

UNIwersYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII
INSTYTUT PEDAGOGIKI

BADANIE SKUTECZNOŚCI AUTORSKIEGO PROGRAMU
WSPOMAGANIA ROZWOJU PSYCHOSPOŁECZNEGO
DZIECI ODRZUCANYCH PRZEZ RÓWIEŚNIKÓW
W KLASIE SZKOLNEJ

RAPORT Z BADAŃ

Kierownik projektu: prof. nadzw. dr hab. Maria Deptuła

Główny realizator: mgr Marta Herzberg



Badanie było współfinansowane ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Na realizację projektu wykorzystano również środki, które otrzymano 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.



ZPORR
Zintegrowany Program
Operacyjny
Rozwoju Regionalnego



WOJEWÓDZTWO
KUJAWSKO-POMORSKIE

BYDGOSZCZ 2010

Spis treści

1. Wprowadzenie	3
2. Metodologiczne podstawy badań	6
2.1. Przedmiot i cel badań	6
2.2. Problemy badawcze	6
2.3. Hipotezy badawcze	7
2.4. Definicje i struktura zmiennych	8
2.5. Procedura badań	27
2.6. Dobór do próby osób badanych	31
2.7. Organizacja badań	38
2.8. Schemat statystycznej analizy danych	40
3. Analiza wyników badań	41
3.1. Opinie dzieci i osób prowadzących zajęcia o opracowanym programie	41
3.2. Problemy istotnościowe – opis statystyczny	45
3.2.1. Natężenie zjawiska niechęci do dzieci przez rówieśników	45
3.2.2. Postrzeganie dzieci niechętnych przez rówieśników z klasy szkolnej	47
3.2.3. Postrzeganie dzieci niechętnych przez wychowawcę	50
3.2.4. Samokontrola emocjonalna	52
3.2.5. Decentryzacja interpersonalna	59
3.2.6. Poczucie własnej wartości	62
3.2.7. Postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia	63
3.3. Statystyczna weryfikacja hipotez	67
3.3.1. Związek między zmienną niezależną główną a zmiennymi zależnymi	67
3.3.1.1. Zmiany w zakresie statusu społecznego u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami	67
3.3.1.2. Zmiany w zakresie postrzegania przez rówieśników dzieci objętych oddziaływaniami i dzieci nie objętych oddziaływaniami	70
3.3.1.3. Zmiany w zakresie postrzegania przez wychowawców dzieci objętych oddziaływaniami i dzieci nie objętych oddziaływaniami	74
3.3.1.4. Zmiany w zakresie samokontroli emocjonalnej u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami	78
3.3.1.5. Zmiany w zakresie zdolności do decentryzacji interpersonalnej u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami	86
3.3.1.6. Zmiany w zakresie poczucia własnej wartości u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami	90
3.3.2. Związek między statusem społecznym dzieci niechętnych przez rówieśników a wybranymi zmiennymi zależnymi	91
3.3.2.1. Związek między statusem społecznym dzieci niechętnych i ich postrzeganiem przez rówieśników	91
3.3.2.2. Związek między statusem społecznym dzieci niechętnych i ich postrzeganiem przez wychowawców klas	93
3.3.3. Związek między samokontrolą emocjonalną a wybranymi zmiennymi zależnymi	94
3.3.3.1. Związek między samokontrolą emocjonalną dzieci niechętnych przez rówieśników i ich zdolnością do decentryzacji interpersonalnej	94
3.3.3.2. Związek między samokontrolą emocjonalną dzieci niechętnych przez rówieśników i ich poczuciem własnej wartości	97
3.4. Ocena trwałości zmian u dzieci z grup eksperymentalnych	99
Wnioski z badań	107
Literatura	
Załączniki	

1. Wprowadzenie

Przebywanie w grupie rówieśniczej stanowi istotny czynnik rozwoju dzieci. Grupa może być źródłem radości, sympatii, zadowolenia z siebie. Przebywając wśród rówieśników dzieci mają wiele okazji do tego, by uczyć się współpracy, podejmowania różnych ról grupowych, podporządkowywania się i kierowania innymi, a także takich sposobów rozwiązywania konfliktów z innymi, które uwzględniają interesy wszystkich stron w nie zaangażowanych. Wchodząc w interakcje z rówieśnikami, dzieci mają możliwość rozwijania swych kompetencji społecznych, odpowiedniego kierowania swoim zachowaniem i emocjami (por. Seul, 2009).

