków oraz metod służących rodzicom do utrzymania jego konformizmu wobec wartości, norm i wzorów zachowania przyjętych w ich środowisku.

Wskaźnikiem *pożądaną przez badanego kontroli ze strony matki i ojca* jest jego deklaracja na temat tego, jakiej kontroli sprawowanej nad sobą życzyłby sobie ze strony matki, a jakiej ze strony ojca. Obszary, których dotyczy deklaracja, obejmują te same kwestie, które brane były pod uwagę w przypadku pomiaru *spozstrzeganej przez badanego kontroli ze strony matki i ojca*.

Zarówno *spozstrzegana*, jak i *pożądana przez badanego kontrola ze strony matki i ojca* mierzona była przy pomocy dwóch oddzielnych skal, z których każda zawierała po 27 pytań. Każda ze skal, czyli *spozstrzegana kontrola ze strony matki*, *spozstrzegana kontrola ze strony ojca*, *pożądana kontrola ze strony matki* i *pożądana kontrola ze strony ojca*, obejmowała od 0 do 81 punktów. Analizując zebrany materiał statystyczny dokonano podziału każdej ze zmiennych na trzy poziomy, tzn. poziom niski (0-26 pkt.), przeciętny (27-54 pkt.) i wysoki (55-81 pkt.). Powyższe poziomy wyznaczono w oparciu o równomierny podział wyników możliwych do uzyskania przez badanego na skali. Nieparzysta liczba punktów uniemożliwiła zastosowanie podziału symetrycznego, z równymi liczbowo klasami. Przyjęty podział jest zgodny z opisywanym przez A. Góralskiego (1976) sposobem nominalizacji uporządkowania.

W skład skal *spozstrzegana przez badanego kontrola ze strony matki i ojca* wchodzi następujące podskale: *spozstrzegane reguły ustanawiane przez matkę i ojca*; *spozstrzegane nagrody ze strony matki i ojca*; *spozstrzegane kary ze strony matki i ojca* oraz *spozstrzegane egzekwowanie kar przez matkę i ojca*.

W skład skal: *pożądana przez badanego kontrola ze strony matki i ojca* wchodzi następujące podskale: *pożądane reguły ustanawiane przez matkę i ojca*; *pożądane nagrody ze strony matki i ojca*; *pożądane kary ze strony matki i ojca* oraz *pożądane egzekwowanie kar przez matkę i ojca*.

O poziomie *spozstrzeganej przez badanego kontroli ze strony matki i ojca* wnioskowano na podstawie deklaracji badanego dotyczących tego:

- 1) Czy w jego domu rodzic (matka /lub/i ojciec) ustanowił reguły, których musi on przestrzegać (podskala: *spozstrzegane reguły ustanawiane przez matkę i ojca*), dotyczące: tego, kiedy i jak długo wolno mu oglądać TV i korzystać z komputera/Internetu; zawiadamiania rodzica (matki lub/i ojca) dokąd idzie, gdy wychodzi z domu; odrabiania lekcji; chodzenia na randki i prywatki; wracania do domu o określonej porze wieczorem; chodzenia spać o określonej porze; wykonywania różnych prac i obowiązków domowych.
- 2) Czy jego rodzic (matka lub/i ojciec) nagradza go za to, że przestrzega reguł i zasad panujących w jego domu? Jeśli tak, to w jaki sposób? (podskala: *spozstrzegane nagrody ze strony matki i ojca*)

- 3) Czy w przypadku łamania przez niego reguł panujących w jego domu lub nieodpowiedniego zachowania się, jego rodzic (matka lub/i ojciec) stosuje wobec niego kary? (podskala: *spostrzegane kary ze strony matki i ojca*)
- 4) Czy w przypadku, gdy łamie on ustalone reguły panujące w jego domu, jego rodzic (matka lub/i ojciec) informuje go o tym, w jaki sposób zostanie za to ukarany? (podskala: *spostrzegane egzekwowanie kar przez matkę i ojca*)
- 5) Jakie kary stosuje wobec niego jego rodzic (matka lub/i ojciec)? (podskala: *spostrzegane kary ze strony matki i ojca*)
- 6) Czy jego rodzic (matka lub/i ojciec) pilnuje tego, aby kary wcześniej przez niego zapowiedziane zostały wobec niego wykonane? (podskala: *spostrzegane egzekwowanie kar przez matkę i ojca*)

O poziomie *pożądaney przez badanego kontroli ze strony matki i ojca* wnioskowano na podstawie deklaracji badanego dotyczących tych samych kwestii, które brane były pod uwagę w przypadku pomiaru *spostrzeganej przez badanego kontroli ze strony matki i ojca*.

### Kontrola rodzicielska – ocena rzetelności skal

Według J. Brzezińskiego (2002, s. 404) „rzetelność testu można potraktować jako miarę dokładności pomiaru dokonywanego za pomocą testu”. Im wyższa jest rzetelność, tym większa dokładność, z jaką mierzy on jakąś zmienną i mniejszy błąd pomiaru (tamże). W celu pomiaru rzetelności każdej ze skal zastosowano test rzetelności określony współczynnikiem alpha Cronbacha. Trafność teoretyczną skal sprawdzano metodą porównania korelacyjnego dwóch połówek każdej skali. Połówkami tymi były te pozycje skali, które dotyczyły każdego z rodziców osobno. Rzetelność każdej ze skal kwestionariusza ankiety sprawdzana była dwukrotnie: po badaniach pilotażowych i po badaniach właściwych. Uzyskane w wyniku obliczeń wartości współczynnika alpha Cronbacha dla wszystkich skal mieściły się w przedziale od 0,70 do 0,85.

Dokonując oceny wyliczonych wartości alpha Cronbacha, przyjęto za B. Wolniewicz-Grzelak i J. Grzelakiem (1996, s. 349), że „współczynniki alfa o wartościach 0,80 i więcej świadczą o bardzo wysokiej spójności wewnętrznej, czyli rzetelności narzędzia. Współczynniki 0,76–0,79 uznawane są jako raczej wysokie, a około 0,70 jako niskie. Wartości poniżej 0,60 są już nieakceptowalne”. Odnosząc tę informację do wyliczonych współczynników rzetelności skal stwierdzono, iż wysoki poziom rzetelności uzyskała większość z użytych w badaniu skal. W Tabeli 8.1 umieszczono wyniki uzyskane w badaniach właściwych dotyczące rzetelności zastosowanych skal.

### Kontrola rodzicielska – ocena trafności teoretycznej skal

Zdaniem J. Brzezińskiego (2002) „obok rzetelności trafność jest podstawowym kryterium psychometrycznym dobroci testu. O ile rzetelność związana była z precyzją formalną pomiaru testowego, to trafność związana jest z aspektem treściowym tego pomiaru” (tamże, s. 408). Poprzez trafność narzędzia (testu) rozumie się to, „jak dokładnie mierzy on to, do pomiaru czego został skonstruowany” (tamże, s. 408). Jednym ze sposobów oceny trafności teoretycznej jest metoda analizy różnic międzygrupowych (Hornowska, 2001). Metoda ta zakłada badanie hipotezy o zróżnicowaniu badanych grup, przy czym hipoteza ta oparta jest o teorię mierzonej



Tabela 8.1. Kontrola rodzicielska – skale użyte w badaniach – rzetelność skal

Nazwa skali	Charakterystyka pytań składających się na skalę	Alpha Cronbacha
<b>Spostrzegana kontrola ze strony matki</b>	Dwadzieścia siedem pytań dotyczących kontroli spostrzeganej ze strony matki przez badanego. Pytania odnoszą się do liczby reguł, którym musi się podporządkować badany, sankcji pozytywnych (nagród) i negatywnych (kar), które stosuje wobec niego jego matka oraz egzekwowania kar przez matkę.	<b>Alfa = 0,71</b> alfa standaryzowana = 0,78 Podskala: <i>Spostrzegane reguły ustanawiane przez matkę</i> (alfa = 0,70) Podskala: <i>Spostrzegane nagrody ze strony matki</i> (alfa = 0,70) Podskala: <i>Spostrzegane kary ze strony matki</i> (alfa = 0,72) Podskala: <i>Spostrzegane egzekwowanie kar przez matkę</i> (alfa = 0,71)
<b>Spostrzegana kontrola ze strony ojca</b>	Dwadzieścia siedem pytań dotyczących kontroli spostrzeganej ze strony ojca przez badanego. Pytania odnoszą się do liczby reguł, którym musi się podporządkować badany, sankcji pozytywnych (nagród) i negatywnych (kar), które stosuje wobec niego jego ojciec oraz egzekwowania kar przez jego ojca.	<b>Alfa = 0,73</b> alfa standaryzowana = 0,80 Podskala: <i>Spostrzegane reguły ustanawiane przez ojca</i> (alfa = 0,73) Podskala: <i>Spostrzegane nagrody ze strony ojca</i> (alfa = 0,72) Podskala: <i>Spostrzegane kary ze strony ojca</i> (alfa = 0,71) Podskala: <i>Spostrzegane egzekwowanie kar przez matkę</i> (alfa = 0,71)
<b>Pożądana kontrola ze strony matki</b>	Dwadzieścia siedem pytań dotyczących oczekiwań wobec kontroli sprawowanej przez matkę badanego. Pytania odnoszą się do liczby oczekiwanych reguł, którym musi się podporządkować badany, sankcji pozytywnych (nagród) i negatywnych (kar), które stosuje wobec niego jego matka oraz oczekiwanego egzekwowania kar przez matkę.	<b>Alfa = 0,84</b> alfa standaryzowana = 0,84 Podskala: <i>Pożądane reguły ustanawiane przez matkę</i> (alfa = 0,85) Podskala: <i>Pożądane nagrody ze strony matki</i> (alfa = 0,83) Podskala: <i>Pożądane kary ze strony matki</i> (alfa = 0,82) Podskala: <i>Pożądane egzekwowanie kar przez matkę</i> (alfa = 0,82)
<b>Pożądana kontrola ze strony ojca</b>	Dwadzieścia siedem pytań dotyczących oczekiwań wobec kontroli sprawowanej przez ojca badanego. Pytania odnoszą się do liczby oczekiwanych reguł, którym musi się podporządkować badany, sankcji pozytywnych (nagród) i negatywnych (kar), które stosuje wobec niego jego ojciec oraz oczekiwanego egzekwowania kar przez ojca.	<b>Alfa = 0,84</b> alfa standaryzowana = 0,85 Podskala: <i>Pożądane reguły ustanawiane przez ojca</i> (alfa = 0,85) Podskala: <i>Pożądane nagrody ze strony ojca</i> (alfa = 0,84) Podskala: <i>Pożądane kary ze strony ojca</i> (alfa = 0,82) Podskala: <i>Pożądane egzekwowanie kar przez ojca</i> (alfa = 0,83)

cechy. Przyjmując ten sposób oceny trafności teoretycznej skal użytych w kwestionariuszy ankiety kierowano się założeniem, że zastosowane w badaniach narzędzie (dotyczące oceny kontroli w percepcji badanej młodzieży) dokonuje pomiaru tej samej cechy u matki i ojca, przy jednoczesnym istnieniu wśród badanych pewnego spójnego obrazu rodziny. Związek zachodzący pomiędzy percepcją kontroli ze strony matki i ojca powinien tworzyć względnie spójny wizerunek. Weryfikację takiego założenia przeprowadzono na podstawie wyliczenia współczynnika korelacji pomiędzy percepcją kontroli ze strony matki i ojca oraz oczekiwaniami młodzieży wobec niej. Uzyskana wartość współczynnika korelacji potwierdza wysoką zgodność percepcji badanych czynników związanych z osobą matki i ojca, w związku z tym stanowi pozytywną weryfikację hipotezy o braku różnic międzygrupowych. Dodatkowo brak istotności statystycznej zróżnicowania podkreśla wartość testu t-Studenta ( $t = 0,75$ ,  $p = 0,49$ ). Uzyskane w wyniku analiz statystycznych współczynniki korelacji dla badanych skal (Tabela 8.2) przyjmowały wartość  $r$  od 0,74 do 0,96, co wskazuje na wysoką trafnością teoretyczną narzędzia.

Tabela 8.2. Kontrola rodzicielska – wartości współczynników korelacji uzyskanych dla skal – trafność teoretyczna

Nazwy skal	Wartość $r_{xy}$
<b>Skale</b>	
<i>Spostrzegana kontrola ze strony matki – Spostrzegana kontrola ze strony ojca</i>	0,74
<b>Podskale skal: Spostrzegana kontrola ze strony matki i ojca</b>	
<i>Spostrzegane reguły ustanawiane przez matkę – Spostrzegane reguły ustanawiane przez ojca</i>	0,81
<i>Spostrzegane nagrody ze strony matki – Spostrzegane nagrody ze strony ojca</i>	0,91
<i>Spostrzegane kary ze strony matki – Spostrzegane kary ze strony ojca</i>	0,92
<i>Spostrzegane egzekwowanie kar przez matkę – Spostrzegane egzekwowanie kar przez ojca</i>	0,91
<b>Skale</b>	
<i>Pożądana kontrola ze strony matki – Pożądana kontrola ze strony ojca</i>	0,89
<b>Podskale skal: Pożądana kontrola ze strony matki i ojca</b>	
<i>Pożądane reguły ustanawiane przez matkę – Pożądane reguły ustanawiane przez ojca</i>	0,90
<i>Pożądane nagrody ze strony matki – Pożądane nagrody ze strony ojca</i>	0,96
<i>Pożądane kary ze strony matki – Pożądane kary ze strony ojca</i>	0,96
<i>Pożądane egzekwowanie kar przez matkę – Pożądane egzekwowanie kar przez ojca</i>	0,92

## Wnioski z badań i rekomendacje

Zaprezentowane narzędzie badawcze jest propozycją, z jakiej skorzystać mogą: wychowawcy, pedagodzy, badacze chcący dokonać diagnozy kontroli rodzicielskiej w percepcji gimnazjalistów oraz pomiaru ich oczekiwań w zakresie sprawowania kontroli nad ich zachowaniem zarówno przez matkę, jak i ojca. Narzędzie to, w przeciwieństwie do innych, pozwala badać kontrolę rodzicielską nie jako monolit, ale w rozróżnieniu na kontrolę sprawowaną przez matkę i ojca w percepcji młodzieży gimnazjalnej. Takie podejście pozwala zobaczyć, na ile różnorodna, spójna, czy też rozbieżna jest między sobą kontrola sprawowana przez matkę i ojca w percepcji ba-



danych gimnazjalistów. Warto zastosować tego typu narzędzie do badania efektywności kontroli rodzicielskiej i jej związku z prezentowaniem zachowań problemowych przez dorastającą młodzież. Narzędzie pozwala dokonać pomiaru rodzinnego czynnika, jakim jest kontrola rodzicielska i tym samym ustalić, czy stanowi ona czynnik ryzyka (niewłaściwie sprawowana kontrola rodzicielska), czy też czynnik chroniący (właściwa/adekwatna kontrola rodzicielska). Dokonana ocena wartości psychometrycznej skal wskazuje na zadawalającą rzetelność i trafność teoretyczną narzędzia, zatem warto rekomendować je zarówno do przyszłych badań na dużych populacjach gimnazjalistów, jak i do badań w populacji szkolnej czy w grupach ryzyka objętych oddziaływaniami profilaktycznymi. Kryterium wyodrębnienia danej grupy ryzyka stanowić może np. typ przejawianego przez nią zachowania eksternalizacyjnego (np. agresja i przemoc międzyrówieśnicza, przestępczość) czy internalizacyjnego (np. depresja, fobia szkolna itp.). W takim ujęciu, badania prowadzone w oparciu o prezentowane tu narzędzie i wzbogacone o dodatkowe skale pomiaru (inne narzędzia diagnostyczne) mogą być pomocne w wyjaśnianiu związków między kontrolą rodzicielską a zachowaniami eksternalizacyjnymi i internalizacyjnymi przejawianymi przez dorastającą młodzież. Wyniki diagnozy mogą być przydatne przede wszystkim w planowaniu działań profilaktycznych adresowanych do rodziców gimnazjalistów.

Uzyskane wyniki prowadzone nad percepcją kontroli rodzicielskiej przez gimnazjalistów i ich oczekiwaniami w tym zakresie oraz zależnościami występującymi pomiędzy tymi czynnikami a intensywnością picia przez nich alkoholu dowodzą, że intensywne (problemowe) picie alkoholu przez młodzież w wieku 13–15 lat wiąże się z przeciętnym poziomem kontroli sprawowanej zarówno przez matkę, jak i ojca. Czynnikiem w największym stopniu wiążącym się z intensywnością picia alkoholu jest spostrzegana przez gimnazjalistów kontrola ze strony matki. Występowanie u gimnazjalistów znacznej rozbieżności w zakresie spostrzeganej i pożądanej kontroli ze strony matki sprzyja intensywnemu i bardzo intensywnemu piciu przez nich alkoholu. U badanych intensywnie i bardzo intensywnie pijących alkohol występuje większa rozbieżność pomiędzy spostrzeganą a pożądaną przez nich kontrolą ze strony matki niż u badanych mniej intensywnie go pijących.

Spostrzeganie przez badanych wprowadzanych przez matkę i ojca reguł statystycznie istotnie różnicuje intensywność picia przez nich alkoholu. Wraz ze wzrostem intensywności picia alkoholu maleje percepcja ingerencji matki za pomocą reguł w życie badanych. W przypadku ojca zauważono, że wraz ze wzrostem intensywności picia alkoholu maleje percepcja jego ingerencji w życie badanych za pomocą reguł. Stwierdzono również, że oczekiwanie przez badanych ingerencji ojca w ich życie za pomocą reguł statystycznie istotnie różnicuje intensywność picia przez nich alkoholu ( $p < 0,05$ ). Wraz ze wzrostem intensywności picia alkoholu maleje poziom oczekiwań młodzieży co do ingerencji ojca w ich życie za pomocą reguł. Jednak spadek poziomu oczekiwań następuje do momentu intensywnego picia alkoholu przez badanych. Wraz z tą kategorią picia (wysoki wskaźnik intensywności picia) wzrasta poziom oczekiwań co do tego wymiaru kontroli ze strony ojca. Badania nie potwierdziły takiego kierunku zależności, który wskazywałby na to, że im więcej reguł ze strony ojca oczekują badani, tym mniej intensywnie piją oni alkohol.

Nieco inne wyniki uzyskała E. Stępień<sup>2</sup> prowadząc badania nad związkiem pomiędzy oceną własnych relacji z rodziną a intensywnością picia alkoholu przez dorastającą młodzież w wie-

<sup>2</sup> Autorka - badając poczucie kontroli ze strony rodziców w percepcji nastolatków - pod uwagę brała wypowiedzi badanych co do liczby surowych reguł, którym muszą się podporządkować (np. czas oglądania TV, informowanie rodziców: gdzie i z kim wychodzą, odrabianie lekcji, chodzenie na randki i prywatki itp.).

ku od 15 do 19 lat. Jej badani wykazały, iż większą intensywnością picia alkoholu charakteryzowali się badani chłopcy, u których w domach obowiązywały mniej surowe reguły. Niższe wskaźniki intensywności picia charakteryzowały zaś tych chłopców, którzy deklarowali, że muszą podporządkować się w domu większej liczbie surowych zasad. Podobną prawidłowość zaobserwowano jedynie u starszych dziewcząt (17- i 18-latek). Natomiast w grupie młodszych dziewcząt wystąpiła tendencja odwrotna. Najniższy wskaźnik intensywności picia stwierdzono u 15-16 latek, które deklarowały brak kontroli ze strony rodziców (Stępień, 1996). Wyniki badań Stępień sugerują zatem, że wiek dziewcząt jest istotnym czynnikiem modyfikującym związek między poczuciem kontroli ze strony rodziców a intensywnością spożywania przez nie alkoholu.