Takie korzyści z bycia członkiem grupy mogą wynieść dzieci, które są akceptowane przez rówieśników. Są one darzone sympatią najczęściej z uwagi na przejawiane zachowania w kontaktach z kolegami – są życzliwe, pomocne innym, nieagresywne, skłonne do wyjaśniania konfliktów i wczuwania się w sytuację innych osób. Tych cech brakuje dzieciom nieakceptowanym. W ich przypadku grupa może przyczynić się do ograniczania możliwości ich rozwoju.

Początkowo opracowany program adresowany był tylko do dzieci, które były odrzucane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Jednak do oddziaływań włączono także tych uczniów, którzy mieli status polaryzujących akceptację grupy i przeciętny z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, z uwagi na to, że były to dzieci przejawiające jednocześnie przeciętne i ponadprzeciętne natężenie agresji i/lub zachowań egocentrycznych. Wobec całej tej grupy wyłonionych z zespołów klasowych dzieci posłużono się w dalszym opisie pojęciem „dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych”.

Decyzję o włączeniu do badań dzieci polaryzujących akceptację grupy i przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii podjęto na skutek wyników badań zmierzających do wyłonienia grupy, która miała zostać poddana oddziaływaniom. Wówczas to okazało się, że nie zawsze egocentryczne i agresywne dzieci są odrzucane, że czasem zajmują nieco wyższe pozycje w strukturze popularności, ale jednak są to pozycje należące do stosunkowo nietrwałych i niegwarantujących prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych i prawidłowego funkcjonowania w grupie.

O tym, że dzieci polaryzujące akceptację i przeciętnie akceptowane można zaliczyć do grupy ryzyka, świadczą wyniki badań zaprezentowane przez M. Deptułę (2006, s. 195). Analiza zmian zachodzących na skali popularności pomiędzy pięcioma pomiarami w ciągu 26 miesięcy od pierwszego pomiaru, kiedy badani byli w III lub IV klasie pokazuje, że dzieci te są narażone na utratę akceptacji ze strony rówieśników. W czwartym pomiarze 25% dzieci polaryzujących akceptację było odrzucanych, natomiast wśród dzieci przeciętnie akceptowanych w piątym pomiarze aż 37,5% znalazło się w grupie jednostek odrzucanych.

Zgodnie z przyjętą procedurą wyłaniania dzieci z klas, do udziału w zajęciach zaproszone zostały tylko te, które były nie lubiane z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych¹.

Sytuacja dzieci nie lubianych w grupie rówieśniczej jest bardzo trudna. Brak społecznych, poznawczych i emocjonalnych kompetencji powoduje, iż nie potrafią one nawiązywać i podtrzymywać satysfakcjonujących relacji z kolegami i koleżankami. W konsekwencji zachowują się

¹ Więcej na ten temat w podrozdziale 2.6.

niewłaściwie – nie potrafiąc współpracować i porozumiewać się z innymi, podejmują zachowania, dzięki którym udaje im się zwrócić na siebie uwagę rówieśników (np. nadaktywność, gadatliwość, zachowania agresywne), w ten sposób próbując zapewnić sobie wstęp do grupy (Schaffer, 2006, s. 359). Błędne koło zamyka się, bowiem rówieśnicy na takie niewłaściwe zachowania odpowiadają negatywnie, dając dzieciom kolejne sygnały świadczące o braku akceptacji (por. Brzezińska, 2004, s. 201; Urban, 2005a, s. 122). W efekcie dzieci nie lubiane tracą powtórny szansę na rozwijanie umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w grupie. Brak przyjaciół oznacza, że dzieciom nie lubianym brakuje okazji do włączania się do zabawy, towarzystwa, wsparcia emocjonalnego, pomocy i źródła wskazówek (Asher, Rose, 1999, s. 351). A przecież dzięki wchodzeniu w liczne sieci kontaktów, dzieci mają możliwość kształtowania umiejętności interpersonalnych, np. lepszego rozumienia sytuacji społecznych, poszerzania wiedzy o sobie i innych, przyswajania norm obowiązujących w grupie, przełamania dziecięcego egocentryzmu (Appelt, 2005, s. 275, 285; Stefańska-Klar, 2005, s. 148).

Zdaniem M. Deptuły (2007b, s. 8-9) przyczyn braku akceptacji dzieci przez rówieśników można upatrywać się m.in. w ich nieprawidłowych relacjach z rodzicami. Jednak o tym, czy dane dziecko jest lubiane, czy też odrzucane przez inne dzieci, decydują również w głównej mierze jego cechy osobowościowe i posiadane kompetencje. Taką istotną właściwością osobowościową zdaniem M. John jest nie przestrzeganie norm i wartości powszechnie przyjętych w grupie (1987, s. 18). Inni zwracają uwagę na brak umiejętności współpracy, kłótniowość, złośliwość, tendencję do przejawiania zachowań agresywnych (Bee, 2004, s. 309; Korzeniewicz, 2001, s. 29), podejmowanie zachowań nieadekwatnych, np. w sytuacji inicjacji kontaktu (Schaffer, 2006, s. 360). Dzieci odrzucane, nie lubiane przez rówieśników charakteryzuje również skłonność do wybuchów złości, impulsywność, brak umiejętności panowania nad swoimi emocjami, niska i nierealistyczna samoocena, a także brak zdolności do uwzględniania perspektywy innej osoby (Deptuła, 2010, s. 102-103).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele badań dotyczących relacji społecznych pomiędzy dziećmi, koncentrujących się i porównujących społeczne funkcjonowanie dzieci odrzucanych przez rówieśników i ich akceptowanych kolegów (por. Asher, Rose, 1999; Bee, 2004; Bierman, 2004; Ekiert-Grabowska, 1982; John, 1987; Lemerise, Dodge, 2005; Sikorski, 2000). Nieliczne są natomiast badania dotyczące cech i sposobów zachowywania się dzieci kontrowersyjnych (polaryzujących akceptację grupy) i przeciętnie akceptowanych (por. Brzezińska 2004; Deptuła 2006). Można jednak przypuszczać, że rówieśnicy żywią do nich antypatię, podobnie jak do dzieci odrzucanych, również z powodu ich specyficznych cech osobowościowych i nieakceptowanych społecznie zachowań.

Z badań, których wyniki zostały opublikowane w literaturze przedmiotu, wynika, że dzieci odrzucane cechuje impulsywność, nieumiejętność adekwatnego do sytuacji wyrażania swoich emocji (Sikorski, 2000, 10-12), skłonność do wybuchów złości oraz kłótniowość (John, 1987, s. 18). Dzieci te cechuje także egocentryzm, przejawiający się w nadmiernym skoncentrowaniu na własnej osobie, własnych myślach, uczuciach i potrzebach. Dzieci odrzucane nie mają również prawidłowo ukształtowanego poczucia własnej wartości – pesymistycznie widzą swoją przyszłość, nie wierzą we własne możliwości, a nawet są wrogo wobec siebie usposobione (Sikorski, 2000, s. 12). Dzieci te mają także skłonność do chronienia poczucia własnej wartości przez lokalizowanie źródeł swych niepowodzeń w zachowaniach innych ludzi (John, 1987, s. 16).