Badania pokazały, iż percepcja kar i nagród ze strony matki i ojca statystycznie istotnie nie różnicuje badanych pod względem intensywności picia przez nich alkoholu. Intensywność picia alkoholu przez badanych okazała się być zróżnicowana pod względem deklarowanych oczekiwań wobec kar i nagród ze strony matki i ojca. Wraz ze spadkiem oczekiwań gimnazjalistów co do nagród i kar ze strony matki wzrasta intensywność picia przez nich alkoholu. Jednak spadek oczekiwań obserwuje się tylko do momentu intensywnego picia przez nich alkoholu. Poczynając od tej kategorii picia (wskaźnik wysoki) następuje wzrost oczekiwań młodzieży co do nagród i kar ze strony matki. Stały kierunek zróżnicowania obserwuje się w przypadku oczekiwań młodzieży co do nagród i kar ze strony ojca, który wyraża się w tym, że wraz ze wzrostem intensywności picia alkoholu przez badanych maleją ich oczekiwania co do nagród i kar ze strony ojca. Intensywność picia alkoholu przez badanych jest również statystycznie istotnie zróżnicowana ze względu na spostrzeganie i oczekiwanie przez badanych egzekucji kar przez obojga rodziców. Wraz ze spadkiem percepcji egzekucji kar przez matkę i ojca oraz oczekiwań w tym zakresie wzrasta intensywność picia alkoholu wśród badanych. Spadek spostrzeganej i oczekiwanej przez badanych egzekucji kar przez rodziców ma miejsce do momentu intensywnego picia przez nich alkoholu (wskaźnik wysoki). Wraz z tą kategorią wskaźnika intensywności picia alkoholu, wzrasta percepcja egzekucji kar przez rodziców i oczekiwania w tym zakresie.

W ograniczaniu popytu na alkohol w całej populacji gimnazjalistów ważną rolę odegrać mogą rodzice, a szczególnie matki. To od efektywności sprawowanej przez nie kontroli zależeć może przejawianie zachowań problemowych przez ich dzieci. Wyniki badań dowodzą, iż efektywna kontrola to kontrola umiarkowana. W celach profilaktycznych warto podjąć oddziaływania kierowane do matek nastoletnich dzieci, od których nastolatki oczekują sprawowania wyższego poziomu kontroli nad ich życiem. Działania te powinny polegać na wzmacnianiu u matek dorastających dzieci przekonania, że ich nastoletnie dzieci życzą sobie bycia kontrolowanym przez nie, a od poziomu sprawowanej przez nie kontroli nad życiem ich dziecka w dużej mierze zależeć może to, w jaki sposób będzie ono piło alkohol, czy też podejmowało inne zachowania problemowe.

## Bibliografia

- Brzeziński J., (2002). *Teoria testów psychologicznych: ABC psychometrii*. W.: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 400-415.



- Budrewicz I. (1997). *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Burr W.R., Hill R., Nye F.I., Reiss I.L. (1986). *Contemporary Theories about the Family*, (Vol.1), New York: Free Press. G.M. Barnes, M.P. Farrell, A. Cairns, *Parental Socialization Factors and Adolescent Drinking Behaviors*, „Journal of Marriage and the Family”, nr 48, 27-36.
- Góralski A. (1976). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. PWN, Warszawa.
- Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K. (1998). *Picie alkoholu wśród młodych dorosłych a struktura władzy w rodzinie*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 3, 297-308.
- Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K. (2003). *Rodzinne właściwości a picie alkoholu przez dorastających*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 1-2, 57-68.
- Jessor R. (1987). *Problem-Behavior Theory. Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking*. „British Journal of Addiction”, nr 82, 331-342.
- Lowe G., Foxcroft D.R., Sibley D. (2000). *Picie młodzieży a style życia w rodzinie*. PARPA, Warszawa.
- Morin S.M., Milito C., Costlow N. (2001). *Adolescents' perceptions of discipline within families and stepfamilies*. W: *Adolescence*, nr 36, 281-288.
- Olechowski K., Załęcki P. (1998). *Słownik socjologiczny*. Toruń.
- Prajsner B. (2001). *Alkohol, dzieci i rodzice... czyli ile zależy od nas samych*. „Remedium”, nr 1 (wkładka).
- Rollins B.C., Thomas D.L. (1986). *Parental support, power, and control techniques of children*. W: W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye, I.L. Reiss, *Contemporary Theories about the Family*. (Vol. 1), New York: Free Press. G.M. Barnes, M.P. Farrell, A. Cairns, *Parental Socialization Factors and Adolescent Drinking Behaviors*, Journal of Marriage and the Family, 48, 27-36.
- Stepień E., (1996). *Ocena własnych relacji z rodziną a picie alkoholu przez dorastających*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 1, 82-96.
- Szczepański J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa.
- Wolniewicz-Grzelak B., Grzelak J. (1996). *Skale do badania skuteczności edukacyjnych, alkoholowych programów profilaktycznych*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 3, 348-360.
- Urban B. (2005). *Oslabienie więzi społecznej i zróżnicowanie kulturowe jako źródło patologii społecznej*. W: A. Sajdak (red.) *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 13-23.
- Urban B. (2001). *Typy kontroli rodzicielskiej i modele oddziaływań środowiska a zaburzenia w zachowaniu młodzieży*. W: red. T. Sołtysiak, M. Karwowska, *Polska młodzież - zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 283-293.
- Urban B. (2000). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

# Ankieta

## „Ja, moi rodzice i ważne sprawy”

© Jolanta Jarczyńska, Zakład Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

### Drogi Gimnazjalisto,

Prosimy Cię o wypełnienie ankiety. Dotyczy ona tego, jak spostrzegasz relacje zachodzące między Tobą a Twoimi rodzicami, jakie oczekiwania żywisz wobec swoich rodziców oraz jakie masz doświadczenia z alkoholem.

Gwarantujemy, że udzielone przez Ciebie odpowiedzi będą w pełni poufne, co oznacza, że nikt z Twoich rodziców ani nauczycieli nie będzie miał do nich dostępu.

Prosimy, odpowiedz na wszystkie pytania tak szczerze, jak tylko potrafisz. Odpowiedzi zaznaczaj poprzez wpisanie X w jedną z krater przy każdym pytaniu.

### Pamiętaj!

To nie jest żaden test. Nie ma tu „dobrych” ani „złych” odpowiedzi. Interesują nas Twoje opinie i doświadczenia.

1. Czy, któryś z Twoich rodziców ustanowił w Twoim domu reguły, których musisz przestrzegać, dotyczące:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
a) tego, kiedy i jak długo wolno Ci oglądać TV				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tego, kiedy i jak długo wolno Ci korzystać z komputera/Internetu				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) zawiadamiania rodziców, dokąd idziesz, gdy wychodzisz z domu?				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) odrabiania lekcji?				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1. Czy, któryś z Twoich rodziców ustanowił w Twoim domu reguły, których musisz przestrzegać, dotyczące:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
<b>e) chodzenia na randki i prywatki?</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f) wracania do domu o określonej porze wieczorem?</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g) chodzenia spać o określonej porze?</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>h) wykonywania różnych prac i obowiązków domowych?</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Jeśli łamiesz reguły panujące w Twoim domu i zachowujesz się nieodpowiednio, czy wskazane poniżej osoby stosują wobec Ciebie kary?

**a) Twoja mama**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

**b) Twój tata**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

3. Czy wskazane poniżej osoby nagradzają Cię za to, że przestrzegasz reguł i zasad panujących w Twoim domu?

**a) Twoja mama**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

**b) Twój tata**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

4. Ustosunkuj się do poniżej zamieszczonych twierdzeń:  
Moi rodzice stosują wobec mnie następujące kary:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
<b>a) zakazują mi wychodzić z domu</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moi rodzice stosują wobec mnie następujące kary:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
<b>b) zakazują mi wyjścia na randkę lub prywatkę</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c) wstrzymują mi wypłatę mojego „kieszonkowego”</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>d) ograniczą mi moje „kieszonkowe”</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e) polecają mi wykonanie różnych prac domowych, ogrodniczych itp.</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f) zakazują mi spotkania się z kolegami i koleżankami</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g) stosują wobec mnie wyzwiska, negatywne epitety itp.</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>h) nie odzywają się do mnie (milczą)</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ustosunkuj się do poniżej zamieszczonych twierdzeń:

Moi rodzice za postępowanie zgodne z ich oczekiwaniami nagradzają mnie w następujący sposób:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
<b>a) okazują mi swoją radość i zadowolenie poprzez to, że mnie chwala, mówią mi, że cieszy Ich moje postępowanie itp.</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Moi rodzice za postępowanie zgodne z ich oczekiwaniami nagradzają mnie w następujący sposób:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
<b>b) dają mi „kieszonkowe”</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c) kupują mi rzecz, na której mi zależy</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>d) pozwalają mi dłużej oglądać TV</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e) pozwalają mi dłużej korzystać z komputera/Internetu</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f) pozwalają mi wychodzić na randkę, prywatkę lub do dyskoteki</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g) przedłużają mi czas powrotu do domu z różnych imprez</b>				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Jeśli łamiesz ustalone reguły panujące w Twoim domu, czy Twoi rodzice mówią Ci, jak zostaniesz za to ukarany/a?

**a) mama**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

**b) tata**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

7. Czy Twoi rodzice pilnują tego, aby kary Tobie zapowiedziane zostały wykonane?

**a) mama**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

**b) tata**

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

**Przed Tobą kolejne pytania dotyczące tego, czego oczekujesz od swoich rodziców.**

8. Pomyśl o tym, jakich reguł obowiązujących Cię w domu pragnąłbyś/abyś od swego ojca, a jakich od swojej matki. Wskaż na te, które chciałbyś/abyś, aby wobec Ciebie ustanowił/a Twój tata i Twoja mama.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
<b>a) tego, kiedy i jak długo wolno Ci oglądać TV?</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>b) tego, kiedy i jak długo wolno Ci korzystać z komputera /Internetu?</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>c) obowiązku zawiadamiania rodziców, dokąd idziesz, gdy wychodzisz z domu</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>d) obowiązku odrabiania lekcji</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>e) chodzenia na randki i prywatki</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>f) wracania do domu o określonej porze</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>g) chodzenia spać o określonej porze</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>h) wykonywania różnych prac domowych czy przydomowych</b>				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



9. Jeśli naruszyłbyś/abyś reguły panujące w Twoim domu, czy chciałbyś/abyś, aby wskazane poniżej osoby podjęły decyzję o tym, że masz być ukarany/a?

a) mama

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

b) tata

zdecydowanie tak       raczej tak       raczej nie       zdecydowanie nie

10. Ustosunkuj się do tego, jakie Twoim zdaniem kary wobec Ciebie stosować powinna Twoja mama, a jakie tata? Moja mama/mój tata powinni stosować wobec mnie następujące kary:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
a) zakaz wychodzenia z domu				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) zakaz wyjścia na randkę lub prywatkę				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) wstrzymanie wypłaty mojego „kieszonkowego”				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ograniczenie mojego „kieszonkowego”				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) polecenie wykonania różnych prac domowych, ogrodniczych itp.				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) zakaz spotykania się z kolegami i koleżankami				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) stosowanie wobec mnie wyzwisk, negatywnych epitetów itp.				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moja mama/mój tata powinni stosować wobec mnie następujące kary:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
h) nie odzywać się do mnie (milczenie)				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Czy chciałbyś/abyś, aby wskazane poniżej osoby mówiły Ci, jak zostaniesz przez nie ukarany, jeśli złamiesz ustalone reguły panujące w Twoim domu?

a) mama

zdecydowanie tak     raczej tak     raczej nie     zdecydowanie nie

b) tata

zdecydowanie tak     raczej tak     raczej nie     zdecydowanie nie

12. Czy chciałbyś/abyś, aby wskazane poniżej osoby wykonywały zapowiedziane wcześniej Tobie kary?

a) mama

zdecydowanie tak     raczej tak     raczej nie     zdecydowanie nie

b) tata

zdecydowanie tak     raczej tak     raczej nie     zdecydowanie nie

13. Czy chciałbyś/abyś być nagradzany/a przez Twoich rodziców za to, że przestrzegasz reguł i zasad panujących w Twoim domu?

a) mama

zdecydowanie tak     raczej tak     raczej nie     zdecydowanie nie

b) tata

zdecydowanie tak     raczej tak     raczej nie     zdecydowanie nie

14. Ustosunkuj się do poniżej zamieszczonych twierdzeń:

Chciałbym/abym, aby moi rodzice za to, że zachowuję się zgodnie z ich oczekiwaniami, nagradzali mnie w następujący sposób:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
a) okazywaliby mi swoją radość i zadowolenie np. poprzez to, że pochwaliliby mnie i powiedzieliby, że cieszy ich moje postępowanie itp.				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) dawaliby mi „kieszonkowe”				
<b>mama</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>tata</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Chciałbym/abym, aby moi rodzice za to, że zachowuję się zgodnie z ich oczekiwaniami, nagradzali mnie w następujący sposób:

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
c) kupowałyby mi rzecz, na której mi zależy				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) pozwalaliby mi dłużej oglądać TV				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) pozwalaliby mi dłużej korzystać z komputera/Internetu				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) pozwalaliby mi wychodzić na randkę, prywatkę lub do dyskoteki				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) przedłużaliby mi czas powrotu do domu z różnych imprez				
mama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Patrz: komentarz u dołu ankiety

Poniżej zamieszczone pytania, jak się zaraz przekonasz, dotyczą tematu picia alkoholu. W tej sprawie młodzież ma różne poglądy i doświadczenia. Prosimy Cię, abyś odpowiedział/a na wszystkie pytania. Przypominamy, że nikt z Twoich rodziców ani ze szkoły nie będzie miał wglądu do Twoich odpowiedzi.

Pamiętaj! Wpisuj X tylko w jedną kratkę przy każdym pytaniu!

15. W ciągu ostatnich sześciu miesięcy, jak często piłeś/aś alkohol?

- codziennie
- 4 lub 5 razy w tygodniu
- 2 lub 3 razy w tygodniu
- raz na tydzień
- 2 lub 3 razy w miesiącu
- mniej więcej raz na miesiąc
- 3-4 razy w ciągu ostatnich sześciu miesięcy
- 1 lub 2 razy w ciągu ostatnich sześciu miesięcy
- nigdy

16. Pomyśl o wszystkich tych sytuacjach, kiedy piłeś/aś alkohol podczas ostatnich sześciu miesięcy. Ile zwykle wypijałeś/aś za każdym razem?

- 9 lub więcej puszek (butelek) piwa albo kieliszków wina lub wódki,
- 7 lub 8 puszek (butelek) piwa albo kieliszków wina lub wódki,
- 6 puszek (butelek) piwa albo kieliszków wina lub wódki,
- 5 puszek (butelek) piwa albo kieliszków wina lub wódki,
- 4 puszki (butelki) piwa albo kieliszki wina lub wódki,
- 3 puszki (butelki) piwa albo kieliszki wina lub wódki,
- 2 puszki (butelki) piwa albo kieliszki wina lub wódki,
- puszkę (butelkę) piwa albo kieliszek wina lub wódki,
- mniej niż 1 puszkę (butelkę) piwa, kieliszek wina lub wódki
- nigdy

17. W ciągu ostatnich sześciu miesięcy, ile razy upiłeś/aś się albo byłeś/aś „na bardzo, bardzo dużym rauszu” po alkoholu?

- częściej niż 2 razy na tydzień
- 2 razy na tydzień
- raz na tydzień
- 2 lub 3 dni w miesiącu
- raz na miesiąc
- 4-5 razy
- 2-3 razy
- raz
- nigdy

**Gratulujemy!**  
**Odpowiedziałeś/aś już na wszystkie pytania!**

**BARDZO CI DZIĘKUJEMY  
 ZA WYPEŁNIENIE ANKIETY**

\* Opcje odpowiedzi do pytania nr 1, 4, 5, 8, 10 i 14 proponuje się poszerzyć o dodatkową, zwaną: „inne...”. Umożliwi to respondentowi udzielenie takiej odpowiedzi, która nie została ujęta w podanych kategoriach.





# 9 Propozycja analizy systemowej rysunkowych wskaźników dysfunkcji rodzinnej w pracach plastycznych dzieci

Wioletta Tuszyńska-Bogucka

## Wprowadzenie

Matka i ojciec są pierwszymi osobami, które - zaspokajając potrzeby dziecka - dają mu w ten sposób dowód swej miłości. Mogą jednak także być pierwszymi, którzy wypaczają osobowość dziecka, np. poprzez przemoc, jaką stosują w kontaktach z nim, prezentację swoich konfliktów czy dysfunkcyjnych zachowań. W takim wypadku łatwo jest wywołać niepokój, pierwsze uczucia urazy czy wrogości (Sęk, 1984; Braun-Gałkowska, 1985, 2002).

Obecnie uważa się, iż odsetek dzieci, dotkniętych problemem przemocy domowej, jest zatrażająco wysoki. Diagnoza problemu przemocy w rodzinie w Polsce została przedstawiona w Wynikach badań TNS OBOP przeprowadzonych w 2007 r. dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „Polacy wobec zjawiska przemocy w rodzinie oraz opinie ofiar, sprawców i świadków o występowaniu i okolicznościach występowania przemocy w rodzinie” oraz „Potrzeby szkoleniowe grup zawodowych „pierwszego kontaktu” z przypadkami przemocy w rodzinie”. Wynika z nich między innymi, iż:

- ▷ znaczny odsetek, bo prawie dwie trzecie (64%) Polaków zna w swoim otoczeniu, sąsiedztwie takie rodziny, o których słyszeli lub wiedzą, że dochodzi w nich do różnych form przemocy; wśród znanych sobie rodzin najczęściej badani dostrzegają występowanie przemocy psychicznej (52% respondentów stwierdziło, że znają takie rodziny, w których dochodzi do przemocy psychicznej) oraz fizycznej (44%),
- ▷ kiedykolwiek jakiegokolwiek formy przemocy od członka rodziny doświadczył więcej niż co trzeci Polak (36%),
- ▷ ogólnie ponad dwie piąte (42%) Polaków zamieszkuje lub zamieszkiwało w gospodarstwie domowym, w którym dochodziło do przemocy (byli ofiarą przemocy, jej sprawcą lub świadkiem stosowania jej wobec innego członka rodziny),
- ▷ przemoc wobec dzieci jest zjawiskiem występującym stosunkowo często, 14% respondentów żyje w gospodarstwie, w którym ofiarą przemocy było dziecko.



Statystyki policyjne są alarmujące – wskazują na co najmniej dwukrotny wzrost przypadków znęcania się nad rodziną na przestrzeni lat dziewięćdziesiątych w Polsce, przy czym przestępczość wobec rodziny cechuje się wyjątkową dynamiką. Dane policji przemawiają za tym, iż sprawcami przemocy domowej są przede wszystkim mężczyźni ([www.szczecin.kwp.gov.pl](http://www.szczecin.kwp.gov.pl); [www.parpa.pl](http://www.parpa.pl)). Wyniki te wskazują więc na konieczność podejmowania badań oraz prób identyfikacji dzieci, które mogą doświadczać przemocy domowej. W takiej sytuacji niezmiernie ważną staje się profilaktyka, której celem będzie zapobieganie przemocy, głównie za pomocą popularyzacji wiedzy o omawianym zjawisku, sposobach rozpoznawania przemocy oraz wyrabianiu umiejętności przeciwstawiania się jej. Oprócz profilaktyki uniwersalnej, która wiąże się z promowaniem zdrowia, poprawą samopoczucia społecznego oraz eliminowaniem patologii społecznej, rozróżnia się także profilaktykę ukierunkowaną, która skupia się na wczesnym wykrywaniu objawów przemocy, zanim u dziecka ujawnią się poważne lub trwałe zmiany. Obejmuje ona:

- ▷ przekazywanie nauczycielom wiedzy i umiejętności wykrywania objawów maltretowania dziecka,
- ▷ omawianie tego problemu z uczniami w celu identyfikowania przez nich kolegów z grupy ryzyka lub też zachęcania dzieci maltretowanych do ujawnienia swych problemów,
- ▷ identyfikacja rodzin wysokiego ryzyka, korzystających z różnych form pomocy społecznej,
- ▷ inicjatywa utworzenia w szkole i w społeczności lokalnej zespołu zajmującego się dziećmi maltretowanymi.

Ważne miejsce – wśród działań resortu edukacji na rzecz uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej – rezerwuje się na doskonalenie kompetencji nauczycieli, pedagogów szkolnych i psychologów szkolnych w zakresie wychowania i profilaktyki. Nabywanie takich umiejętności odbywa się w trakcie różnego rodzaju szkoleń i warsztatów prowadzonych przede wszystkim przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz ośrodki doskonalenia nauczycieli. Elementy poddające się obserwacji to głównie: wygląd, zachowanie i wypowiedzi dzieci, analiza wytworów dziecka, osiągnięć w nauce oraz interakcje z rówieśnikami i nauczycielami. Nauczyciel w tym wypadku jest pierwszą osobą, która może zwrócić uwagę na pewne symptomy, które budzić mogą niepokój i skierować dziecko do pedagoga/psychologa szkolnego. Należy jednak zauważyć, iż ciągle rozpoznawanie ofiar przemocy domowej oraz innych dysfunkcji rodzinnych następuje pewnych trudności, zwłaszcza osobom bez pełnego wykształcenia psychologicznego. Tu ważne wydaje się więc także doskonalenie umiejętności diagnostycznych, dotyczących analizy wytworów dziecka – tzn. zauważania ewentualnych objawów przemocy, ale także – eliminowania tendencji do nadmiernej stygmatyzacji analizowanych prac, np. w przypadku, gdy nauczyciel wykorzystuje je do określania ewentualnych problemów emocjonalnych, dezorganizacji osobowości czy innych zmiennych, diagnozowanych właśnie za pomocą analizy wytworu plastycznego dziecka.

W związku z tym, iż to nauczyciel stanowi pierwsze ogniwo łańcucha diagnostycznego, a ponadto ma on częstokroć niepowtarzalną okazję do zebrania cennego materiału diagnostycznego, wydaje się zasadne przedstawienie kilku wskazówek praktycznych, dotyczących sposobu spojrzenia na plastyczne wytwory dziecka pod kątem możliwych oznak przemocy domowej.

Należy podkreślić, iż werbalizacja swoich emocji jest trudna dla dzieci, zwłaszcza gdy są to emocje dlań przykre. W swym często jeszcze wąskim zasobie słownictwa nie posiadają określeń na przeżywany stan, często również ich nie rozumiejąc, a nawet nie uświadamiając. Te nieinterpretowane emocje spychane są do podświadomości dziecka, a ich ujście odbywa się

drogą ekspresji, szczególnie plastycznej. Badania, dokonywane za pomocą analizy charakterystycznych cech prac plastycznych dzieci, znajdujących się w różnych sytuacjach życiowych, opierają się na przekonaniu, iż sposób, w jaki dziecko obrazuje świat, może odkryć i zinterpretować jego środowisko, czyli to, w jaki sposób traktuje go świat (Hornowski, 1982; Sęk, 1984; Golomb, 1981, 1992; Andersson, 1994; Gryniuk, Tuszyńska-Bogucka, 1996, 1999).

Dzisiejsza psychologia traktuje rysunki dzieci, zwłaszcza te z określonym przez badacza tematem (Narysuj rodzinę, Narysuj człowieka, seria diagnostyczna Dom-Drzewo-Człowiek, Mój nauczyciel) jako „ekspresję graficzną” przeżywanego stanu emocjonalnego, często wręcz nazywa się je „psychorysunkami”. Uważa się także, że zwłaszcza postacie ludzkie, jakie otacza dziecko na pracach plastycznych, odzwierciedlają jego relacje społeczne z otoczeniem (Hornowski, 1982). C. Golomb (1992) twierdzi, że specyficzne cechy rysunku oraz treść są reprezentacją aspektów życia w realnie otaczającym dziecko świecie. Należy więc założyć, iż rysunek prawdopodobnie obrazuje stan emocjonalny dziecięcego autora oraz relacje, łączące go z otoczeniem społecznym.

Badania, dokonywane za pomocą analizy charakterystycznych cech prac plastycznych dzieci, znajdujących się w różnych sytuacjach życiowych, opierają się na przekonaniu, iż sposób, w jaki dziecko obrazuje świat, może odkryć i zinterpretować jego środowisko, czyli to, w jaki sposób traktuje go świat (Hornowski, 1982; Sęk, 1984; Golomb, 1992; Andersson, 1994; Gryniuk, Tuszyńska-Bogucka, 1996, 1999).

Wszystkie próby stworzenia testu za pomocą zatytułowanego przez badacza rysunku, wykonywanego przez dziecko, mają jedną cechę wspólną - założenie, iż rysunek prawdopodobnie obrazuje stan emocjonalny dziecięcego autora oraz relacje łączące go z otoczeniem społecznym. Innymi słowy, rysunki dziecięce mogą być używane jako wskaźniki relacji społecznych, łączących dziecko z otaczającym go światem. Dziecięcy wytwór plastyczny to także jedna z najbardziej uniwersalnych metod poznawania dziecka zarówno jego funkcjonowania osobistego, jak i społecznego, w oparciu o mechanizm projekcji (Hornowski, 1982; Braun-Gałkowska, 2002; Gryniuk-Toruń, Tuszyńska-Bogucka, 2004).

W niniejszej pracy zastosowano tzw. katalog zmiennych popularnie dostępnych, a także katalog zmiennych systemowych w celu uzyskania możliwie najbardziej miarodajnych wskaźników (Tuszyńska-Bogucka, 2007; 2009). Postawiono w niej pytanie, **czy dysfunkcja rodziny, typu przemocy, stosowanej wobec dziecka przez jednego, a rzadziej oboje rodziców, wyciska określone piętno („stygiat”) na „Rysunku Rodziny”, wykonywanym przez dzieci, pochodzące z tego rodzaju rodzin?** Za podstawę do stwierdzenia takich różnic przyjęto istotne zjawiska, występujące na rysunkach, skatalogowane zgodnie z przyjętym standardem (Braun-Gałkowska, 1985, 2002; Gałkowska, 1999), rozszerzonym o propozycje popularnie dostępnych, tzw. typowych wskaźników przemocy na rysunku oraz o propozycje własne, należące do tzw. analizy systemowej rysunku (Tuszyńska-Bogucka, 1996; Gałkowska, 1999; Braun-Gałkowska, 2002).

## Materiał i metoda. Opis wskaźników

Rysunek Rodziny jest techniką chętnie używaną przez psychologów w diagnostyce problemów emocjonalnych dzieci i młodzieży. Jest to narzędzie cechujące się dobrymi parametrami metodologicznymi pomimo braku normalizacji i standaryzacji (Hulse, 1951; DiLeo, 1970; Golomb, 1981; Goodnow, 1977; Sęk, 1984; Braun-Gałkowska, 1985, 2002; Thomas, Silk, 1990; Holmes, 1992).



Należy jednak podkreślić, że pomimo pozornej dużej dostępności wskazówek praktycznych oraz łatwości interpretacji uzyskanych wyników, użytkownicy narzędzia powinni podchodzić doń z ostrożnością, gdyż – jak każdy test projekcyjny, także i powszechnie znany i lubiany Rysunek Rodziny – wymaga wiedzy i doświadczenia. W związku z tym, iż coraz częściej także nauczyciele sięgają po tę technikę, niniejsza praca zawiera zbiór praktycznych wskazówek „odczytu” zbieranego przy różnych okazjach materiału, popartych uzyskanymi wynikami badań, które ułatwią im ewentualną analizę owego materiału rysunkowego zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, które mogą stanowić potencjalne ofiary przemocy domowej.

Szczególną odmianą analizy pracy plastycznej jest jej analiza systemowa, będąca czymś więcej aniżeli klasyczna analiza rysunku według L. Cormana, polegająca na analizie poziomu graficznego, kolorystyki oraz wskaźników dezorganizacji osobowości. Wydaje się ona interesującą alternatywą diagnostyczną, zwłaszcza w sytuacji dzieci zamkniętych, nie wchodzących w kontakt badawczy, które niechętnie udzielają informacji werbalnych o swoim stanie emocjonalnym czy funkcjonowaniu rodziny. Może ona być także używana probabilistycznie – jako detektor rodzącej się dysfunkcji rodzinnej oraz pogarszającego się w związku z tym stanu emocjonalnego dziecka (Tuszyńska-Bogucka, 2009).

Należy nadmienić, iż w obiegowych opiniach, prezentowanych przez studentów, nauczycieli, itd. częstokroć pojawiają się opinie, dotyczące **„typowych” symptomów przemocy na rysunkach dziecięcych**. Są to np.:

- ▷ wielość czerwonego koloru,
- ▷ obecność na rysunku groźnych atrybutów, np. paska czy kija u agresora (najczęściej ojca),
- ▷ jego duże dłonie (wręcz dominujące w obrazie postaci),
- ▷ eliminowanie z rysunku postaci agresora itp. (źródło: wypowiedzi studentów podczas zajęć).

Często te właśnie opinie kształtują późniejsze traktowanie dziecięcych rysunków.

Jako objawy, który powinny zaniepokoić – na popularnych stronach internetowych, służących często jako materiał szkoleniowy dla studentów i nauczycieli – wymienia się także:

- ▷ brak w rysunkach dziecka elementów roślinnych, zwierzęcych i ludzkich (same domki, kształty, figury, kreski, ale brak oznak życia),
- ▷ domki bez drzwi wejściowych lub kraty w drzwiach i oknach,
- ▷ namalowany obrazek często zamykany ciągłą linią, jakby „uwięziony”,
- ▷ rysunki zupełnie nierealistyczne, prawie fantastyka,
- ▷ kształty spłaszczone, rysowane z pozycji „żaby”,
- ▷ ciemne kolory, wyczuwalny smutek rysunku, kolorystyka wręcz agresywna,
- ▷ tematyka rysunków od fantastycznej po agresję, strach, wstręt, a nawet obrzydliwość ([www.dobrodziecka.pl](http://www.dobrodziecka.pl), por. Kątna, 1999; <http://szkolnictwo.pl>),
- ▷ elementy jawnie lub symbolicznie genitalne ([www.cmppp.edu.pl](http://www.cmppp.edu.pl)),
- ▷ pomijanie agresora – głównie ojca (Grochocińska, 1998).

**Percepcja sytuacji rodzinnej przez dziecko**, badana przy użyciu analizy systemowej danych z projekcyjnego testu Rysunek Rodziny, obejmuje następujące jej elementy:

- ▷ komunikacja systemowa,
- ▷ współdziałanie w obrębie rodziny,
- ▷ hierarchia rodzinna, określana przez zjawiska na rysunku:
  - podsystem centralny (małżeński),
  - podsystem rodzeństwa,
  - inne podsystemy rodzinne.
- ▷ relacje rodzinne, określane przez zjawiska:
  - waloryzacja matki,
  - stopień bliskości z matką,
  - wskaźnik relacji z matką,
  - pominięcie matki,
  - waloryzacja ojca,
  - stopień bliskości z ojcem,
  - wskaźnik relacji z ojcem,
  - pominięcie ojca,
  - waloryzacja rodzeństwa,
  - stopień bliskości z rodzeństwem,
  - pominięcie rodzeństwa,
  - waloryzacja siebie,
  - dewaloryzacja siebie,
  - pominięcie siebie.
- ▷ obecność dysfunkcyjnych struktur rodzinnych - koalicji, typu:
  - koalicja dziecko-matka,
  - koalicja dziecko-ojciec,;
  - koalicja rodzeństwa.
- ▷ obecność objawów chaosu systemowego,
- ▷ obecność granic rodzinnych,
- ▷ stresory rodzinne.

Prace plastyczne dzieci w prezentowanych badaniach były sygnowane jako „zawierające” bądź „nie zawierające” wymienionych cech. Świadczyły o nich charakterystyczne cechy, uważane za



wskaźnik określonego zjawiska (Braun-Gałkowska, 1991, 1992; Braun-Gałkowska, Steuden, 1985, 1987; Buczyński, 1999; Gryniuk, Tuszyńska-Bogucka, 1999, 2004; Gałkowska, 1999). Tego rodzaju analiza pracy plastycznej stanowi tzw. analizę systemową (Braun-Gałkowska, 1992; Braun-Gałkowska, Steuden, 1985; Gałkowska, 1999).

W celu weryfikacji wymienionych powyżej wskaźników diagnostycznych wykonano badania z użyciem Testu Rysunku Rodziny. Do rysunku dołączano rozmowę o nim według wskazań Braun-Gałkowskiej (Braun-Gałkowska, 1992), dzięki czemu możliwe było zebranie dodatkowych, ale bardzo ważnych informacji. Klinikzną grupę badawczą stanowiły 32 dzieci w młodszym wieku szkolnym, których rodziny zaliczone zostały do tzw. systemów dysfunkcyjnych. Przyczyny dysfunkcyjności w badanych rodzinach polegały głównie na: alkoholizmie jednego, a rzadziej obojga rodziców; bezrobociu u jednego lub obojga rodziców; zaburzonej relacji małżeńskiej (konflikcie), **gdzie we wszystkich przypadkach co najmniej jeden z rodziców** (ojciec) stosował przemoc wobec członków swojej rodziny (dane od nauczyciela). Wszystkie analizy wykonano za pomocą testu  $\chi^2$ -Pearsona.

„Charakterystyczne są rysunki dzieci doświadczających przemocy w rodzinie. Przedstawiając bezpieczne miejsce, tworzą sceny pozbawione postaci ludzkich. Często jest to łąka, leśna polana, ulubione zwierzę, niebo (*tam jest bliżej Pana Boga i aniołów, tam jest daleko, nikt mnie nie znajdzie*) lub, co jest szczególnie dramatyczne w swojej wymowie, na białej kartce pojawia się mała czarna klatka – w środku odgródzone od świata schowane jest dziecko” (Zmarzlik, 2000). Czy istotnie przemoc domowa posiada tak **charakterystyczne przełożenia na zjawiska obserwowalne w rysunku dziecka?** Niniejsza analiza podjęta została w celu sprawdzenia, jakie cechy portretowanej rodziny w rzeczywistości sygnalizują możliwość wystąpienia w niej dysfunkcji typu zachowań przemocowych rodziców wobec dziecka, a także dostarczenia nauczycielom wiedzy, jak może przejawiać się w rysunku dziecka jego niekorzystna sytuacja domowa w rodzinie przemocowej.

W związku z tym podjęto próbę:

- a) sprawdzenia, czy prace ofiar przemocy domowej odróżniają od rysunków dzieci z rodzin prawidłowych, zawierają wymieniane najczęściej przez studentów oraz w materiałach szkoleniowych objawy, nazywane następnie w tekście tzw. objawami typowymi przemocy domowej (Tabela 9.1 i 9.2),
- b) zastosowania analizy systemowej w celu określenia najbardziej miarodajnych wskaźników jako symptomów przemocy domowej na rysunku dziecka (Tabela 9.3–9.8), odróżniających prace badanych grup dzieci.

## A. Czy najczęściej wymieniane tzw. objawy typowe przemocy domowej odróżniły prace badanych dzieci?

Spośród często wymienianych obiegowych opinii, dotyczących popularnie przyjmowanych za oznaki przemocy zjawisk na rysunku, żaden nie odróżnił prac plastycznych badanych grup dzieci (Tabela 9.1). Okazało się więc, iż prace dzieci-ofiar przemocy domowej nie były istotnie bardziej nasycone czerwienią w porównaniu z rysunkami dzieci z rodzin funkcjonalnych, nie wystąpiły na nich częściej tzw. groźne atrybuty (czyli narzędzia przemocy), zaś agresorzy (tzn. przede wszystkim ojcowie) nie byli wyposażeni w nadmiernie duże dłonie ani nie byli istotnie częściej eliminowani z portretowanych rodzin.

Tabela 9.1. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie popularnie uznanych rysunkowych zjawisk rodzinnych

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Kolor czerwony	n.i.
Groźne atrybuty (kij, pasek itp.)	n.i.
Duże dłonie agresora	n.i.
Skrajna dewaloryzacja postaci agresora - eliminacja z rysunku	n.i.

\*\* - poziom istotności  $\leq 0,01$

\* - poziom istotności  $\leq 0,05$

n.i. - różnica nieistotna statystycznie

Jak wskazują wyniki wykonanej analizy, w większości przypadków objawy, które uważane są za najbardziej typowe i diagnostyczne dla rozpoznawania przemocy domowej, także nie odróżniły badanych grup dzieci (Tabela 9.2). Rysunków w obydwu badanych grupach nie odróżniły więc tzw. elementy przyrody ożywionej i nieożywionej. Oznacza to, iż nie zaobserwowano istotnie rzadszego użycia przez dzieci z rodzin przemocowych w swoich rysunkach, w porównaniu z dziećmi z rodzin funkcjonalnych, takich zjawisk jak: drzewa, kwiaty, zwierzęta czy zjawiska przyrodnicze (np. obłoki). Istnieje jednak pewna tendencja do większego bogactwa szczegółów w rysunkach dzieci z rodzin funkcjonalnych.

Tabela 9.2. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie tzw. typowych zjawisk rodzinnych

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Brak elementów przyrody nieożywionej	tendencja
Domy bez drzwi wejściowych, kraty	n.i.
Obraz zamykany linią ciągłą	n.i.
Rysunki nierealistyczne	n.i.
Kształty spłaszczone, perspektywa żaby	n.i.
Ciemne kolory	<b>4,837*</b>
„Kolorystyka agresywna”	n.i.
Fantastyczna tematyka	n.i.
Uwaga! Wskaźnik niepełnych postaci lub symboli - patrz Tabela 8	n.i.
Agresywna tematyka	n.i.
Elementy jawnie lub symbolicznie genitalne	n.i.

Analizowanych prac nie odróżniły także oznaki zamkniętej przestrzeni domowej, podobnie jak zamykanie rysunku linią ciągłą. Należy zaznaczyć, iż wskaźnik ten nazywany jest w literaturze tzw. granicą rodzinną, a inne wykonane w tym zakresie badania nie potwierdziły jego użyteczności w diagnostyce problemów relacyjnych w rodzinie (Tuszyńska-Bogucka, 2007).



Dzieci, będące ofiarami przemocy domowej, nie zawarły także w swoich rysunkach istotnie większej liczby elementów nierealistycznych oraz tzw. fantastycznej tematyki – zrealizowały one temat, zaproponowany im przez badacza. Także otwarcie wyrażana agresja nie odróżniła analizowanych prac – dzieci z rodzin przemocowych nie były więc bardziej skłonne do odtwarzania w swych pracach plastycznych scen bójek, wojen, zranień, konfliktów itp.

Analizowane prace rysowane były najczęściej z typowej, rządowej perspektywy, zawierały także oznaki prawidłowej percepcji proporcji rysowanych elementów.

Badanych prac nie odróżniły także elementy jawnie lub symbolicznie genitalne. Za objawy takie uważać należy: trzeciorzędowe cechy płciowe, wulgarnie zaznaczane różnice płciowe u rysowanych postaci (Braun-Gałkowska, 1985), wplecione napisy o wymowie erotycznej itp.

Jedynym odróżniającym istotnie elementem była odmienna kolorystyka analizowanych prac. Okazało się, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych częściej rysowały swoje rysunki z użyciem mniejszej ilości kolorów i z użyciem ograniczonej ilości kolorów (rysunki dwu i trzykolorowe, w porównaniu z wielokolorowymi rysunkami dzieci z rodzin funkcjonalnych). Rysunki jednokolorowe wykonane były najczęściej kredką czarną lub granatową, co może istotnie wywołać wrażenie smutku i przygnębienia. Ich kolorystyka nie była jednak istotnie bardziej „kolorystyką agresywną” (kolorystyka agresywna to według dostępnej literatury np. zestawienie czarny + czerwony; czy czarny + czerwony + duży nacisk kredki – por. Braun-Gałkowska, 1992).

Okazało się więc, iż spośród tzw. objawów typowych w niniejszych badaniach **jedynie kolorystyka – uboższa i smutniejsza – odróżniła rysunki badanych grup dzieci**. W opisywanym przypadku katalog popularnych symptomów przemocy na rysunku dziecka okazał się więc mało miarodajny. Bycie ofiarą przemocy nie zawsze więc przejawiało się w sposób „dosłowny” na rysunku dziecka. Wydaje się, że sytuacja jest dość typowa w przypadku dzieci nieco starszych aniżeli przedszkolaków, które już często stosują cenzurowanie swoich wypowiedzi zarówno ustnych, jak i rysunkowych. W efekcie, zaproponowano zastosowanie bardziej zaawansowanej metody analizy systemowej rysunku rodziny, która umożliwiałaby odkrycie tych bardziej „ukrytych” cech rysunku dziecka z rodziny przemocowej.

## B. Czy elementy analizy systemowej odróżniły prace badanych dzieci?

Dzięki analizie statystycznej zebranego materiału okazało się, iż cechami, które w sposób istotny odróżniły prace badanych grup dzieci, były: współdziałanie, podsystem centralny, relacja z ojcem, dewaloryzacja siebie oraz chaos systemowy (Tabela 9.3).

Tabela 9.3. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie zjawisk rodzinnych

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Komunikacja	n.i.
Współdziałanie	8,097**
Podsystem centralny	7,452*
Podsystem rodzic-dziecko	n.i.
Podsystem rodzeństwa	n.i.

Tabela 9.3. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie zjawisk rodzinnych, cd.