Proponowane oddziaływania dotyczyły właśnie wybranych właściwości osobowości i zachowań dzieci nielubianych, a mianowicie samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz poczucia własnej wartości. Te wybrane właściwości odgrywają istotną rolę w rozwoju prospołecznych i kooperacyjnych relacji rówieśniczych. Dzieci, które zachowują się prospołecznie, posiadają zdolność przyjmowania punktów widzenia innych ludzi, potrafią kontrolować swoje impulsy, a także akceptują siebie, są bardziej lubiane przez rówieśników, chętnie współpracują z innymi dziećmi, potrafią konstruktywnie rozwiązywać grupowe konflikty (Sandy, Cochran, 2005, s. 323, 329).

Brak akceptacji rówieśniczej jest natomiast jednym z istotnych czynników ryzyka podejmowania zachowań ryzykownych, np. wagarowania i porzucania szkoły (Asher, Rose, 1999, s. 356-357; Goleman, 1997, s. 385), używania i nadużywania substancji psychoaktywnych (Coie i in., 1996, s. 33). Posiłkując się terminem J.J. McWhirtera i in. (2001), można powiedzieć, że dzieci nielubiane przez rówieśników są „zagrożonymi” dziećmi, ponieważ w porównaniu z dziećmi i młodzieżą niezagrożoną brakuje im tych wszystkich cech osobowościowych, dzięki którym możliwe jest rozwijanie odporności na niesprzyjające doświadczenia społeczne, rodzinne i osobiste. Wśród indywidualnych czynników ryzyka wymienia się takie jak: impulsywność, agresywność (Ostaszewski, 2008, s. 23), niska samoocena i negatywny obraz samego siebie, zniekształcona percepcja świata (McWhirter i in., 2001, s. 145-149). Są to przykłady znaczących czynników ryzyka zachowań problemowych/ryzykownych dzieci i młodzieży. Między innymi te cechy mają istotny wpływ na to, że niektóre dzieci nie są lubiane przez rówieśników. Dlatego istotne jest, by podejmowane w tej grupie oddziaływania miały na celu rozwijanie m.in. umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami, kontrolowania impulsów, dostrzegania i uwzględniania potrzeb i uczuć innych, a także kształtowanie realistycznej samooceny i wiary we własne możliwości.

Przytoczone powyżej przesłanki teoretyczne świadczą o konieczności podejmowania oddziaływań adresowanych do dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Cel ten jest istotny co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, status dzieci nielubianych w grupie rówieśniczej jest względnie trwałe (Kielar-Turska, 2003, s. 308; Schaffer, 2006, s. 361; Sikorski, 2000, s. 8), co może oznaczać, że ich sytuacja w klasie prawdopodobnie nie ulegnie zmianie na lepszą, pociągając za sobą bliższe i dalsze konsekwencje. Po drugie, zdaniem J. Surzykiewicza (2008, s. 193), profilaktykę specyficzną dla dzieci i młodzieży form zaburzeń, np. używania i nadużywania substancji psychoaktywnych, można uznać za dobrze zaawansowaną pod względem teoretyczno-badawczym, jak i praktycznym. W porównaniu z nią, profilaktyczna pomoc wychowawcza, odnosząca się do behawioralno-emocjonalnych zaburzeń uzewnętrznianych przede wszystkim w postaci agresywnych zachowań, jest ciągle jeszcze niedostatecznie rozwinięta. Za szczególnie obiecujące uznaje się te programy profilaktyczne, które, dążąc do dokładnego zdiagnozowania i zapobiegania zachowaniom problemowym, opierają się na „teorii tzw. poznawczo-emocjonalnego przetwarzania informacji społecznych” (*ibidem*, s. 188).

2. Metodologiczne podstawy badań

W tym rozdziale raportu przedstawione zostały cele i przedmiot badań, problemy i hipotezy badawcze. Scharakteryzowane zostały zmienne badawcze i opisane narzędzia, które zostały wykorzystane w badaniach. Przedstawiona została także procedura badawcza i zasady doboru osób do badań.

2.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań uczyniono skuteczność opracowanego przez autorkę raportu programu oddziaływań. Wskaźnikiem jego skuteczności były zmiany zachodzące u dzieci nie lubianych z powodu zachowań antyspołecznych w zakresie ich statusu społecznego w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna, sposobu postrzegania ich przez rówieśników i wychowawców klas, samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz w zakresie poziomu poczucia własnej wartości. Zmiany te były porównywane ze zmianami, które w tym samym czasie zaszły u dzieci nie lubianych nie objętych takim programem pomocy.

Teoretycznym celem podjętych badań był opis i wyjaśnienie zmian, zachodzących u dzieci nie lubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych w obszarze wybranych cech osobowościowych i zachowań w wyniku ich uczestnictwa w zajęciach realizowanych według opracowanego przez autorkę programu oddziaływań. Efektem realizacji tego celu mogło być wzbogacenie teorii wychowania o wiedzę dotyczącą następstw działań wspomagających rozwój dzieci nie lubianych opartych na założeniach teoretycznych zaczerpniętych z:

1. psychologii poznawczej: teoria rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego (1974),
2. psychologii behawioralnej: teoria społecznego uczenia się A. Bandury (2007),
3. psychologii humanistycznej: wybrane elementy Podejścia Skoncentrowanego na Osobie opracowanego przez C. Rogersa (2002), dotyczące postawy osoby wspomagającej rozwój (bezw warunkowa akceptacja, empatyczne rozumienie i autentyczność) oraz pewnych zasad prowadzenia grup, które ułatwiają zachowanie autonomii jej członków i ich poczucia wpływu na zdarzenia (m.in. przestrzeganie zasady dobrowolności udziału, informowanie dzieci o celach zajęć i poszczególnych ćwiczeń, tworzenie klimatu bezpieczeństwa na zajęciach poprzez wzajemne poznanie się, nie ocenianie) (Deptuła, 2003a, s. 2).

Celem praktycznym przeprowadzonych badań była ocena skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych.

2.2. Problemy badawcze

Główny problem badawczy sformułowano następująco: Jaka jest skuteczność opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych (X_g)?

Wyróżniono dwie grupy szczegółowych problemów badawczych, a mianowicie:

a. Problemy istotnościowe

1. Jak jest natężenie zjawiska braku akceptacji dzieci przez rówieśników w badanych grupach (status społeczny) (Y_1)?
2. Jak są postrzegane dzieci nie lubiane przez rówieśników z klasy szkolnej (Y_2)?
3. Jak są postrzegane dzieci nie lubiane przez wychowawców klas (Y_3)?

4. Jaki jest poziom samokontroli emocjonalnej dzieci nielubianych przez rówieśników w badanych grupach (Y_4)?
5. Jaki jest poziom zdolności do decentracji interpersonalnej dzieci nielubianych przez rówieśników w badanych grupach (Y_5)?
6. Jaki jest poziom poczucia własnej wartości dzieci nielubianych przez rówieśników w badanych grupach (Y_6)?
7. Jak jest postrzegana osoba prowadząca zajęcia przez dzieci w nich uczestniczące (X_u)?

b. Problemy zależnościowe

Wyodrębniono trzy grupy problemów zależnościowych, a mianowicie dotyczące związków między:

- zmienną niezależną główną X_g a zmiennymi zależnymi Y_1 – Y_6
Czy zmienia się status społeczny (Y_1), postrzeganie przez rówieśników (Y_2) i przez wychowawców klas (Y_3), samokontrola emocjonalna (Y_4), zdolność do decentracji interpersonalnej (Y_5), poziom poczucia własnej wartości (Y_6) dzieci nielubianych uczestniczących w zajęciach realizowanych według opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi nielubianymi nie objętymi oddziaływaniami?
- zmienną zależną Y_1 a zmiennymi zależnymi Y_2 – Y_3
Czy istnieje związek między postrzeganiem dzieci nielubianych przez rówieśników (Y_2) i wychowawców klas (Y_3) a ich statusem społecznym w klasie szkolnej (Y_1) w I pomiarze zmiennych oraz po ich udziale w zajęciach?
- zmienną zależną Y_4 a zmiennymi zależnymi Y_5 i Y_6
Czy istnieje związek między zdolnością do decentracji interpersonalnej (Y_5) i poziomem poczucia własnej wartości (Y_6) dzieci nielubianych a samokontrolą emocjonalną (Y_4) w I pomiarze zmiennych oraz po ich udziale w zajęciach?