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Podsystemy inne	n.i.
Waloryzacja matki	n.i.
Bliskość z matką	n.i.
Relacja z matką	n.i.
Pominięcie matki	n.i.
Waloryzacja ojca	n.i.
Pominięcie ojca	n.i.
Bliskość z ojcem	<b>4,837*</b>
Relacja z ojcem	<b>9,091**</b>
Waloryzacja rodzeństwa	n.i.
Pominięcie rodzeństwa	n.i.
Bliskość z rodzeństwem	n.i.
Waloryzacja siebie	n.i.
Dewaloryzacja siebie	<b>4,723*</b>
Pominięcie siebie	n.i.
Koalicja dziecko-matka	n.i.
Koalicja ojciec-dziecko	n.i.
Koalicja rodziców	n.i.
Chaos systemowy	<b>8,083**</b>

Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych rzadziej rysowały rodziny w trakcie współdziałania, siebie w relacji oraz w bliskości z ojcem oraz jasny i klarowny podsystem centralny, czyli parę małżeńską, zaś częściej portretowały swoje systemy rodzinne jako chaotyczne. Efektem przebywania w tak zagrażającym środowisku rodzinnym mogła być także dewaloryzacja siebie, jaką wykazały na swych pracach dzieci z rodzin stosujących przemoc.

O **współdziałaniu** rodzinnym świadczą następujące zjawiska na rysunku oraz w wywiadzie (co najmniej jeden wskaźnik):

- ▷ wspólnie wykonywane czynności na rysunku (np. jedzenie przy wspólnym stole, zabawa, wycieczka, rozmowa itp.),
- ▷ wspólnie wykonywane czynności w wywiadzie (rozmowie o rysunku),
- ▷ trzymanie się za ręce rysowanych postaci,



- ▷ dane z wywiadu dotyczące więzi, a więc typu: *wszyscy się kochają, bo jesteśmy rodziną, wszystko lubimy robić razem, bo się lubimy itp.*,
- ▷ brak symboli ochronnych wokół postaci (np. nimbów, granic, otoczenia komiksowym dymkiem itp.),
- ▷ brak różnic w konwencji przedstawiania postaci, które mogłyby utrudnić, bądź wręcz uniemożliwić kontakt i współpracę (np. jedna osoba ma postać ludzką, druga - symbolu, jedna osoba zamknięta w domu, inne na zewnątrz itp.).

Tabela 9.4. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie współdziałania rodziny

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Wspólnie wykonywane czynności na rysunku	n.i.
Wspólnie wykonywane czynności w wywiadzie	3,844*
Trzymanie się za ręce	n.i.
Dane z wywiadu, dotyczące więzi	6,597**
Symbole ochronne wokół postaci	n.i.
Zmienność konwencji wykonywania postaci	tendencja

Jak się okazało (Tabela 9.4), najczęściej występującymi wskaźnikami problemów we współdziałaniu rodzinnym były: rzadziej sygnalizowane w wywiadzie przez dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych *wspólnie wykonywane czynności* oraz *sygnały istniejącej więzi*. Przykładami zachowań pozytywnych są tu rozmowy w rodzinie, wspólne poszukiwanie informacji, wspólny wypoczynek i relaks, planowanie, wypowiedzi o wzajemnej sympatii – stanowiące przejawy współdziałania. Dane wskazują, iż rodziny zdrowe oraz dysfunkcyjne – przemocowe różniły się znacznie pod względem właśnie tych umiejętności i cech. Wydaje się ważne, że na rysunkach dzieci z rodzin przemocowych nieco częściej (aczkolwiek różnica nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej) pojawiają się głowy bez twarzy bądź twarze zamazane kredką.

Podstawową częścią systemu jest tzw. podsystem nadrzędny, którym z reguły jest podsystem rodzicielski. Oprócz niego w skład systemu wchodzi podsystem rodzeństwa, pozostający doń w wyraźnej podległości. W rodzinie winna więc istnieć wyraźna hierarchia oraz usankcjonowany, nierówny podział władzy, której większość skupiona jest w rękach określonych osób bądź osoby, sprawującej funkcje kierownicze. Za **podsystem centralny** w rodzinie uważa się parę małżeńską. Jest ona najważniejszym, budulcowym oraz funkcjonalnym elementem systemu rodziny, od którego w największym stopniu zależy jakość jej funkcjonowania. O dobrej jakości strukturalnej i funkcjonalnej podsystemu centralnego na rysunku dziecka świadczą następujące zjawiska (co najmniej dwa wskaźniki):

- ▷ rodzice nie są przedzieleni żadnym przedmiotem bądź osobą,
- ▷ rodzice pozostają w bliskiej odległości do siebie,

- ▷ rodzice trzymają się za ręce,
- ▷ rodzice uśmiechają się do siebie,
- ▷ rodzice zajmują wyraźną pozycję centralną na rysunku (jednak bez spychania innych postaci na gorsze pozycje),
- ▷ dane z wywiadu typu: „mama i tata się lubią/kochają” itp.

Tabela 9.5. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych oraz funkcjonalnych w zakresie podsystemu centralnego

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Brak przedziałów pary małżeńskiej	4,22*
Bliska odległość w parze małżeńskiej	9,83**
Trzymanie się za ręce w parze małżeńskiej	n.i.
Uśmiech w parze małżeńskiej	n.i.
Pozycja centralna na rysunku	14,854**
Dane z wywiadu	n.i.

Jak się okazało (Tabela 9.5), **podsystem centralny** jest zmienną istotnie różnicującą prace badanych grup dzieci. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych - przemocowych częściej zaznaczyły *przedziały pary małżeńskiej* (była to najczęściej postać ludzka, któregoś z dzieci, bądź osób z dalszej rodziny, a także przedmioty - drzewa, budynki itp.), para małżeńska na ich rysunkach także częściej pozostaje *w zwiększonej odległości (dystansie)*, w porównaniu z pracami dzieci z rodzin funkcjonalnych. Bardzo wyraźnie zaznaczyła się także odmienna pozycja *podsystemu centralnego*, istotnie rzadziej w porównaniu z grupą dzieci z rodzin zdrowych - zaznaczały ją one jako centralną część rysunku. Może to oznaczać, iż rodzice badanych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych - przemocowych funkcjonują mniej kompetentnie w zakresie sprawowania funkcji kierowniczych.

Główną zmienną, decydującą o jakości funkcjonowania systemu rodzinnego, są **relacje**. Relacje określają charakter związków, łączących ze sobą członów rodziny, określając także tzw. strukturę siłową systemu rodzinnego. Chodzi tutaj także o dystrybucję władzy w rodzinie, dość często określaną przez przyjmowane i wykazywane postawy wychowawcze. O **bliskości** w kontaktach dziecka z rodzicem świadczą następujące zjawiska:

- ▷ bliska odległość pomiędzy dzieckiem a daną osobą,
- ▷ trzymanie się za ręce,
- ▷ czynność, wykonywana wspólnie z daną osobą na rysunku,
- ▷ czynność, wykonywana wspólnie z daną osobą w wywiadzie,
- ▷ dane z wywiadu typu: „lubimy się ja i mama/tata”.



Aby orzekać o istniejącej bliskości, należy wykazać istnienie co najmniej trzech z wymienionych wskaźników, o **relacji** – jeden.

Tabela 9.6. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych - przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie bliskości i relacji z ojcem

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Bliska odległość	3,642*
Trzymanie się za ręce	n.i.
Wspólna czynność na rysunku	n.i.
Wspólna czynność w wywiadzie	3,844*
Dane z wywiadu	9,682**

Główną postacią, odróżniającą prace badanych grup dzieci, był ojciec. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych - przemocowych istotnie rzadziej zaznaczały *bliskość* z nim oraz *pozostawanie w jakiegokolwiek relacji*. Posłużyć tu może także omawiany już wskaźnik współpracy rodzinnej, a mianowicie - wykonywanie wspólnej czynności. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych - przemocowych, rzadziej wymieniały *wspólną czynność* rodzinną, bądź też skoncentrowały się na czynnościach, wykonywanych jedynie z matką. Dane, dotyczące relacji, zebrane zostały w Tabeli 9.6.

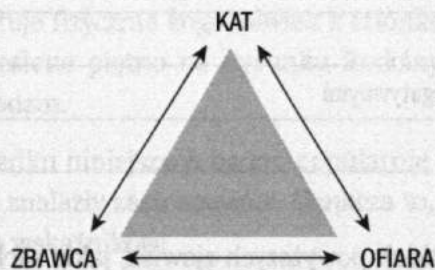
Na podstawie uzyskanych danych można sądzić także, iż w badanych dysfunkcyjnych - przemocowych systemach rodzinnych doszło do zjawiska *triangulacji*. Jest ona szczególnym przypadkiem dysfunkcji systemu rodzinnego, polegającym na tworzeniu „trójkątów rodzinnych”. Jedno z rodziców - zwykle matka - koncentruje swoją uwagę na którymś z dzieci, zaś ojciec wzmacnia tę relację poprzez jej zaakceptowanie lub zdystansowanie się do niej. Z reguły początkiem tego zjawiska jest konflikt małżeński, a więc problem dotyczący jedynie części rodziny, tzw. partnerów pierwotnych - najczęściej męża i żony. W efekcie pierwotny partner (zwykle ojciec) staje się outsiderem nowo powstałej pary. W chwilach, gdy pomiędzy matką a dzieckiem powstają jakieś napięcia, matka szuka jednak pomocy u ojca i konflikt przenosi się na relację „dziecko - ojciec”. Matka staje się na ten moment outsiderem i jest to dla niej sytuacja wygodna. Każdy jednak przejaw buntu ze strony dziecka powoduje natychmiastową reakcję matki, która atakuje męża za złe traktowanie dziecka i - stawiając dziecko w pozycji outsidera - chwilowo zwalnia je z roli dorosłego partnera i daje mu trochę odetchnąć. Innymi słowy - najczęściej za niepowodzenia małżeńskie odpowiadają dzieci.

W literaturze struktury rodzinne tego rodzaju noszą najczęściej miano tzw. *trójkątów dramatycznych* (Lantz, 1978; Tuszyńska-Bogucka, 2007). Trójkąt dramatyczny jest specyficzną strukturą rodzinną, która opiera się na istnieniu trzech osób - wierzchołków trójkąta: kata - ofiary - zbawcy (Baric, 1970; Slack, 1972; Lantz, 1978; L'Abate, 1986). Jeśli chodzi o treści pełnionych ról, za najważniejszy uważa się czynnik mocy i ulegania. Rola kata najczęściej odgrywa w systemie rodzinnym ojciec, dziecko jest z reguły ofiarą, zaś matka może przyjąć dowolną postać roli zbawcy. W przypadku omawianych rodzin wydaje się, że poprzez zmniejszenie dystansu wobec dziecka, podczas gdy ojciec zachowuje się wobec niego górująco bądź agresywnie, matka może właśnie budować mechanizm trójkąta rodzinnego i w efekcie - ini-

cyjować proces triangulacji. W takich rodzinach w pewnych sferach rodzice mogą się „uzupełniać”, np. im większy jest chłód, dystans czy w końcu – agresja ojców, tym mniejszy jest dystans matek i tym są one „czulsze” (działają „pocieszająco”) w stosunku do dzieci, gdy ojcowie zachowują się oziębło lub agresywnie w stosunku do nich – co stanowi dość klasyczny przykład „trójkąta dramatycznego”). Należy tu dodać, iż wspomniany trójkąt dramatyczny (Rysunek 9.1) jest podstawową jednostką molekularną systemu, w skład której wchodzi trzy osoby, wchodzące w ową specyficzną interakcję (Lantz, 1978; Radochoński, 1987). Spośród nich dwie z reguły pozostają w większej bliskości, jedna zajmuje pozycję outsidera. W przypadku powstania napięcia wewnątrz trójkąta może ono zostać skanalizowane w różny, zwykle dysfunkcyjny sposób:

- ▷ jedna z osób wchodzących w skład trójkąta staje się napastliwa i agresywna w stosunku do drugiej, pomimo tego, że właściwy konflikt nie dotyczy tej ostatniej (czyli dzieje się tak np. w przypadku konfliktu małżeńskiego, gdy złość rodzica za „nieudane” małżeństwo skupia się na dziecku),
- ▷ jedna z osób wychodzi poza trójkąt (czyli znajduje sobie tzw. „osobę trzecią”),
- ▷ jedna z osób wytwarza objawy choroby, co skutecznie odwraca uwagę pozostałych (Radochoński, 1984, Tuszyńska-Bogucka, 2007).

Rysunek 9.1. Trójkąt dramatyczny (Źródło: opracowanie własne)



W sytuacji badanych systemów rodzinnych agresja jednego z rodziców mogła być właśnie ową pierwszą ścieżką.

Efektom zaistniałej sytuacji może być jednak także wyraźne pogorszenie samopoczucia dziecka. Dowodem takiego stanu wydaje się dewaloryzacja (czyli „pomniejszanie własnej wartości”), jakiej dokonały dzieci z systemów dysfunkcyjnych wobec własnej osoby. Zjawisko **dewaloryzacji siebie** sygnowane było w pracach na podstawie następujących wskaźników (co najmniej 3):

- ▷ postać rysowana jako ostatnia,
- ▷ narysowana w gorszym miejscu kartki (z brzegu, z daleka od innych, odwrócona od innych, stojąca, gdy inni siedzą itp.),
- ▷ osoba proporcjonalnie mniejsza,
- ▷ osoba narysowana niestarannie, mniej barwnie lub schematycznie w porównaniu z innymi,
- ▷ osoba rysowana pośpiesznie (dane z obserwacji),



- ▷ osoba z przypisanymi cechami negatywnymi („najbardziej niegrzeczna”, „najbardziej nie-szczęśliwa” itp.),
- ▷ zamazania, przekreślenia postaci.

Jak wykazano w badaniach, dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych wyraźnie zde-waloryzowały siebie, używając głównie trzech spośród zaproponowanych siedmiu wskaźników (Tabela 9.7): *zmniejszenie swojej postaci, mniej staranne jej rysowanie oraz przypisane sobie cech negatywnych*, wśród których szczególnie zaznaczają się wypowiedzi, sugerujące, że dzieci te uważają siebie za zasługujące na karę, a także za osoby dokuczające innym (np. *ja będę uka-rany, bo przeszkadzam tacie*). Świadczy to o poważnym problemie poczucia winy, przeżywanym przez badane dzieci.

Tabela 9.7. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie dewaloryzacji siebie

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Postać rysowana jako ostatnia	n.i.
Postać w gorszym miejscu kartki	n.i.
Postać proporcjonalnie mniejsza	6,953**
Postać narysowana mniej starannie, barwnie lub schematycznie	5,795*
Postać rysowana pośpiesznie	n.i.
Postać z przypisanymi cechami negatywnymi	3,738*
Zamazania, przekreślenia postaci	n.i.

Wydaje się, że efektem wszystkich powyższych zjawisk, jakie zachodzą w systemie rodzinnym, jest tzw. chaos systemowy. **Chaos systemowy** to zjawisko, które przejawia się poprzez obecność następujących wskaźników na rysunku (co najmniej 2):

- ▷ obecność osób obcych na rysunku,
- ▷ brak osób, rzeczywiście należących do rodziny,
- ▷ obecność osób zmarłych,
- ▷ przemieszanie podsystemów (gdy np. para małżeńska przedzielona jest czymś lub kimś itp.),
- ▷ zmiana struktury siłowej systemu (np., gdy rolę wiodącą w systemie odgrywa ktoś inny aniżeli rodzic, np. osoba spoza rodziny, osoba z rodziny dalszej, dziecko itp.),
- ▷ narysowanie samych tylko twarzy, „zawieszonych” na kartce lub przedstawienie symbo-liczne postaci (np. w postaci symboli matematycznych).

Uzyskane wyniki (Tabela 9.8) wskazują, iż badane dzieci dotkliwie odczuwają sytuację swojej rodziny. W swoich pracach zawarły wiele wskaźników chaosu systemowego, np. umieszczając inne osoby na miejscu ojca (np. kogoś ze starszego rodzeństwa, generacji dziadków bądź sie-

bie), zmieniając ich pozycję siłową w rodzinie (np. umieszczając starszego brata czy babcię w pozycji centralnej), czyli stosując rysunkowe *przemieszczenie podsystemów*, a także używając w swych pracach jedynie *twarzy* bądź *symboli* zamiast rysunków postaci ludzkich.

Tabela 9.8. Analiza wyników dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych oraz funkcjonalnych w zakresie chaosu systemowego

ZMIENNA	$\chi^2$ -PEARSONA
Obecność osób obcych	n.i.
Brak osób z rodziny	n.i.
Obecność osób zmarłych	n.i.
Przemieszczenie podsystemów	4,723*
Zmiana struktury siłowej	8,42**
Twarze, bez reszty ciała lub symbole	4,009*

## Podsumowanie

W niniejszej pracy zadano pytanie, czy dysfunkcje rodziny, typu stosowania przemocy (gdzie jeden z rodziców bije, maltretuje fizycznie kogokolwiek z członków rodziny, w tym głównie autora rysunku) wyciskają określone piętno na Rysunku Rodziny, wykonywanym przez dzieci, pochodzące z tego rodzaju rodzin.

Analiza wykazała, iż w przypadku niniejszych badań popularnie polecane do diagnostyki przemocy tzw. objawy typowe nie znalazły zastosowania. Oznacza to, iż spośród wymienianego najczęściej pomocnego katalogu wskaźników:

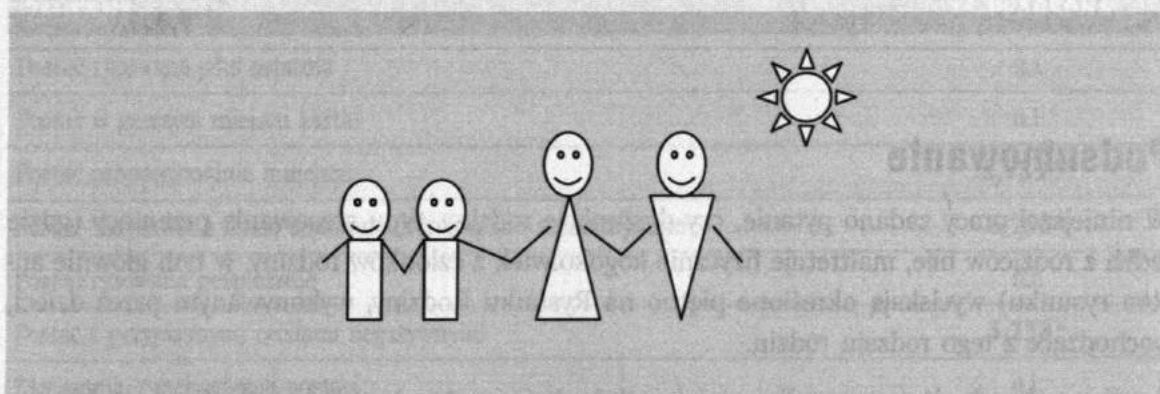
- ▷ brak w rysunkach dziecka elementów roślinnych, zwierzęcych i ludzkich (same domki, kształty, figury, kreski, ale brak oznak życia),
- ▷ domki bez drzwi wejściowych lub kraty w drzwiach i oknach,
- ▷ namalowany obrazek często zamykany ciągłą linią, jakby „uwięziony”,
- ▷ rysunki zupełnie nierealistyczne, prawie fantastyka,
- ▷ kształty spłaszczone, rysowane z pozycji „żaby”,
- ▷ ciemne kolory, wyczuwalny smutek rysunku,
- ▷ kolorystyka wręcz agresywna,
- ▷ tematyka rysunków od fantastycznej po agresję i strach,
- ▷ pomijanie agresora – głównie ojca.

**Jedynie kolorystyka** okazała się istotnie odróżniać prace badanych grup dzieci, Dzieci – ofiary przemocy domowej stosowały częściej kolorystykę ubogą. Ponadto, istnieje pewna tendencja do większego bogactwa szczegółów otoczenia na rysunkach dzieci z rodzin funkcjonalnych.



Uzyskane wyniki wskazują także, iż badane prace okazały się wyraźniej różnicować elementy struktury rodziny oraz pewne aspekty relacji, rozpoznawane przy użyciu analizy systemowej. Mniejsze znaczenie miały tu popularnie uznawane za oznaki przemocy zjawiska czy też symptomy dość powszechnie wymieniane w rozmaitych materiałach szkoleniowych, głównie źródłach internetowych. I tak dzieci, które pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych – przemocowych obrazowały swoje rodziny jako **mniej współdziałające**. Oznacza to, iż rzadziej niż rówieśnicy z rodzin zdrowych rysowały one członków swoich rodzin w interakcji, a w ich wypowiedziach rzadziej pojawiały się wypowiedzi „spajające” rodzinę (np. *idziemy razem na spacer*), a zamiast nich pojawiały się komunikaty, wskazujące na rozdzielną charakter wykonywanych czynności czy nawet brak współdziałania (np. *Mama gotuje, taty nie ma, a ja jestem w szkole czy też Każdy robi, co chce*). Na ich pracach **rzadziej pojawiał się klarowny podsystem centralny**, czyli para małżeńska, przedstawiana jako najważniejszy, budulcowy element systemu rodzinnego.

Rysunek 9.2. Przykładowy schemat klarownego systemu rodzinnego (z jasnym podsystemem centralnym, elementami współpracy i bliskości oraz kontaktem ze światem zewnętrznym)



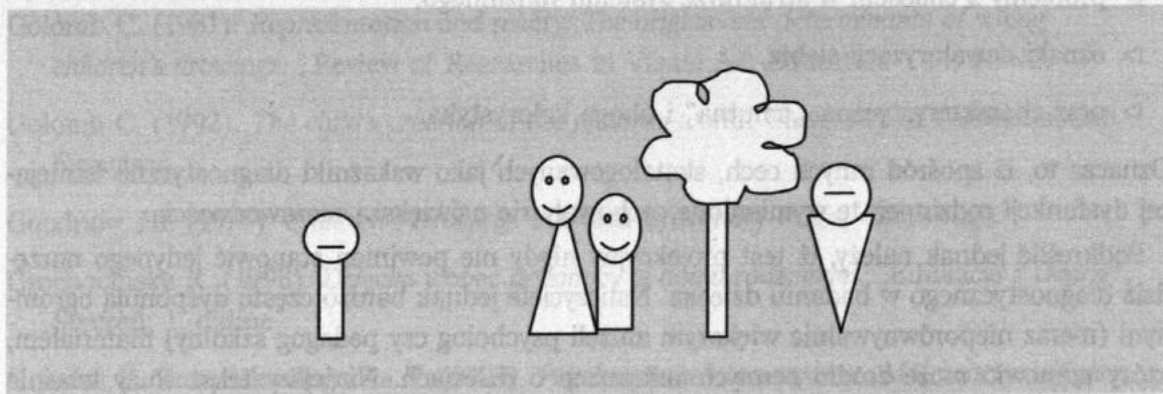
Przykład takiego podsystemu widnieje na Rysunku 9.2, gdzie rodzice pozostają w bezpośredniej bliskości, nie są przedzieleni żadną przeszkodą, co podkreśla zwartość małżeństwa, na twarzach postaci widnieje uśmiech, pomiędzy osobami widać kontakt fizyczny, zaś dzieci pozostają w wyraźnym podsystemie rodzeństwa obok nich, w relacji podległości (przy czym zajmowana strona jest często zależna od wieku i płci dziecka – starsi chłopcy często umieszczają siebie w pobliżu ojca, dziewczynki – matki). Słońce symbolizuje kontakt ze światem zewnętrznym. Kierownicza rola rodziców podkreślona jest ich wyższym wzrostem, bardziej centralną pozycją, przy czym nikt nie spycha nikogo w gorsze miejsce kartki. Zamiast tego częściej badane dzieci częściej narysowały swoje rodziny jako systemy przemieszane bądź też splecione, gdzie zmieniły się role rodzinne, dzieci przejmowały role kierownicze bądź zajmowały nadmiernie oddalone pozycje, brak jest wyraźnej hierarchii rodzinnej, relacje są wybiórcze bądź niepełne itp., a więc cechujące się chaosem systemowym (Rysunek 9.3).

Dzieje się tak, gdyż prawdopodobnie ich dysfunkcyjne rodziny:

- ▷ działają w oparciu o jednego rodzica (gdyż drugi np. ma poważny problem alkoholowy czy jest nieobecny fizycznie bądź psychicznie),
- ▷ matki usiłują weń włączyć inne osoby (co jest typową strategią ratowania zachwianej równowagi rodzinnej),

- ▷ wymusiły na nich zastosowanie mechanizmu odcinania się emocjonalnego od osób zagrażających.

Rysunek 9.3. Przykładowy schemat chaosu systemowego (z brakiem jasnego podsystemu centralnego, elementami splątania, braku współpracy, dewaloryzacji siebie przez dziecko oraz brakiem bliskości z ojcem)



Wniosek ten potwierdza zjawisko rzadszego przedstawiania swojej **relacji z ojcem** (wyrażanej np. brakiem bliskości, trzymania się za ręce, wspólną czynnością). Mimo tego, dzieci nie wykazały tendencji do całkowitego pominięcia ojca-kata na swoich rysunkach. Wskazówką zaburzonych relacji był tu raczej chaos systemowy. Chaos systemowy na rysunkach dzieci, będących ofiarami przemocy domowej, polegał więc przede wszystkim na tworzeniu struktur patologicznych, przemieszaniu osób różnej płci i wieku w rodzinie, widocznym przejmowaniu przez dzieci ról rodzicielskich i pozycji liderów w rodzinie, włączaniu w rodzinę osób obcych itp. Porządek poszczególnych podsystemów jest wówczas zaburzony, wobec czego załamuje się hierarchia rodzinna. Efektem takiej sytuacji mogą być w następstwie zakłócenia funkcjonowania ucznia w szkole, brak umiejętności dostosowania się przez niego do wymagań społecznych i poddawania działaniom dyscyplinującym (Olson, 1994; Gaś, 1994; Gryniuk-Toruń, Tuszyńska-Bogucka, 2004). Prawdopodobnym efektem przebywania w tego rodzaju otoczeniu jest obniżająca się samoocena, co wyraża głównie częstsza dewaloryzacja siebie na rysunkach (przedstawianie siebie jako mniejszego, mniej barwnego, odsuniętego od reszty rodziny bądź całkowite pomijanie swojej osoby).

Wydawałoby się, iż podejmowanie takich badań dzieci, pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, w których występuje przemoc, mija się z celem, gdyż oczywistym jest, że prace takie będą nosić określone cechy. W rzeczywistości wiedza, dotycząca interpretacji prac plastycznych dzieci, pochodzących z takich rodzin, jest wciąż niepełna lub przesycona stereotypami (np. dotyczącymi obecności pasków, dużych dłoni, wielości koloru czerwonego na rysunku itp.). Wobec tej wciąż niewystarczającej wiedzy na temat systemowej analizy Rysunku Rodziny warto upowszechniać zasady jej użycia w diagnostyce rodzinnej. Cenne także są prace, które pozwalają określić wartość diagnostyczną poszczególnych zmiennych, proponowanych w dostępnych katalogach.

Rysunek Rodziny okazał się dość ciałym narzędziem diagnostycznym, wskazującym na istnienie określonych problemów rodzinnych poprzez obecność pewnych zjawisk na rysunku. Analiza statystyczna zjawisk rodzinnych na rysunkach dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzin dotkniętych problemem przemocy, pozwala na określenie, że zawierały one najczęściej charakterystyczny układ oznak następujących problemów rodzinnych:



- ▷ z hierarchią rodzinną,
- ▷ ze współdziałaniem w obrębie systemu rodzinnego,
- ▷ problemy w relacjach rodzinnych, głównie z ojcem, brak sygnalizowanej bliskości,
- ▷ problemy z chaosem w strukturze systemu rodzinnego,
- ▷ oznaki dewaloryzacji siebie,
- ▷ oraz charakterystyczna, „smutna” i uboga kolorystyka.

Oznacza to, iż spośród innych cech, skatalogowanych jako wskaźniki diagnostyczne istniejącej dysfunkcji rodzinnej, te wymienione cechowały się największą niezawodnością.

Podkreślić jednak należy, iż test projekcyjny nigdy nie powinien stanowić jedyne narzędzia diagnostycznego w badaniu dziecka. Nauczyciele jednak bardzo często dysponują ogromnym (nieraz nieporównywalnie większym aniżeli psycholog czy pedagog szkolny) materiałem, który stanowić może źródło cennych informacji o dzieciach. Niniejszy tekst służy właśnie wskazówkami, jak nie ominąć sygnałów wysyłanych przez dziecko i na co należy zwrócić uwagę przy analizie dostępnego wytworu plastycznego dziecka, a także – jakich objawów nie stygmatyzować. Nauczyciel, który stwierdzi występowanie opisanych powyżej symptomów na pracach plastycznych dziecka (zwłaszcza, gdy pojawiają się one stale), winien więc rozważyć konieczność skierowania dziecka na specjalistyczne badania pod kątem możliwości zaistnienia w jego najbliższym otoczeniu rodzinnym przemocy, nie zaś „zastępować” psychologa, ferując wyroki. I podobnie – wystąpienie na rysunku dziecka tzw. objawów typowych nie zawsze musi oznaczać fakt istnienia przemocy w najbliższym otoczeniu dziecka.

Potraktujmy więc dziecięce rysunki tak, jak na to zasługują – jako detektory stanu emocjonalnego ich autorów, sygnały alarmowe, które budzić powinny nasze głębokie zainteresowanie i uruchamiać proces diagnostyczny, podejmowany wobec dziecka.

## Bibliografia

- Andersson S. (1994). *Social Scaling and Children's Graphic Strategies: A comparative study of children's drawings in three cultures*. Linköping, Linköping University.
- Baric L. (1970). *Conjugal roles as indicators of family influence on health directed action*. „International Journal of Health Education”, 13, 58-65.
- Braun-Gałkowska M. (1985). *Test Rysunku Rodziny*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Braun-Gałkowska M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Braun-Gałkowska M. (2002). *Metody badania systemu rodzinnego*. RW KUL, Lublin.
- Braun-Gałkowska M., Steuden S. (1985). *Projekcja niepokoju w rysunku*. „Zagadnienia Wychowawcze Zdrowia Psychicznego”, 2-3, 85-94.
- Braun-Gałkowska M., Steuden S. (1987). *Projekcja niepokoju w rysunkach dzieci*. „Zagadnienia Wychowawcze Zdrowia Psychicznego”, 4, 67-76.
- Buczyński F.L. (1999). *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*. RW KUL, Lublin.

- DiLeo J.H. (1970). *Children's Drawings as Diagnostic Aids*. Bruner & Mazel, New York.
- Galkowska A. (1999). *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Gaś Z.B. (1994). *Rodzina a uzależnienia*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Golomb C. (1981). *Representation and reality: The origins and determinants of young children's drawings*. „Review of Researches in Visual Art Education”, 14, 36–48.
- Golomb C. (1992). *The child's creation of the pictorial world*. University of California, San Francisco.
- Goodnow J.J. (1977). *Children's Drawing*. Harvard University Press, Cambridge.
- Grochocińska R. (1998). *Dziecko wobec przemocy w domu rodzinnym*. „Edukacja i Dialog”, Styczeń, 1, online.
- Gryniuk I., Tuszyńska-Bogucka V. (1999). *Psychorysunek tematyczny „Mój nauczyciel” jako metoda diagnozy sytuacji szkolnej dziecka*. W: Z.B. Gaś (red.) *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*. IBE, Warszawa, 17–32.
- Gryniuk I., Tuszyńska-Bogucka V. (2004). *Psychorysunek tematyczny jako narzędzie diagnozy sytuacji szkolnej i rodzinnej ucznia*. W: Z.B. Gaś (red.) *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*. MENIS, Warszawa, 127–153.
- Holmes R.M. (1992). *Children's artwork and non-verbal communication*. „Child Study Journal”, 22, 157–166.
- Hornowski B. (1982). *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*. Ossolineum, Wrocław.
- Hulse W.C. (1951). *The emotionally disturbed child draws his family*. „Quarterly Journal of Child Behavior”, 3, 152–174.
- Kątna M. (1999). *Dziecko krzywdzone - ofiara przemocy*. Materiały KOPD. Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa.
- Lantz J.E. (1978). *Family and marital therapy: a transactional approach*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- L'Abate L. (1986). *Systematic Family Therapy*. Bruner and Mazel Publishers, New York.
- Olson D.H. (1994). *Curvilinearity survives: The world is not flat*. „Family Processes”, 33, 32–38.
- Radochoński R. (1984). *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*. WSP, Rzeszów.
- Radochoński M. (1987). *Choroba a rodzina. Adaptacja systemu rodzinnego do sytuacji stresowej wywołanej chorobą somatyczną*. WSP, Rzeszów.
- Sęk H. (1984). *Teoretyczne podstawy metod projekcyjnych*. W: H. Sęk (red.) *Metody projekcyjne. tradycja i współczesność*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Slack C.W. (1972). *The theory of triads*. „Educational Technologies”, 12, 46–62.



Thomas G.V., Silk A. M.J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. Harvester Wheatsheaf, New York.

Tuszyńska-Bogucka V. (1996). *Funkcjonowanie systemów rodzinnych dzieci z trudnościami adaptacyjnymi*. Niepublikowana praca doktorska, UMCS, Lublin.

Tuszyńska-Bogucka W. (2007). *Funkcjonowanie systemu rodziny z dzieckiem przewlekle chorym dermatologicznie*. UMCS, Lublin.

Tuszyńska-Bogucka W. (2009). *Psychological impact of obesity problems in children*. W: G. Olchowiak (red.) *Wellness and prosperity in different phases of life*. Chapter XXXV. Wyd. Neurocentrum, Lublin, 441-451.

Zmarzlik J. (2000). *Portret dziecka krzywdzonego*. Wykład wygłoszony na V Ogólnopolskiej Konferencji „Powstrzymać przemoc wobec dzieci”, Warszawa, grudzień 2000.

[www.szczecin.kwp.gov.pl](http://www.szczecin.kwp.gov.pl)

[www.niebieskalinia.info](http://www.niebieskalinia.info)

[www.parpa.pl](http://www.parpa.pl)

[www.dobrodziecka.pl](http://www.dobrodziecka.pl)

[www.cmppp.edu.pl](http://www.cmppp.edu.pl)

[www.szkolnictwo.pl](http://www.szkolnictwo.pl)

[www.przemoc.com.pl](http://www.przemoc.com.pl)

## Bibliografia

- Klein M. (1999) *Pracownia rodzinna - nowe metody*. Materiał KOPD Komitetu Odwoławczego Praw Dziecka, Warszawa.
- Lafate I. (1980) *Systemy rodziny*. Harcourt and Mace, Publishers, New York.
- Open D.H. (1994) *Complementary support: The world is not flat*. Family Process, 33, 32-38.
- Radochowski R. (1994) *Psychologia rodziny w systemie*. WSP, Kraków.
- Radochowski M. (1987) *Chociaż o rodzinie*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa.
- Sek H. (1984) *Teoria i praktyka psychologii rodziny*. W: H. Sek (ed.) *Psychologia rodziny*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa.
- Shirk C.W. (1977) *The theory of family*. Psychological Review, 84, 44-63.

# 10 Wielodyscyplinarna diagnoza krzywdzenia dziecka jako podstawa działań interwencyjnych

Ewa Jarosz

## Wprowadzenie

Badacze i praktycy na całym świecie podkreślają, iż przypadki przemocy nad dzieckiem w rodzinie nie są w większości wykrywane, a w konsekwencji dzieci krzywdzone przez rodziców przeważnie nie otrzymują wsparcia oraz odpowiedniej pomocy i profesjonalnej ochrony. Wielu badaczy oraz raporty na ten temat, omawiając obszar przeciwdziałania problemowi krzywdzenia dzieci, wskazują, że najbardziej obiecującym podejściem do ograniczania występowania zjawiska i jego konsekwencji jest trafne identyfikowanie występowania niekorzystnej sytuacji dziecka możliwie szybko i na wczesnych etapach rozwoju problemu. Może to w znacznym stopniu umożliwić wczesne podjęcie działań interwencyjnych i tym samym minimalizować niebezpieczeństwo dalszego doświadczania przemocy przez dziecko, a także ograniczać rozwój u niego różnych zdrowotnych, psychologicznych i społecznych następstw krzywdzenia (*Preventing child maltreatment...*, 2006). Wczesne i właściwe reagowanie na przypadki krzywdzenia dzieci w rodzinie uwarunkowane jest szybkim i odpowiednim rozpoznawaniem sytuacji.

Kierunki i charakter rozpoznania zależą od wielu czynników, nade wszystko od celu bezpośredniego, jaki przyświeca danej diagnozie przypadku. Nieco inaczej powinna przebiegać diagnoza, gdy chodzi o wstępną identyfikację występowania problemu krzywdzenia dziecka, a inaczej, gdy chodzi o zorganizowanie wielosektorowej reakcji (działania), mającej na celu zmianę niekorzystnej sytuacji dziecka w rodzinie. Diagnozie wstępnej poświęcono już stosunkowo dużo uwagi w innych opracowaniach (zob. np. Jarosz, 2001; Jarosz i Wysocka, 2006), dlatego propozycja przedstawiana w tym opracowaniu dotyczy przede wszystkim modelu diagnozy wielodyscyplinarnej jako podstawy wielosektorowej interwencji.

W tym rozdziale podjęto próbę określenia niektórych aspektów i wymiarów diagnozy interwencyjnej indywidualnej (diagnozy przypadku). Skoncentrowano się na specyfikacji zadań oraz kategoriach i wskaźnikach, jakie powinny być w ramach tej diagnozy wykorzystane.



## Znaczenie i cel wielodyscyplinarnej diagnozy interwencyjnej w sytuacji krzywdzenia dziecka

Przypadki krzywdzenia dziecka w rodzinie „wypływają na światło dzienne” w różny sposób. Zdarza się to na przykład dzięki zauważeniu przez jakąś osobę, która ma kontakt z dzieckiem (np. nauczyciel) oznak fizycznych obrażeń u dziecka lub jego niepokojących zachowań czy przejawów zaburzeń emocjonalnych, ale także poprzez różne postacie ujawnienia doświadczenia krzywdy przez samo dziecko<sup>1</sup>, czy zgłoszenie niepokojącej sytuacji przez jakąś osobę z otoczenia rodziny lub przez jej członka. Najczęściej występują sytuacje, kiedy krzywdzenia dziecka ujawniane jest przez samego sprawcę - rodzica, opiekuna. Jeśli tak się dzieje, to zwykle przez przypadek, w sposób niezamierzony.

W sytuacjach, kiedy problem krzywdzenia dziecka w rodzinie został odkryty, kiedy zidentyfikowano przypadek jego występowania, rozpoznawanie sytuacji krzywdzenia dziecka w rodzinie musi uwzględniać takie aspekty, które pozwolą na zorganizowanie i realizację określonych zadań interwencji, którymi są (*Preventing child...*, 2006, s. 50):

- ▷ *podjęcie aktywności, które jak najszybciej doprowadzą do zatrzymania sytuacji i zachowań krzywdzących* - czyli ich doświadczenia przez dziecko i podjęcie działań zapewniających mu ochronę,
- ▷ *zapewnienie terapeutycznej opieki dziecku*, która minimalizowałaby dalekosiężne znaczenie doświadczeń krzywdzenia,
- ▷ *podjęcie działań, które zapobiegłyby dalszemu, ponownemu krzywdzeniu dziecka w rodzinie* poprzez szereg działań poprawiających jakość postępowania z dzieckiem przez rodziców lub poprzez separację dziecka od rodziców.

W zależności od stosowanych w różnych państwach rozwiązań i od charakteru określonego przypadku dziecka i rodziny, wielodyscyplinarną diagnozę interwencyjną przeprowadzać mogą bądź jakieś specjalne służby ochrony dzieci<sup>2</sup>, bądź określone podmioty wskazywane na przykład przez wymiar sprawiedliwości czy sektor socjalny (*Preventing child...*, 2006) W aktualnych postulatach na temat diagnozowania krzywdzenia dziecka w rodzinie podkreśla się korzyści z wykorzystania w działalności diagnostycznej wyspecjalizowanych w tej dziedzinie zespołów interdyscyplinarnych.

Agencja czy instytucja, do której trafia przypadek podejrzenia o krzywdzenie dziecka, powinna w wyniku analizy zebranych (od na przykład osoby czy instytucji zgłaszającej problem) infor-

<sup>1</sup> Zainteresowanie badaczy skupia się tu przede wszystkim na kwestii ujawniania przez dziecko doświadczeń wykorzystania seksualnego, jako iż ten problem jest szczególnie ważny z powodów proceduralnych (tj. uzyskania dowodów dla postępowania formalnego, sądowego). Jednocześnie tzw. ujawnienie przez dziecko to sytuacja szczególnie złożona do oceny ze względu na wiarygodność dziecka, kontekst sytuacyjny ujawnienia, a także bariery emocjonalne powstrzymujące dziecko przed ujawnianiem doświadczeń krzywdzenia przez rodziców. Badacze analizują różne problemy ujawnień, na przykład to, jakie cechy dziecka i cechy wykorzystywania seksualnego mają związek z decyzją i procesem ujawniania doświadczeń przez dziecko (zob. np. Goodman-Brown i inni, 2003; por. Glaser, Frosh, 1995, s. 84-86; Hershkowitz i inni, 2007; Berliner i Elliott, 2002).