2.3. Hipotezy badawcze

Odpowiednio do trzech grup zależnościowych problemów badawczych, sformułowano trzy grupy hipotez.

Hipoteza 1: Udział w zajęciach realizowanych według opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych spowoduje korzystne dla rozwoju i funkcjonowania dzieci zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych, takich jak: status społeczny, postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników i przez wychowawców klas, samokontrola emocjonalna, zdolność do decentracji interpersonalnej i poczucie własnej wartości. Oznacza to, że w przeciwieństwie do dzieci nielubianych z grup kontrolnych, dzieci z grup eksperymentalnych będą w postępie, w porównaniu z pretestem, bardziej akceptowane i pozytywniej postrzegane przez rówieśników i wychowawców klas, uzyskają również lepsze wyniki w zakresie pozostałych zmiennych zależnych.

Hipoteza została sformułowana w oparciu o analizę następujących źródeł: S.R. Asher, A.J. Rose (1999), J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zygmontowicz (2006), J. Grochulska (1992), M. Malinowska (1985), P. Mlicki (1987), A. Polkowska (2000), Z. Skorny (1978).

Hipoteza 2: Istnieje związek między postrzeganiem dzieci nielubianych przez rówieśników i wychowawców klas a ich statusem społecznym w I pomiarze zmiennych oraz po ich udziale w zajęciach. Im gorzej (lepiej) będą postrzegane dzieci nielubiane zarówno przez rówieśników, jak i wychowawców klas, tym niższa (wyższa) będzie ich pozycja w grupie.

Hipoteza została sformułowana w oparciu o analizę następujących źródeł: D. Ekiert-Grabowska (1982), D. Goleman, (1997), J. Grochulska (1992), J. Kozielecki (1986), E.A. Lemerise, K.A. Dodge (2005), L. Niebrzydowski (1994), H.R. Schaffer (2007), W. Sikorski (2000).

Hipoteza 3: Istnieje związek między samokontrolą emocjonalną dzieci nielubianych przez rówieśników a ich zdolnością do decentracji interpersonalnej i poczuciem własnej wartości w I pomiarze zmiennych oraz po ich udziale w zajęciach. Im niższy (wyższy) będzie poziom zdolności do decentracji interpersonalnej i poziom poczucia własnej wartości dzieci nielubianych przez rówieśników, tym niższa (wyższa) będzie ich samokontrola emocjonalna.

Hipoteza została sformułowana w oparciu o analizę następujących źródeł: D. Borecka-Biernat (2000), J. Grochulska (1992), M. Kofta (1979), D. Kubacka-Jasiecka (1986), M. Malinowska (1985), M. Oleś (1998), A. Polkowska (2000), J. Surzykiewicz (2000).

2.4. Definicje i struktura zmiennych

W projekcie za zmienne zależne przyjęto: status społeczny dzieci w klasie szkolnej (Y_1), postrzeganie dzieci przez rówieśników (Y_2), postrzeganie dzieci przez wychowawców klas (Y_3), samokontrolę emocjonalną (Y_4), zdolność do decentracji interpersonalnej (Y_5) i poczucie własnej wartości (Y_6). Zmienną niezależną główną były oddziaływania realizowane według opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych (X_g). Natomiast zmienną niezależną uboczną było postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia (X_u).

2.4.1. Zmienna zależna: status społeczny

Status społeczny to określona pozycja, jaką jednostka może zająć w grupie, której jest członkiem. Do wyłonienia dzieci nielubianych z zespołu klasowego², jak również do zbadania zmian zachodzących w ich statusie społecznym, zastosowany został „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci” (Deptuła, 1996, s. 61-74). Technika ta nie poprzestaje na wymaganiu od osób badanych dokonywania wyborów pozytywnych i/lub wyborów negatywnych spośród członków określonej grupy ze względu na podane przez badacza kryterium, jak klasyczny test socjometryczny, ale wymaga dokonania oceny wszystkich członków grupy na pięciostopniowej skali (bardzo lubię „++”, lubię „+”, nie lubię „-”, bardzo nie lubię „--”, nie wiem „0”). „Plebiscyt” zatem dostarcza informacji o wzajemnych powiązaniach wszystkich członków grupy, tzn. o stosunku wszystkich uczniów danej klasy do każdego dziecka poprzez adresowane do niego uczucia sympatii, antypatii czy wyrażaną obojętność (*ibidem*, s. 62-63). Wzór „Plebiscytu” zamieszczono w załączniku 4.

Status dziecka w grupie rówieśniczej określić można za pomocą następujących kategorii: odrzucenie, izolacja, polaryzacja akceptacji, przeciętna akceptacja oraz akceptacja. Z kategorii dzieci przeciętnie akceptowanych wyróżniono dodatkowo dzieci mające pozycję powyżej przeciętnej (+X) na Skali Antypatii (SA).

W kategoriach: akceptacji, polaryzacji akceptacji, izolacji i odrzucenia wyróżniono kategorie szczegółowe, a mianowicie:

² Więcej na ten temat w podrozdziale 2.6.

- akceptację: wybitną (A_0), silną (A_1) i słabą (A_2),
- polaryzację akceptacji: wybitną (P_0) i silną (P_1),
- izolację: wybitną (I_0), silną (I_1) i słabą (I_2),
- odrzucenie: wybitne (O_0), silne (O_1) i słabe (O_2) (Pilkiewicz, 1973, s. 269).

Szczegółowe pozycje na skali popularności uszeregowano zgodnie z wytycznymi M. Pilkiewicza³ (1973, s. 269), przyjmując odwrotny kierunek od najbardziej wrogiego stosunku członków grupy do danego dziecka do najbardziej przychylnego oraz wyszczególniając dodatkowo kategorię przeciętnej akceptacji z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, a mianowicie: O_0 , O_1 , O_2 , I_0 , I_1 , I_2 , P_0 , P_1 , X z $+X$ na SA , X , A_2 , A_1 , A_0 . W takiej też kolejności nadano pozycjom odpowiednie rangi, od wybitnego odrzucenia (ranga 1) do wybitnej akceptacji (ranga 13).

Rozkład procentowy dzieci mających poszczególne pozycje na skali popularności (kategorie główne) przedstawiony został na wykresie 2.1. w podrozdziale 2.6.

2.4.2. Zmienna zależna: postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników z klasy szkolnej

Postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników z klasy szkolnej to sposób, w jaki rówieśnicy odbierają dzieci nielubiane. Jego wskaźnikiem była liczba wskazań pozytywnych i negatywnych otrzymanych przez nie od rówieśników przeliczona na wartość procentową w celu zobiektywizowania wyników, w sytuacji, gdy poszczególne klasy różniły się liczebnością uczniów.

Była to zmienna, która była badana w naturalnym dla dzieci środowisku – w klasie szkolnej, wśród wszystkich uczniów danej klasy.

W celu zbadania tej zmiennej wykorzystano technikę „Zgadnij kto w Twojej klasie?” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004); załącznik 5].

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 przeciwnych.

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

³ Pomimo tego, że sposób opracowania wyników uzyskanych za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci” zaczerpnięto z pracy M. Deptuły (1996), to jednak uszeregowanie poszczególnych pozycji na skali popularności przytoczono za M. Pilkiewiczem (1973). M. Deptuła (1996, s. 66, 69) za D. Ekiert-Grabowską (1984) proponuje następującą kolejność poszczególnych statusów społecznych: odrzucenie, izolacja, przeciętna akceptacja, polaryzacja akceptacji i akceptacja, podczas gdy u M. Pilkiewicza (1973, s. 269) polaryzacja akceptacji znajduje się poniżej przeciętnej akceptacji. Uznano, że dla społecznego funkcjonowania dzieci nielubianych korzystniejszy jest przeciętny stosunek do nich rówieśników, niż stosunek kontrowersyjny z wysoką lub powyżej przeciętnej pozycją na Skali Antypatii, pomimo takiej samej pozycji na Skali Sympatii.