<sup>2</sup> W wielu krajach istnieją specjalne agencje/służby zajmujące się problemem krzywdzenia dzieci. W Stanach Zjednoczonych są to *Child Protective Services* (Służby Ochrony Dzieci). Zakres ich działalności jest dość szeroki i obejmuje: przyjmowanie zgłoszeń przypadków i podejrzeń, wstępną ocenę sytuacji i podjęcie pełnego rozpoznania, wielowymiarową ocenę rodziny i sytuacji dziecka, planowanie działań interwencyjnych, podejmowanie i koordynacja usług, ocenę postępu oraz tzw. zamknięcie przypadku. Szerzej opis działań zob. DePanfilis i Salus (2003).

macji oraz rozważenia wiarygodności i intencji tej osoby/institucji, ustalić, czy sprawa jest na tyle uzasadniona, by przystąpić do jej podjęcia, badania oraz na ile sytuacja jest poważna i zagrażająca dobru dziecka. Ustalenia te są podejmowane na podstawie analizy takich kwestii jak:

- ▷ rodzaj krzywdy, jakiej doznaje dziecko,
- ▷ stopień zagrożenia zdrowia dziecka,
- ▷ podatność dziecka na krzywdę (wiek, stan zdrowia, niepełnosprawność),
- ▷ relacje, jakie występują pomiędzy dzieckiem a osobą krzywdzącą,
- ▷ możliwość kontaktu z osobą krzywdzącą,
- ▷ inne znane podejrzenia krzywdzenia lub przemocy domowej w tej rodzinie,
- ▷ możliwość ochrony dziecka w rodzinie.

Ponadto dla oceny motywacji i wiarygodności osoby/institucji zgłaszającej podejrzenie, analizuje się: jawność lub anonimowość zgłoszenia, relacje pomiędzy zgłaszającym a dzieckiem i rodziną, stopień znajomości rodziny przez zgłaszającego, co zmotywowało osobę do zgłoszenia i czy wiedziała ona o ewentualnych wcześniejszych sytuacjach krzywdzenia dziecka w rodzinie, co zgłaszająca osoba wie o krzywdzeniu danego dziecka oraz czego oczekuje zgłaszając problem, a także to, czy kiedyś zgłaszała już tę sytuację lub podobne sytuacje gdziekolwiek. Analizować też należy, w jakim stopniu taka osoba jest chętna do udziału w sprawie, czy obawia się negatywnych działań ze strony rodziny, czy ujawnia jakieś zachowania lub cechy (np. złość, gniew, chęć odwetu), które podważają jej szczerą intencję i kompetencje (Goldman i Salus, 2003; DePanfilis i Salus, 2003).

Jeśli sprawa dziecka trafia (lub prawdopodobnie trafi) do wymiaru sprawiedliwości, konieczne jest takie poprowadzenie rozpoznania (diagnozy), aby zaowocowało ono odpowiednimi dowodami potrzebnymi do sądu. Obejmuje ono wówczas wśród innych kierunków również *diagnozę medyczną* dziecka oraz jego *diagnozę psychologiczno-kliniczną*. Diagnoza medyczna i psychologiczna powinny zawierać (*Preventing child...*, 2006):

- ▷ obraz medyczno-historyczny zdrowia i rozwoju dziecka,
- ▷ dokładną analizę aktualnego stanu zdrowia dziecka z wyszczególnieniem obrażeń oraz nieprawidłowości,
- ▷ analizę wszelkich obrażeń dziecka, jakie występowały u dziecka i ich leczenia,
- ▷ ocenę zdrowia psychicznego dziecka i jego poziomu intelektualnego.

W przypadku postępowania rozpoznawczego-dowodowego (o charakterze dowodowym) formułuje się pewne zasady, jak na przykład tę, iż cele rozpoznania nie mogą być stawiane ponad dobro dziecka i nie mogą prowadzić do retraumatyzacji (Kydd i Mian, 2003). Zazwyczaj bowiem postępowanie dowodowe opiera się między innymi na przesłuchaniu dziecka, który to środek – biorąc pod uwagę ewentualne szkody, jakie może ponieść dziecko – regulowany jest współcześnie szczegółowymi zaleceniami i standardami mającymi na celu ochronę dziecka i wartości jego zeznań<sup>3</sup> (zob. np. Finkelhor, Cross i Cantor, 2005; *Preventing child...*, Kwiat-

<sup>3</sup> Bogatym źródłem informacji w tej mierze jest również strona <http://dzieckoswiadek.pl/arttykul.php> (19.11.2007) oraz wybrane numery – np. 6 i 10 kwartalnika „Dziecko Krzywdzone”, jak też opracowanie Sajkowska, red. (2007).



kowska-Darul, 2001, Myers i Stern, 2002; Lanning, 2002; Konarska-Wrzosek, 1999, Myers, 2007; Saywitz i inni, 2007; Kwiatkowska-Darul, 2007; Sajkowska, 2007; Keller-Hamela, 2007). Dokonuje się też pewnej oceny rodziców i rokowań dotyczących ich rehabilitacji.

Typ rozpoznania (diagnozy), który ma być podstawą *interwencji pomocowo-terapeutycznej*, powinien być oparty o wielodyscyplinarną zintegrowaną ocenę sytuacji dziecka i rodziny oraz **zmierzać do ewaluacji potrzeb dziecka i rodziny w kategoriach opieki, wsparcia socjalnego, terapii zdrowia fizycznego i psychicznego**. Wówczas bowiem możliwe jest podjęcie odpowiedniej decyzji i opracowanie racjonalnego planu na temat charakteru pomocy i interwencji, jaka jest właściwa dla danego przypadku.

## Zadania i treść wielodyscyplinarnej diagnozy interwencyjnej

Specyfikując wymieniony wcześniej cel podstawowy, jaki przyświeca interdyscyplinarnej diagnozie interwencyjnej, można wskazać na kilka jej podstawowych zadań: ustalenie obrazu krzywdy doświadczanej przez dziecko w rodzinie, ocena zagrożenia dziecka i jego potrzeb, rozpoznanie rodziny i jej kompetencji do zmiany sposobu postępowania z dzieckiem, rozpoznanie możliwości ochrony i wsparcia dziecka oraz udzielenia pomocy rodzinie w otoczeniu i środowisku lokalnym. Zadania te zostaną kolejno omówione poniżej.

### 1. Ustalenie obrazu krzywdy doświadczanej przez dziecko w rodzinie

Obraz krzywdzenia dziecka powinien gromadzić i porządkować informacje takie jak:

- ▷ czas/długość występowania problemu krzywdzenia dziecka w rodzinie,
- ▷ charakter doświadczanej krzywdy (przemocy) i jej formy,
- ▷ informacje o sprawcy przemocy (kto w rodzinie krzywdzi dziecko),
- ▷ okoliczności występowania zachowań krzywdzących dziecko,
- ▷ częstotliwość/nasilenie aktów i sytuacji przemocy i/lub zaniedbywania, jakich doświadcza dziecko,
- ▷ rola i zachowanie pozostałych członków rodziny w sytuacji dokonywania się przemocy,
- ▷ związki emocjonalne dziecka z poszczególnymi członkami rodziny i ze sprawcą krzywdzenia.

### 2. Ocena zagrożenia dziecka i jego potrzeb

Obraz przemocy i/lub zaniedbywania, których doświadcza dziecko w rodzinie, powinien być podstawą dokonania oceny zagrożenia dobra i zdrowia dziecka, od tego bowiem w pierwszym rzędzie zależy decyzja o działaniu. Jednak poza rozpoznanie charakteru przemocy lub/i zaniedbywania doświadczanych przez dziecko, do dokonania oceny zagrożenia dziecka potrzebne jest również ustalenie kompetencji i deficytów rozwojowych: poznawczych, społecznych, emocjonalnych, jakimi charakteryzuje się dziecko oraz analiza ich związku z doświadczaniem krzywdzenia w rodzinie jako ewentualnych następstw. Potrzeby (deficyty) i kompetencje dziecka krzywdzonego oceniane w diagnozie interwencyjnej powinny być analizowane z ukierunkowaniem na kilka kategorii (por. Jarosz, 2006):

- a) *sytuacja zdrowotna dziecka* - obejmująca kwestie rozwoju fizycznego i psychicznego (w tym rozwoju językowego i komunikacji), ogólnego stanu zdrowia, snu, odżywiania, rekreacji, opieki medycznej, tzw. wypadków dziecka, jego deficytów rozwojowych, występujących zaburzeń,
- b) *sytuacja pozarodzinna dziecka*, w tym *sytuacja szkolna* - analizowana w kontekście sposobu realizacji obowiązków szkolnych, poziomu tzw. przystosowania szkolnego, osiągnięć szkolnych, statusu uczniowskiego i koleżeńkiego, relacji dziecka z innymi osobami dorosłymi spoza rodziny,
- c) *zachowanie i emocje dziecka* - czyli analiza takich cech jak: samopoczucie dziecka, jego nastawienie do rówieśników, otwartość społeczna i izolacja społeczna, potrzeba kontaktów społecznych, zachowania prospołeczne i antyspołeczne, fobie, lęki lub inne problemy emocjonalne jak np.: permanentny smutek i płaczliwość lub występowanie cech nadaktywności, impulsywności i nieuwagi,
- d) *poczucie tożsamości dziecka* - obejmujące takie cechy dziecka jak: znajomość siebie i swojego otoczenia, poczucie przynależności, wiara w siebie, zadowolenie z siebie i własnych osiągnięć,
- e) *relacje rodzinne i społeczne* - czyli przywiązanie dziecka do rodziny, jego samopoczucie w rodzinie, jego zachowania wobec członków rodziny własnej i rozszerzonej oraz dbałość dziecka o ocenę społeczną własnej osoby, występowanie zachowania prowokacyjnych (buntowniczych, agresywnych oraz seksualnych), dystans społeczny wobec obcych,
- f) *rozwój samodzielności* - określenie poziomu umiejętności samoobsługi, posiadanie podstawowych umiejętności życiowych, umiejętność korzystania z pomocy innych itp.<sup>4</sup>.

Dzieci krzywdzone przejawiają dość charakterystyczne deficyty w wymienionych kategoriach, charakteryzując się brakiem lub niedorozwojem wymienionych umiejętności lub kompetencji albo wręcz patologicznym (zaburzonym) ich charakterem. Na przykład, w sferze tożsamości i w sferze relacji rodzinnych jako „klasyczne” zaburzenia występujące u dzieci krzywdzonych wymienia się: znacznie zaniżoną samoocenę, rozbudowane poczucie winy, nadmierną odpowiedzialność za swoje i innych zachowanie, patologicznie silną więź lub odwrotnie - brak poczucia przynależności do rodziny, zachowania prowokacyjnie agresywne, czy dominujące lub przeciwnie - zachowania skrajnego wycofania i bierności w kontaktach z rówieśnikami lub innymi dorosłymi<sup>5</sup>.

### 3. Rozpoznanie rodziny i jej kompetencji do zmiany sposobu postępowania z dzieckiem

Zadanie to wymaga ustalenia charakteru rodziny jako środowiska wychowawczego, czyli w istocie chodzi o rozpoznanie rodziny w perspektywie różnych jej cech strukturalnych i materialno-rzeczowych oraz cech społecznych, intelektualnych, emocjonalnych i osobowościowych. Potrzebne jest też ustalenie doświadczeń życiowych i socjalizacyjnych rodziców, poziomu zdrowia członków rodziny, źródeł wsparcia i pomocy udzielanych rodzinie w kręgu rodziny rozszerzonej i w otoczeniu.

<sup>4</sup> Wymieniane w każdej kategorii cechy to oczywiście tylko niektóre wskaźniki możliwe do analizowania.

<sup>5</sup> Literatura dostępna w języku polskim na temat bezpośrednich konsekwencji krzywdzenia dzieci, jak i opracowania polskich autorów w tym zakresie, jest dość dobrze dostępna. Polecić można opracowanie Kendall-Tackett (2004). Katalog specyficznych oznak krzywdzenia dziecka przejawiających się w wyglądzie dziecka i jego zachowaniu znaleźć można w różnych opracowaniach; zob. np. Jarosz i Wysocka (2006).



W standardach przyjętych na świecie<sup>6</sup> proponuje się, aby jako niezbędne kategorie rozpoznania rodziny z problemem krzywdzenia dziecka analizować:

- ▷ indywidualną historię rodzica lub obojga rodziców,
- ▷ historię warunków rozwoju danego dziecka w rodzinie (i innych dzieci),
- ▷ historię całej rodziny – jej powstania, rozwoju i znaczących wydarzeń,
- ▷ fizyczne, społeczne i mentalne cechy rodziców i ich ewentualne zaburzenia,
- ▷ dynamikę życia rodzinnego (ze zwróceniem uwagi na jakość przywiązania i jakość interakcji pomiędzy rodzicem a dzieckiem),
- ▷ wiedzę rodziców o prawidłowościach i potrzebach rozwoju dziecka oraz ich postawy w tym zakresie,
- ▷ warunki stwarzane dziecku przez rodziców dla jego rozwoju fizycznego, społecznego i umysłowego,
- ▷ stabilność warunków życia dziecka w rodzinie,
- ▷ sposób spostrzegania dziecka i jego zachowań przez rodziców,
- ▷ sposób spostrzegania własnej sytuacji, rodziny i rodziców przez dziecko,
- ▷ świadomość rodziny i jej nastawienie do istnienia problemu krzywdzenia dziecka<sup>7</sup>,
- ▷ środowisko fizyczne, w jakim funkcjonuje rodzina i dziecko oraz poziom jego bezpieczeństwa dla dziecka,
- ▷ środowisko społeczne, w jakim żyje rodzina,
- ▷ wszelkie siły rodziny (jej potencjały).

Podstawową kwestią dla oceny kompetencji rodziny do zmiany sposobu postępowania z dzieckiem jest analiza *kompetencji rodzicielskich* (opiekuńczych i wychowawczych). W diagnozie interwencyjnej zmierzać powinno się więc do określenia:

- ▷ w jakim stopniu rodzice zaspokajają fizyczne potrzeby dziecka i chronią je przed krzywdą, niebezpieczeństwem,
- ▷ w jakim stopniu rodzice zapewniają ciepłe emocjonalnie i stabilne uczuciowo relacje z dzieckiem i środowisko sprzyjające rozwojowi,
- ▷ czy rodzice potrafią pomóc dziecku regulować jego emocje i zachowanie poprzez zachęcanie i stymulowanie jego intelektualnych, poznawczych i społecznych aktywności,
- ▷ czy rodzice potrafią zapewnić rozsądną dyscyplinę – nadzór, kontrolę i korektę zachowań dziecka,
- ▷ czy rodzice potrafią zapewnić dziecku tzw. doradztwo życiowe.

<sup>6</sup> Mam tu na myśli opracowanie pt. *Preventing child maltreatment...* (2006); por. Jarosz (2008).

<sup>7</sup> Należy podkreślić, iż niezwykle ważnym elementem w późniejszym opracowywaniu programu pomocy rodzinie i dziecku krzywdzonemu w niej jest możliwość dokonania przez rodzinę autodiagnozy oraz gotowość (i dobra wola) do zmiany sytuacji i sposobu traktowania dziecka.

Każdy z wymienionych obszarów rodzicielskich kompetencji wymaga oczywiście zarówno analizy tzw. negatywnej, czyli identyfikowania trudności i braków, jak też ustalenia pozytywów, jakimi charakteryzują się rodzice w danej kategorii (tzw. diagnoza pozytywna).

#### 4. Rozpoznanie możliwości ochrony i wsparcia dziecka oraz udzielenia pomocy rodzinie w otoczeniu i środowisku lokalnym

Zadanie rozpoznania możliwości ochrony dziecka i udzielenia pomocy jemu oraz jego rodzinie wymaga przede wszystkim ustalenia możliwości w zakresie istniejących i dostępnych dla rodziny (w jej otoczeniu) instytucjonalnych usług pomocy oraz specjalistycznych podmiotów zajmujących się problemami przemocy w rodzinie i krzywdzenia dziecka. Jednakże poza instytucjonalnym wsparciem i usługami, jakie mogą być rodzinie oferowane, czyli rozpoznaniem tego, czy i jak można rodzinie pomóc w oparciu o lokalne możliwości, dążyć należy do oszacowania tego, w jakim stopniu najbliższe naturalne otoczenie rodziny dysponuje „siłami” i gotowością do wsparcia rodziny w opiece i wychowaniu dzieci oraz, w jakim stopniu otoczenie może wpływać na rodziców w celu zmiany ich zachowań krzywdzących dziecko. Chodzi więc o rozpoznanie możliwości **wsparcia nieformalnego** rodziny. Rozpoznanie to obejmuje więc w pierwszym rzędzie ustalenie poziomu i charakteru związków rodziny z tzw. rodziną rozszerzoną oraz osobami niespokrewnionymi, które ją „otaczają” (sąsiedzi, znajomi), a następnie ustalenie kompetencji i gotowości tych układów do pomocy rodzinie.

Propozycje na temat przedstawionych obszarów i kategorii poddawanych rozpoznaniu w ramach diagnozy interwencyjnej w sytuacjach krzywdzenia dziecka pochodzą głównie ze środowiska naukowców i praktyków brytyjskich oraz Stanów Zjednoczonych (por. Jarosz, 2006d) i są, jak już wspomniano, aktualnie proponowane jako globalne standardy diagnozy dla celów interwencji (*Preventing child...*, 2006, DePanfilis i Salus, 2003, Goldman i Salus, 2003). Podsumowując, zasadniczymi w tych wskazaniach są następujące kategorie diagnozy:

- ▷ indywidualna historia rodzica (rodziców),
- ▷ indywidualna historia dziecka lub dzieci w rodzinie,
- ▷ historia rodziny,
- ▷ fizyczne i społeczne otoczenie (środowisko) dziecka i rodziny,
- ▷ fizyczne, społeczne i psychologiczne cechy i problemy rodziców,
- ▷ fizyczne, społeczne i psychiczne cechy oraz symptomy dziecka lub dzieci,
- ▷ rozwój dziecka (dzieci),
- ▷ dynamika rodziny oraz jakość przywiązania i interakcji pomiędzy rodzicem a dzieckiem,
- ▷ wiedza rodziców o rozwoju dziecka, ich postawy wychowawcze, ich postawy i zachowania wobec dziecka,
- ▷ percepcja rodziców i dziecka dotycząca całej sytuacji w rodzinie i problemu krzywdzenia,
- ▷ warunki fizycznego, społecznego i umysłowego rozwoju dziecka w rodzinie,
- ▷ zasoby rodziny,
- ▷ zasoby otoczenia rodziny.



## Sposób realizacji diagnozy interwencyjnej

Eksperti podkreślają, iż rozwinięta diagnoza powinna być opracowywana przez zespół specjalistów odpowiednio przeszkolonych, reprezentujących wszystkie główne sektory interwencji: socjalny, zdrowotny, prawny. Podejście zintegrowanej diagnozy - opierające się na współpracy przedstawicieli różnych specjalności - zapewnia bowiem największą korzyść i największą trafność rozpoznania, a następnie także interwencji (Kydd i Mian 2003). Proponowane standardy takiego zintegrowanego podejścia diagnostycznego obejmują kilka elementów, na jakich postępowania diagnostyczne-prognostyczne prowadzone przez zespół powinno się opierać (*Preventing child...*, 2006, *Working together...*, 2006):

- ▷ pełny przegląd wszelkich dostępnych informacji na temat historii dziecka i rodziny, w tym zapisów i dokumentacji w tej mierze, jaką posiadać mogą różne służby i instytucje,
- ▷ poprzedzający postępowanie projekt komponentów diagnozowania, z włączeniem wywiadów z osobami, które zgłosiły problem, wywiadów z samym dzieckiem, z rodzicami oraz z różnymi innymi osobami i włączeniem oceny zdrowia fizycznego, psychicznego dziecka przeprowadzonej w ramach specjalistycznej oceny,
- ▷ ustalenie, kto będzie (w zespole diagnozującym) odgrywał wiodącą rolę w postępowaniu diagnostycznym i na jakich warunkach,
- ▷ określenie czasu zakończenia postępowania rozpoznawczego, oparte bądź na formalnych przepisach, bądź na zaleceniach klinicznych,
- ▷ ustalenie planu i długości trwania całego postępowania diagnostycznego,
- ▷ określenie, jakie informacje uzyskane w postępowaniu rozpoznawczym powinny być udostępnione rodzinie, a które powinny mieć charakter poufny,
- ▷ określenie procedury ewentualnego dalszego postępowania rozpoznawczego, jeśli będzie ono wskazane i potrzebne.

Pozyskiwanie danych dla diagnozy interwencyjnej wiąże się w części z problemem środków metodologicznych (narzędzi), które mogą być wykorzystywane w celu zebrania informacji. Trudno jest w naszych (polskich) warunkach wskazać jakieś określone specyficzne narzędzia diagnostyczne (skale, kwestionariusze itp.), które mogłyby być rekomendowane jako standardowe narzędzia wykorzystywane w tym celu. Pomijając specjalistyczne narzędzia diagnozy psychologicznej dotyczącej dziecka i rodziny, brak w zasadzie w polskiej praktyce specyficznych skal i kwestionariuszy do rozpoznania czy oceny problemu krzywdzenia dziecka w rodzinie. Istniejące w tej mierze narzędzia wykorzystywane w innych krajach na świecie służą przede wszystkim do badań epidemiologicznych (jak na przykład skala *Parent-Child Conflict Tactics Scale*<sup>8</sup> M. Strauss'a, czy *The ISPCAN Child Abuse Screening Tools*<sup>9</sup>). W niektórych krajach proponuje się też do diagnoz przypadków krzywdzenia dziecka w rodzinie narzędzia o ogólniejszym charakterze, tj. służące do analizy jakości wychowania i opieki nad dzieckiem w rodzinie (jak np. *The HOME Inventory*<sup>10</sup> czy też wykorzystywany w warunkach brytyjskich w ramach

<sup>8</sup> Opis narzędzia w Aneksie.

<sup>9</sup> Opis narzędzia w Aneksie.

<sup>10</sup> Opis narzędzia w Aneksie.

koncepcji oceny rodziny i sytuacji dziecka w niej, pakiet pt. *The Family Assessment*<sup>11</sup>). Nieliczne narzędzia zostały adaptowane na grunt polski<sup>12</sup>. Spotkać można natomiast skale do oceny jakości opieki rodzicielskiej i relacji rodziców z dzieckiem (np. Iwaniec i Szmagalski, 2003) czy informacje na temat *Arkusza Obserwacyjnego* T.M. Achenbacha, którego jedna z wersji tzw. CBCL (*Child Behavioral Checklist - Lista Zachowań Dziecięcych*) jest wykorzystywana do analizy zaburzeń występujących u dzieci z doświadczeniami krzywdzenia<sup>13</sup>. Należy wobec tego podpowiedzieć, iż niektóre przedstawione w literaturze na temat diagnozy psychologicznej, socjalnej czy pedagogicznej ogólniejsze narzędzia diagnozy sytuacji dziecka w rodzinie mogą być z powodzeniem wykorzystywane dla rozpoznania wymienianych wcześniej kategorii, które konstruują obraz sytuacji dziecka w rodzinie lub cech rodziny<sup>14</sup>.

Szczególnie delikatnym problemem w realizacji diagnozy interwencyjnej jest sytuacja rozmowy z dzieckiem krzywdzonym. Uwzględniając rozmiary tego opracowania przedstawić można jedynie niektóre wskazania dotyczące prowadzenia diagnostycznej rozmowy z dzieckiem krzywdzonym lub z dzieckiem, co do którego istnieją przypuszczenia, iż doświadcza ono krzywdzenia w rodzinie. Proponuję odnieść się przede wszystkim do pewnych globalnych standardów w tej kwestii, które formułują następujące zalecenia:

- ▷ okazywanie dziecku szacunku i ochronę jego godności,
- ▷ zachowanie spokoju i nieokazywanie złości, zszokowania lub zakłopotania, ekspresji moralnego potępienia sytuacji, o których dziecko mówi,
- ▷ nie zakładanie od razu, kto krzywdzi dziecko oraz nie sugerowanie dziecku pytaniami jakichś określonych zachowań,
- ▷ unikanie potępienia rodzica krzywdzącego dziecko,
- ▷ bardzo uważne słuchanie tego, co dziecko mówi, zezwolenie, by mówiło swoimi własnymi słowami (nawet slangiem czy wulgaryzmami),
- ▷ okazywanie zaufania i wiary w to, co mówi dziecko (przez wyrażanie stosownych komunikatów, jak też unikanie zapytań *jesteś pewien, że X tak zrobił*),
- ▷ pozwalanie, by dziecko mogło wyrażać swoje uczucia, mówić o nich,
- ▷ nigdy nie przymuszanie dziecka do pokazywania obrażeń, jakich doznało,
- ▷ unikanie słów, które mogą przestraszyć lub zakłopotać dziecko, jak na przykład „atak”, „napaść”, „gwałt” itp.
- ▷ wspieranie dziecka i upewnianie w tym, że dobrze robi, opowiadając o swoich doświadczeniach (np. poprzez takie komunikaty jak: *jesteś bardzo dzielny, że o tym mówisz, dobrze, że mi o tym opowiadasz, przykro mi, że to cię spotkało, nie jesteś sam, innym dzieciom też się to przytrafia, zrobię wszystko, by ci pomóc*),

<sup>11</sup> Opis narzędzia w Aneksie.

<sup>12</sup> Zobacz na przykład narzędzia Bielawska-Batorowicz i Golińska (1998), czy opisy i próby adaptacji na polski grunt skal do oceny różnych cech rodziny, np. FACES III (np. Gruca-Miąsik (2004).

<sup>13</sup> Opisy tego narzędzia są dostępne w Kendall (2004) oraz Urban (2000).

<sup>14</sup> Chodzi o koncepcje i narzędzia diagnozy rodziny jako środowiska wychowawczego, które są tradycyjnie opisywane jako środki diagnozy psychopedagogicznej; zob. np. Jarosz i Wysocka (2006).



- ▷ unikanie komentarzy, które mogą brzmieć oskarżycielsko wobec dziecka (np. *jak możesz mówić takie rzeczy o..., czy ty aby nie zmyślasz..., po co pozwoliłeś, aby on tak zrobił..., dlaczego nie próbowałaś... itp.*),
- ▷ unikanie komentarzy na temat znaczenia zachowań sprawcy (np. *jak on mógł cię tak skrzywdzić, ona niszczy twoje życie itp.*),
- ▷ udzielanie uczciwej odpowiedzi na pytania dziecka, nie obiecywanie czegoś, czego nie będzie można zapewnić (np. zachowania tajemnicy, że teraz już od razu wszystko będzie dobrze).

Wymienione rekomendacje nie wyczerpują oczywiście katalogu wskazań w zakresie przeprowadzania rozmów diagnostycznych z dziećmi krzywdzonymi, jest ich znacznie więcej. Ponadto formułuje się także pewne wskazania (standardy) na temat metodyki takich wywiadów<sup>15</sup>.

Należy zaznaczyć, iż w rzeczywistości przebieg rozmowy (rozmów diagnostycznych) z dzieckiem zależy zarówno od poziomu rozwojowego dziecka, jak i całego kontekstu prowadzenia z nim rozmowy (np. jakie informacje już posiadamy, czy dziecko już ujawniło krzywdzenie, cech osobowościowych dziecka itp.). Trudno wyznaczać tu ściśle drobiazgowo reguły, co oznacza posiadanie umiejętności plastycznego reagowania na sytuację i zachowanie dziecka w trakcie rozmowy.

## Podsumowanie

Problemy, trudności oraz rozwiązania metodologiczne dotyczące wielodyscyplinarnego rozpoznania sytuacji krzywdzenia dziecka w rodzinie, które ma być podstawą wielosektorowej interwencji, stanowią niezwykle rozległy obszar tematyczny. Nie jest możliwe w tym opracowaniu omówienie w wyczerpujący sposób nawet niektórych zagadnień. Z pewnością temat ten wymaga poświęcenia mu wielu stron i przedstawienia w postaci kompleksowej monografii, która prezentowałaby kompendium podstawowej wiedzy w tym zakresie. Zwłaszcza chodziłoby o podręcznikowe, niemal metodyczne opracowanie, które służyłoby różnym grupom profesjonalistów wymienianych jako uczestnicy (podmioty) interdyscyplinarnej diagnozy krzywdzenia dziecka (psychologom, pedagogom, pracownikom socjalnym, kuratorom, lekarzom, policjantom i innym). Takiej pozycji, na wzór istniejących znakomitych opracowań anglojęzycznych (np. Giardino i Giardino red., 2002), jak dotychczas brak w literaturze polskiej. Pozostaje nadzieja jej opracowania w niedługim czasie jako odpowiedzi na wyraźną potrzebę praktyki w zakresie ochrony dzieci przed krzywdzeniem.

## Bibliografia

- Bentovim A., Bingley Miller L. (2003). *The Family Assessment. Department of Health, Pavilion, Brighton.*
- Berliner L., Elliott D.M. (2002). *Sexual abuse of children, The APSAC handbook on child maltreatment.* Eds. J. Myers, L. Berliner, J. Briere, C.T. Hendrix, C. Jenny, T.A. Reid. Sage Publication, London-New Delhi, 55-78.

<sup>15</sup> Reguły i wskazania dotyczące przebiegu i sposobu prowadzenia rozmów diagnostycznych z dzieckiem krzywdzonym (lub przypuszczalnie krzywdzonym) znaleźć można w wielu źródłach; zob. np.: Sajkowska (2007), Jaskiewicz-Obydzińska i Wach (2005), Pawlak-Jordan i Zmarzlik (2005), Lipowska-Teusch (1992) Glaser i Frost (1995), MacFarlane i Feldmeth (2002).

- Bielawska-Batorowicz E., Golińska L. (1998). *Skale do badania doświadczeń przemocy – adaptacja narzędzi i empiryczna ocena możliwości ich zastosowania*. W: J. Kuźma i Z. Szarota (red.) *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, t. 1, 88-100.
- Cox A., Walker S. (2002). *The HOME Inventory*, Department of Health, Pavilion, Brighton.
- DePanfilis D., Salus M.K. (2003). *Child Protective Services: A guide for caseworkers*. U.S. Department of Health and Human Services, Waszyngton.
- Finkelhor D., Cross T., Cantor E. (2005). *How the Justice System Respond to Juvenile Victims: A Comprehensive Model*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, [www.ojp.usdoj.gov/ojjdp](http://www.ojp.usdoj.gov/ojjdp) (10.03.2006).
- Giardino A., Giardino E. (2002). *Recognition of child abuse for the mandated reporters*. G.W. Medical Publishing, Inc, St. Louis, Missouri.
- Glaser D., Frosh S. (1995). *Dziecko seksualnie wykorzystywane*. PZWL, Warszawa.
- Goldman J., Salus K.M., Wolcott D., Kennedy K.Y. (2003). *A coordinated response to child abuse and neglect: a foundation for practice*. U.S. Department of Health and Human Services, Waszyngton.
- Goodman-Brown T.B., Edelstein R.S., Goodman G.S., Jones D.P., Gordon D.S. (2003). *Why children tell: a model of children's disclosure of sexual abuse*. „Child Abuse & Neglect”, Volume 27, Issue 5, 525-540.
- Gruca-Miąsik U. (2004). *Zastosowanie technik systemowych w diagnozowaniu rodzin i kandydatów na rodziców zastępczych*. W: M. Deptuła (red.) *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz, 27-45.
- Hershkowitz I., Lanes I.O., Lamb M.E. (2007). *Exploring the disclosure of child sexual abuse with alleged victims and their parents*. „Child Abuse & Neglect”, Volume 31, Issue 2, 111-123.
- Iwaniec D., Szmagałski J. (red.) (2003). *Zaburzenia rozwojowe dzieci krzywdzonych emocjonalnie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Jarosz E. (2001). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Jarosz E. (2006). *Rozpoznawanie sytuacji psychospołecznej dziecka w rodzinie – założenia zintegrowanego modelu diagnozy*. W: M. Deptuła (red.) *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 72-84.
- Jarosz E. (2008). *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.



- Jaśkiewicz-Obydzińska T., Wach E. (2005). *Przesłuchanie poznawcze dzieci*. „Dziecko Krzywdzone”, 10, 53-60.
- Kendall P. C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. GWP, Gdańsk.
- Kendall-Tackett K. (2004). *Skutki zdrowotne krzywdzenia dzieci: cztery ścieżki oddziaływania krzywdzenia na stan zdrowia*. „Dziecko Krzywdzone” 8, 18-34.
- Konarska-Wrzosek V. (1999). *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń.
- Kwiatkowska-Darul V. (2001). *Przesłuchanie dziecka*. Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków.
- Kydd J., Mian M. (2003). *Intersectoral approach to child maltreatment*. Draft - August 2003 ISPCAN, WHO, [www.ispcan.org/members](http://www.ispcan.org/members) (dostęp 22.12.2003).
- Lanning K. (2002). *Criminal investigation of sexual victimization of children*. In: *The APSAC handbook on child maltreatment*. Sage Publication, London-NewDelhi, 329-348.
- Lipowska-Teusch A. (1992). *Rodzina a przemoc*, PARPA, Warszawa.
- MacFarlane K., Feldmeth J.R. (2002). *Przesłuchanie i diagnoza małego dziecka*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.
- Myers J. (2007). *Dziecko jako świadek*. W: M. Sajkowska (red.) *Przyjazne przesłuchanie dziecka*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa, 12-40.
- Myers J., Stern P. (2002). *Expert testimony*. In: *THE APSAC handbook on child maltreatment*. Sage Publication, London-New Delhi, 379-402.
- Pawlak-Jordan B., Zmarzlik J. (2005). *Pomoc dzieciom wykorzystywanym seksualnie. Poradnik dla nauczycieli i opiekunów dziecka*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.
- Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence* WHO 2006, [www.who.int/mediacentre/news/release/2006](http://www.who.int/mediacentre/news/release/2006) (dostęp 20.10.2006).
- Sajkowska M. (red.) (2007). *Przyjazne przesłuchanie dziecka*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.
- Saywitz K.J., Goodman G.S., Lyon T.D. (2002). *Interviewing children in and out of Court: current research and practice implication*. In: *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*. Thousand Oaks, London-New Delhi, Eds. Meyers J.E.B., Berliner L., Briere J., Hendrix C.T., Jenny C., Reid T.A., Sage Publications, 349-378.
- Straus M.A., Hamby S.H., Finkelhor D., Moore D.W., Runyan D. (1998). *Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents*, „Child Abuse and neglect” Volume 22, issue 4, 249-270.
- Urban B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Working together to safeguard children. A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children*, wyd. II (2006). Department of Education and Skills, HM Stationary, London, [www.everychildmatters.gov.uk/\\_files](http://www.everychildmatters.gov.uk/_files) (dostęp 22.1.2007).

## Aneks

(opis niektórych narzędzi)

### Parent - Child Conflict Tactics Scales

Parent - Child Conflict Tactics Scales (CTSPC) powstała jako modyfikacja Conflict Tactics Scales (CTS) mierzącej występowanie przemocy doświadczanej od współmałżonka/partnera. Opiera się na tych samych podstawach teoretycznych i konwencji operacjonalizacji, i metodyki pomiaru (Straus i inni, 1998).

Pytania dotyczą konkretnych zachowań, na przykład: potrząsanie dzieckiem, przeklinanie i wyzywanie dziecka itp., ich częstotliwości w ostatnim roku, mierzonej 7-stopniową skalą: *raz w minionym roku, 2 razy..., 3-5 razy..., 6-10 razy..., 11-20 razy..., więcej niż 20 razy..., w ostatnim roku nie, ale wcześniej tak było, wcale*. Skala pozwala analizować natężenie stosowania, a w wersji dla dzieci (zarówno starszych, jak i młodszych (wersja obrazkowa) doświadczania różnych sposobów dyscyplinowania/traktowania. Analizować można kategorie takie jak:

- ▷ dyscyplina bez przemocy (w skali zachowania, jak np. odebranie przywilejów),
- ▷ agresja psychologiczna (np. wyzywanie lub przeklinanie),
- ▷ napaść fizyczna o niewielkim natężeniu (np. bicie w pośladki jakimś przedmiotem),
- ▷ maltretowanie fizyczne (umiarkowana napaść fizyczna, np. uderzenie pięścią),
- ▷ znęcanie się fizyczne (bardzo poważna napaść fizyczna, jak np. przyduszenie),

Poza wykorzystaniem w badaniach epidemiologicznych autorzy proponują jego użytkowanie w praktyce klinicznej.

### The ISPCAN Child Abuse Screening Tools (ICAST)

Pakiet *ICAST - The ISPCAN Child Abuse Screening Tool* powstał przy współudziale The International Society for the Prevention of Child Abuse, UNICEF i Oak Foundation (dostęp na [www.ispcan.org/members](http://www.ispcan.org/members), 2.11.2006).

ICAST przeznaczony jest do pozyskiwania danych epidemiologicznych na temat zakresu i charakteru krzywdzenia dziecka. Tworzą go kwestionariusze (wersje) dla rodziców (na temat ich zachowań wobec dziecka), osób dorastających/young adults 18-24 (retrospekcja doświadczeń krzywdzenia) oraz dzieci powyżej 11 r.ż. (relacjonowanie krzywdzenia). We wszystkich wersjach pytania koncentrują się na identyfikowaniu różnych form krzywdzenia dziecka: różnych rodzajów przemocy emocjonalnej, zaniedbywania emocjonalnego, agresji werbalnej, różnych przejawów przemocy fizycznej, przymusowej izolacji, wykorzystywania seksualnego. Styl zadawania pytań o doświadczanie krzywdzenia różni się w poszczególnych wersjach, np. w wersji dla dzieci powyżej 11 r.ż. pytanie poprzedzone są wprowadzeniem do problemu, jak w przykładzie:

*Czasami, kiedy dzieci dorastają, osoby, które są za nie odpowiedzialne (jak na przykład rodzice, opiekunowie, dziadkowie, ciocie i wujowie) nie wiedzą, jak odpowiednio opiekować się dziećmi*



*i w związku z tym dzieci nie mają tego, co potrzebują, żeby zdrowo się rozwijać. Czy którekolwiek z takich rzeczy przydarzyły Ci się w ostatnim roku?*

*Czy czułeś że nie dostawałeś dość jedzenia i chodziłeś głodny lub spragniony, choć inni w rodzinie mieli co jeść i pić? (wiele razy; czasami, nigdy, nie w ostatnim roku, ale wcześniej tak się zdarzało)*

*Musiałeś chodzić w brudnym ubraniu, w zniszczonym ubraniu lub ubraniu niezbyt odpowiednim do pogody (za cienkim czy za ciepłym), za małych butach, kiedy można było Cię ubierać lepiej (bardziej odpowiednio).*

*Nie opiekowano się Tobą, kiedy byłeś chory, na przykład nie zabrano Cię do lekarza, kiedy się zraniłeś lub coś Cię bolało lub nie dawano Ci lekarstw, kiedy lekarz je zalecił?*

W wersji dla osób dorastających (18-24 r.ż.) pytania zadawane są bardziej bezpośrednio, jak np.:

*Czy zanim ukończyłeś 18 lat, ktoś z rodziny lub osób z Tobą mieszkających powiedział/mówił Ci, że Cię nie kocha lub że nie zasługujesz, aby Cię kochać?*

- Tak, Nie, Nie pamiętam

- Jeśli tak się zdarzało, to jak często: 1-2 razy, 3-10 razy, więcej niż 10 razy.

- Ile miałeś wtedy lat: mniej niż 5, między 5 a 9, między 10 a 13, między 14 a 17.

- Kto zachowywał się w ten sposób wobec Ciebie (wymienieni różni członkowie rodziny i krewni).

W wersji dla rodziców zastosowano pozycje *Parent-Child Conflict Tactic Scale* z dodatkowymi pytaniami o częstotliwość pewnych innych jeszcze zachowań wobec własnego dziecka oraz o uznawane i oceniane jako skuteczne przez rodzica sposoby dyscyplinowania dziecka.

## The HOME Inventory

*The HOME Inventory* służy do pomiaru różnych aspektów środowiska wychowawczego domu, istotnych dla rozwoju dziecka i pozwala na (Cox i Walker, 2002, por. Jarosz i Wysocka, 2006):

- ▷ ustalenie warunków środowiskowych dziecka w danym czasie,
- ▷ określenie matrycy zmiennych środowiska tych czynników, które mogą być odniesione do poszczególnych zdolności rozwojowych dziecka,
- ▷ pomaga ustalić mechanizmy wpływu środowiska domowego dziecka na jego rozwój - może służyć wczesnemu przewidywaniu i zapobieganiu nieprawidłowościom rozwojowym dziecka.

*HOME Inventory* może być też wykorzystywany do oceny jakości środowiska domowego dziecka oraz do oceny jakości opieki zapewnianej dziecku w ramach zastępczego sprawowania opieki nad dzieckiem (w tym przez konkretną osobę w danych, np. u dziadków, innych krewnych, niani, przez ojca - w domu własnym dziecka, jak i w innych domach tychże osób, gdy tam sprawowana jest opieka nad dzieckiem) (Cox i Walker, 2002).

Skonstruowano trzy wersje *HOME Inventory*, odpowiadające trzem okresom rozwojowym: do 3 r.ż.; 3-5 r.ż.; 6-10 r.ż. Pozycje skal konstruujących *HOME Inventory* opracowano w oparciu

o listę cech środowiska sprzyjających rozwojowi dziecka, powstała na podstawie przeglądu literatury na temat warunków pomyślnego rozwoju w okresie dzieciństwa. Poszczególne podskale obejmują (Cox i Walker, 2002):

- ▷ reagowanie na dziecko przez rodziców (okazywanie dziecku ciepła i uczuć, werbalne interakcje wyrażające akceptację dziecka),
- ▷ akceptacja zachowania dziecka (zakres i charakter restrykcji, i kar doświadczanych przez dziecko),
- ▷ organizacja opieki i wychowania (spójność/stałość opieki zapewnianej dziecku i stopień jej odpowiedniości w stosunku do potrzeb dziecka),
- ▷ materiały wychowawcze (wyposażenie w środki służące zaspokajaniu potrzeb dziecka),
- ▷ zaangażowanie (siła i rodzaj interakcji rodzic-dziecko),
- ▷ różnorodność kontaktów (kontakt dziecka z obojgiem rodziców, rodzeństwem i szerszą rodziną/krewnymi),
- ▷ stymulacja językowa (umożliwianie dziecku pełnego rozumienia i użytkowania języka),
- ▷ środowisko fizyczne (warunki fizyczne determinujące rozwój, np. w sferze zdrowia, koncentracji, wypoczynku),
- ▷ stymulacja do uczenia się (stwarzanie zachęty i możliwości przyswajania sobie wiedzy oraz umiejętności szkolnych),
- ▷ modelowanie (stwarzanie możliwości rozwijania u dziecka pozytywnych zachowań własnych),
- ▷ rozwijanie dojrzałości (zakres zachęcania dziecka do podejmowania odpowiedzialności za siebie),
- ▷ wzbogacanie doświadczeń dziecka (stwarzanie możliwości podejmowania przez dziecko aktywności poza domem rodzinnym),
- ▷ uczestnictwo dziecka w rodzinie (w aktywnościach rodzinnych),
- ▷ poziom zaangażowania rodziców w wychowanie dziecka (osoba ojca).

Ocenie podlegają więc takie kategorie jak (Cox i Walker, 2002, por. Jarosz i Wysocka, 2006):

- ▷ zaspokojenie wszystkich podstawowych potrzeb fizycznych, staranna opieka w zakresie zdrowia, zapewnienie bezpieczeństwa,
- ▷ względnie duża częstotliwość kontaktów z osobami dorosłymi, względnie mała ich liczba,
- ▷ klimat emocjonalny sprzyjający uczeniu się przez dziecko zaufania do innych i samego siebie,
- ▷ optymalne zaspokajanie potrzeb psychicznych,
- ▷ dostarczanie zróżnicowanego i modelowego pobudzenia w zakresie intensywności, który nie przeciąża zdolności dziecka do odbioru, klasyfikowania i reagowania,



- ▷ osoby, które reagują fizycznie, słownie i emocjonalnie w sposób konsekwentny i jasny na tyle, by dawać przykłady właściwych i cenionych zachowań oraz wzmacniać takie zachowania, kiedy się pojawiają,
- ▷ minimalizowanie ograniczeń społecznych co do zachowań badawczych i motorycznych,
- ▷ staranna organizacja fizycznego i czasowego środowiska, pozwalająca, aby oczekiwania co do przedmiotów i wydarzeń były uznawane lub korygowane,
- ▷ dostarczanie bogatych i zróżnicowanych doświadczeń kulturalnych, tłumaczonych przez osobę, z którą te doświadczenia są dzielone,
- ▷ dostęp do materiałów zabawowych oraz do środowiska zabawowego,
- ▷ kontakt z dorosłymi, którzy cenią osiągnięcia dziecka i usiłują stworzyć w dziecku wtórne systemy motywacyjne związane z osiągnięciami,
- ▷ kumulatywne programowanie doświadczeń zapewniające właściwe dostosowanie ich do aktualnego poziomu dziecka.

## The Family Assessment

Pakiet diagnostyczny *The Family Assessment* jest polecany do użytkowania w warunkach brytyjskich, choć wydaje się, iż jego zastosowanie w innych krajach europejskich powinno być upowszechnione. Adresowany jest do wszystkich profesjonalistów, którzy w swojej pracy są zaangażowani w diagnozowanie rodzin jako środowisk wychowawczych z intencją projektowania sposobów i kierunków pracy z rodziną oraz pomocy dla niej, aby stała się bardziej korzystnym środowiskiem rozwoju dla dziecka. W wymiarze metodycznym pakiet zawiera schematy wywiadów przeprowadzanych dla rozpoznania obszarów takich jak (Bentovim i Miller, 2003):

- ▷ aktualne problemy i trudności oraz sprawy, które występują w rodzinie i angażują ją,
- ▷ organizacja rodziny (w tym jej adaptacyjność, jakość rodzicielstwa),
- ▷ charakter rodziny (w tym komunikacja w rodzinie, emocjonalne życie w rodzinie, więzi w układach rodzinnych oraz tożsamość rodziny),
- ▷ historia rodziny, ustanawianie,
- ▷ rozwiązywanie zadań w rodzinie.

Ze względu na poruszaną w tym opracowaniu tematykę, można przyrzeć się bliżej kategorii *jakość rodzicielstwa*. Jest ona diagnozowana poprzez prowadzenie wywiadów z rodzicami i dziećmi (proponuje pytania też w schematach), które to rozmowy służą analizie i ocenie takich aspektów rodzicielstwa jak: promowanie rozwoju dzieci (stymulacja, poznawcza, zapewnianie emocjonalnego wsparcia i uznania), trudności i wyzwania rodziców (radzenie sobie z trudnymi zachowaniami dziecka, radzenie sobie z separacją od dziecka), przewodnictwo życiowe, opieka i kierowanie dzieckiem, oczekiwania wobec dziecka, ochrona dziecka (Bentovim i Miller, 2003).

# Prevention targeting the risk groups

## Part I - diagnosis

### Chapter 1

#### Exposure to family risk factors and psychosocial functioning of Warsaw middle school students

*Anna Borucka, Krzysztof Ostaszewski*

**The study aims** (1) at analyzing prevalence of risky behaviors and mental health symptoms among four groups of students at risk drawn from general population sample of Warsaw middle school students from; (2) at verifying the utility of the Two-Step Cluster Analysis to identify groups of students who are exposed to family risk factors.

**Method.** The sample includes approx. 3100 adolescents who participated in a longitudinal study. Classrooms were randomly selected from Warsaw public and non-public middle schools. A self-administered anonymous questionnaire was completed during lessons. Data reported in this study was from Wave 1 (7th grade) and Wave 2 (8th grade). The final sample includes 2244 adolescents which constitutes about 72% response rate from Wave 1 to Wave 2. Two Step Cluster Analysis was used to identify high risk groups of students. There were five identified groups: (1) with single parent or step-parent family (N = 214), (2) with low parental level of education (N = 319), (3) with family conflicts related to parental drinking (N = 130), (4) with negative family climate (N = 396), and (5) with none of those four family risk factors (N = 824) - the last low risk group served as a reference group in statistical analysis.

**Results.** The Two Step Cluster Analysis proved to be a useful method of identification youth at risk from a general population sample of middle school students. Statistical, theoretical and convergence validation and additional analysis positively verified this method. Students originating from all risk groups had higher indicators of risky behaviours (drug use, getting drunk, school problems, violence, delinquent behaviours) and higher indicators of mental health problems than students from the low risk (reference) group. The increase of alcohol consumption, illegal drug use and school problems was observed between grade 7 and 8 in all selected risk groups, and in the low risk (reference) group.

**Key words:** adolescents, risk groups, risk behaviours, mental health.



## Chapter 2

### The evaluation of school resources and the diagnosis of the threats existing in the school

*Wioletta Junik*

This chapter discusses some of the problems associated with the diagnosis of risk factors and preventive factors, as well as the diagnosis of the school social environment. Conducting such a diagnosis is one of the school's obligations, according to the Government Program "A Safe and Friendly School". The author of this chapter claims that schools need theoretical support in performing the task. The article, therefore, shares basic knowledge about threats, resources and the school environment. It also indicates sources of current information that may be useful for diagnosing school environment. The characteristics of the most important Polish research on school environment are presented in the tables. This information may serve as material for consideration in the course of diagnostic actions, and encourage future scientific research.

**Key words:** diagnosis, threats in school, school resources, school environment

## Chapter 3

### Recognising children who are not accepted by peers

*Maria Deptuła*

This chapter presents some techniques which might be used by teaching staff in schools, and in educational and welfare institutions to identify children who are unaccepted by peers. During ongoing studies, it has been found beyond doubt, that the psychosocial development of the majority of these children is endangered, and that is why they constitute a risk group. At first, sociometric techniques and observations evaluating children's relations were discussed. Then, two procedures to select pre-school and younger school children from the risk group, suggested by the Canadian and American specialists, were identified. These procedures use information derived from observations and sociometric measures.

**Key words:** sociometric techniques, observation, younger children, children's social skills, selecting the risk group from children.

## Chapter 4

### Techniques of recognising children who are treated by peers with above average antipathy

*Marta Herzberg*

The aim of this chapter is to present two research tools developed by the author to recognise children who are looked upon by peers with above average antipathy because of medium or higher intensity of antisocial behaviours. The first one is the sheet for an educator, the other one are sheets "Guess Who In Your Class", for children at the age 10-12.

This chapter also describes the procedure of picking out, using previously developed tools, a risk group of children in one class. It also gives an example of the application of this procedure and the results of research that have been conducted. Suggestions on how to improve these two tools are included in the summary.

**Key words:** recognising children from the risk group, children treated with antipathy by peers, antisocial behaviour, aggressive behaviour, egocentric behaviour.

## Chapter 5

### Models of sociometric status: Sociometric Scale of Acceptance created by M. Piliiewicz, and two-dimensional model created by J.D. Coie, K. H. Dodge and H. Copotelli's. A comparative analysis

*Jacek Bogucki*

Sociometric technique is frequently used to diagnose problems in social relations within a group. The result of sociometric investigation is social status definition. Negative sociometric status is a very important predictor of future, serious problems in social functioning, for instance dropping out of school or juvenile delinquency. The knowledge of sociometric techniques seems to be very important part of modern educator's psycho-pedagogical competences. Popularisation of sociometric techniques could be a very useful foundation of preventing unaccepted activities.

The main aim of presented study is to preset and compare two models (using computational procedures) of sociometric status: first made by a Polish researcher M. Piliiewicz (Social Acceptance Scale) and second created by team of American psychologists, consisting of J.D. Coie, K. H. Dodge, and H. Copotelli. The data from a fictional sociometric research was computed (step by step) in order to determine sociometric status of 23 persons. The results showed a slight differences in final pattern of individual sociometric status.

**Key words:** sociometric techniques, sociometric status, diagnosis.

## Chapter 6

### The diagnosis of parental skills of pre-school children's parents

*Blanka Poćwiardowska*

This chapter discusses the concept of the parenting skills of pre-school children's parents. It also presents a tool to diagnose the level of skills, which takes into account the knowledge about particular conditions of pre-school child development, parenting skills and parents' awareness of their responsibilities. The chapter also presents a method of interpreting the results, and information about the reliability of the tool.

**Key words:** diagnosis, parenting skills, upbringing abilities.



## Chapter 7 Diagnosis of the family causes of shyness

*Małgorzata Zabłocka*

Shyness threatens the development of social and emotional skills: it inhibits meeting new people, expressing personal opinions or defending personal rights. It is accompanied by "adjustment to social threat". It means that the child always reacts with fear to any sign of threat (negative evaluation) coming from other people. Shy children might be treated as a group at increased risk which might need educational and preventive approaches. The recognition of environmental conditions of shyness increases the efficiency of these approaches. The article presents the reasons for shyness derived from family background, and also the possibility of diagnosing them by educators. To decide about the reason for shyness, a teacher or parents might ask the child some questions which are presented in this article which also gives examples of methodological and ethical questions which can be used to lead a conversation with parents. Such knowledge may help teaching staff to recognise reasons for shyness and plan actions which would take into account not only symptoms but also reasons.

**Key words:** shyness, diagnosis, reasons for shyness.

## Chapter 8 Diagnosis of parental control as an important factor protecting children from developing problem behaviour

*Jolanta Jarczyńska*

This chapter presents methods of defining and diagnosing parental control, and shows a tool which helps evaluate how teenagers perceive parental control. This tool helps to distinguish the perception of mother's control from father's control in the age group 13-15. This approach helps to check how different, consistent or variable these controls are in the perception of teenagers. What is more, the tool enables the user to measure teenagers' expectations about controlling their behaviour forced by parents. The results of surveys, presented in the chapter summary, show the relationships between perception of parental control by teenagers, their expectations in this area and the extent of their alcohol consumption. The surveys were conducted in 2003. The random sample of 238 students was chosen from teenagers at the age 13-15 in Bydgoszcz and Bydgoszcz District, and was the standard group for school children at this age in the region. On the basis of these studies, reliability and theoretical accuracy of the developed scale was proved and conclusions were drawn.

**Key words:** parental control, the extent of drinking alcohol, teenage school children at the age of 13-15.

## Chapter 9

### Do marks of family violence exist in the family drawings? Practical reading. Proposal of the systems analysis of indicators of the family dysfunction as seen in children's drawings

Wioletta Tuszyńska-Bogucka

Among proven diagnostic techniques used in family systems, there are drawing techniques, particularly "Family Draw". Drawing techniques (as projection method), based on the map projection of traumatic incidents, experiences and emotional states of examined persons. Correct usage requires solid knowledge, professional experience and care of a researcher interpreting achieved results.

The article presents research conducted in group of 32 children from dysfunctional families (family violence). During the examination, "Family Draw" was used. Results of the data analysis were put in tables, Pearson's  $\chi^2$  interpretation of differences was applied. Results show, problems showing in drawings: family hierarchy; cooperating within the family system; problems in family relations, mainly caused by the father, lack of the signalled closeness; problems with chaos in the structure of family system; indications of low self-esteem and characteristic, "sad" and poor colours.

The teacher who sees such symptoms should, therefore, consider the need to refer the child to specialist diagnosis of possible disorders of family relations, including home violence.

**Key words:** drawing techniques, dysfunctional family, family violence.

## Chapter 10

### Multi-disciplinary diagnosis of child abuse as a basis for intervention approaches

Ewa Jarosz

This chapter attempts to describe most important aspects of the diagnosis of child abuse in a family. It shows the importance and the aim of such diagnosis, and gives examples of basic types of diagnosis used when a problem emerges. The aim and content of the multi-disciplinary diagnosis, which should be the basis of approaches to a child and her family, was widely discussed. Problems which emerge during ongoing diagnostic approaches, and different aspects of methodological workshops were also described.

**Key words:** children abuse, violence against the child, diagnosis, diagnosis tools, family environment.





Chapter 7

Chapter 9

Do marks of family violence exist in the family drawings? A proposal of the systems analysis of indicators of the family dysfunction as seen in children's drawings

The author's main aim is to explore the possibility of using family drawings as a diagnostic tool for family dysfunction. The study is based on the analysis of 100 family drawings from 25 children from dysfunctional families. The results show that there are significant differences between the drawings of children from dysfunctional families and those of children from normal families. The study also found that the drawings of children from dysfunctional families are more likely to show signs of family violence, such as aggression and conflict. The author concludes that family drawings can be a useful tool for identifying family dysfunction and for providing early intervention.

Chapter 8

The teacher who sees with symptoms should... Key words: drawing techniques, dysfunctional family, family violence

Chapter 10

Multi-disciplinary diagnosis of child abuse as a basis for intervention approaches... Key words: children abuse, violence against children, family violence, drawing techniques, dysfunctional family, family violence



## Autorzy tomu

**Maria Deptuła** – pedagog, dr hab. nauk humanistycznych, specjalność naukowa pedagogika – teoria wychowania. Kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną. Zainteresowanie naukowe: diagnoza zagrożeń psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży, projektowanie i ewaluacja oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych. Trener treningów i warsztatów psychologicznych rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Ekspert Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

**Jacek Bogucki** – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej UMCS Lublin. Zainteresowania naukowe: kształcenie nauczycieli w Unii Europejskiej, funkcjonowanie dzieci i młodzieży z ADHD, zaburzenia funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży, edukacja zdrowotna, współczesne problemy pracy socjalnej, metodologia badań pedagogicznych, metody analizy ilościowej w pedagogice.

**Anna Borucka** – psycholog, asystent w Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” w Zakładzie Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Zainteresowania naukowe: profilaktyka problemów dzieci i młodzieży, ewaluacja szkolnych programów profilaktycznych, szkolne działania interwencyjne, zdrowie psychiczne młodzieży.

**Marta Herzberg** – pedagog, studentka studiów III<sup>o</sup> na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW, prowadzi badania i przygotowuje rozprawę doktorską pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej”. Zainteresowania naukowe: diagnozowanie warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym, projektowanie i ewaluacja oddziaływań o charakterze profilaktyczno-wychowawczym adresowanych do grup ryzyka.

**Jolanta Jarczyńska** – pedagog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ukończyła Podyplomowe Studium Socjoterapii i Szkołę Trenerów Psychologicznego Treningu Grupowego. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół teorii i praktyki profilaktyki pierwszorzędowej, zwłaszcza uwarunkowań zachowań prozdrowotnych i ryzykownych młodzieży szkolnej.

**Ewa Jarosz** – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką krzywdzenia dzieci oraz przemocy w rodzinie jak też diagnozą psychopedagogiczną.



**Wioletta Junik** - pedagog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, kierownik Podyplomowego Studium Profilaktyki i Socjoterapii, trener treningu interpersonalnego rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Zainteresowania naukowe: profilaktyka uniwersalna oraz ukierunkowana na grupy ryzyka, a zwłaszcza projektowanie i badanie skuteczności oddziaływań pomocowych na rzecz dzieci i młodzieży z grup ryzyka (zwłaszcza z rodzin z problemem alkoholowym) ze szczególnym uwzględnieniem oddziaływań profilaktycznych wzmacniających reziliencję u dzieci i młodzieży.

**Krzysztof Ostaszewski** - pedagog, doktor nauk humanistycznych. Adiunkt, kierownik Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” w Zakładzie Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Zajmuje się profilaktyką zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Prowadzi w tym zakresie zajęcia dla studentów pedagogiki. Redaktor naukowy miesięcznika „Remedium” poświęconego zagadnieniom profilaktyki zachowań ryzykownych i promocji zdrowia. Ekspert Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Stypendysta Fogarty International Substance Abuse Research Training Program na Uniwersytecie Michigan USA, 2004.

**Blanka Poćwiardowska** - pedagog, asystent w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Absolwentka Podyplomowego Studium Socjoterapii i Profilaktyki Uzależnień i Szkoły Trenerów Psychologicznego Treningu Grupowego. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z diagnostyką pedagogiczną, pedagogiką rodziny oraz rozwijaniem kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

**Wioletta Tuszyńska-Bogucka** - dr hab., pracuje w Zakładzie Psychologii Wychowawczej i Psychoprofilaktyki UMCS Lublin. Zainteresowania naukowe: psychologia rodziny, psychologia zdrowia, diagnostyka psychologiczna, funkcjonowanie dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi (ADHD, choroby somatyczne i psychosomatyczne).

**Małgorzata Zabłocka** - pedagog, dr nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, trener rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Zainteresowania naukowe: diagnozowanie warunków rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży oraz tworzenie warunków sprzyjających temu rozwojowi.