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.

Opracowując wyniki badania z wykorzystaniem tej techniki, posłużono się procedurą zaprezentowaną przez M. Zabłocką (2008, s. 29-31). Analiza wypowiedzi badanych uczniów umożliwia wyłonienie dzieci, które otrzymały średni lub wyższy odsetek wskazań:

1. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (ZA; kategoria 1),
2. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (ZE; kategoria 2),
3. jednocześnie w kategorii 1 i 2 (ZA+ZE; 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 (ZN; kategoria 4).

Do kategorii 5 zalicza się te dzieci, które same wskazały siebie (wpisując „JA”) jako osobę, która zachowuje się w sposób antyspołeczny⁴.

O tym, które dzieci zostały zaliczone do kategorii 1, 2 lub 4, zdecydowały wartości średnich arytmetycznych obliczone na podstawie wskazań uzyskanych przez wszystkie dzieci biorące udział w badaniu (kategoria 1 – średnia 3,4; kategoria 2 – średnia 2,8; kategoria 4 – średnia 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.

Teoretyczną trafność tego narzędzia potwierdza zależność pomiędzy statusem społecznym dzieci w grupie a ich postrzeganiem przez rówieśników. Łącznie w 16 pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny dzieci odrzucane ($N = 127$; kategoria wyróżniona za pomocą Plebiscytu) w porównaniu z dziećmi akceptowanymi⁵ ($N = 281$) 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 były statystycznie istotne ($t = 10,25$, $df = 406$, $p = 0,001$). Z kolei dzieci akceptowane były w porównaniu z odrzucanymi częściej postrzegane jako te, które chętnie pożyczają innym swoje rzeczy, starają się rozwiązywać konflikty zamiast kłócić się z innymi, grzecznie odnoszą się do innych osób ($t = 8,16$, $df = 406$, $p = 0,001$).

Rozkład procentowy wskazań rówieśników przedstawiony został na wykresie 2.1. w podrozdziale 2.6.

2.4.3. Zmienna zależna: postrzeganie dzieci nielubianych przez wychowawców klas

Postrzeganie dzieci nielubianych przez wychowawców klas to sposób, w jaki wychowawcy odbierają dzieci nielubiane, a jego wskaźnikiem było przypisywanie im określonej częstotliwości występowania poszczególnych zachowań (agresywnych i prospołecznych).

Zbadaniu tej zmiennej posłużyła „Skala społecznego zachowania dzieci CSBS-T” (Crick, 1996 za: Urban, 2004; załącznik 6), a także pośrednio „Arkusze do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008); załącznik 3].

⁴ 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.

⁵ Wśród dzieci wskazanych przez rówieśników znalazły się jednostki o różnej pozycji na skali popularności, również dzieci akceptowane przez rówieśników, jednak one, pomimo dostrzegania u nich przez kolegów i koleżanki z klas szkolnych zachowań antyspołecznych, nie były zapraszane do udziału w zajęciach.

Spośród 15 twierdzeń „Skali społecznego zachowania dzieci CSBS-T”, 7 dotyczy agresji relacyjnej (pośredniej) (pytania nr 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), 4 agresji otwartej (pytania nr 8, 9, 10, 11), a ostatnie cztery dotyczą zachowań prospołecznych (pytania nr 12, 13, 14, 15). Odpowiedzi udzielone przez wychowawców klas punktowane były od 1 (nigdy) do 5 punktów (zawsze). Im więcej punktów uzyskało dziecko, tym z większą częstotliwością wychowawca dostrzegał u niego poszczególne rodzaje zachowań.

Rzetelność Skali oceniono poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha. Uzyskana w przeprowadzonych badaniach rzetelność Skali wynosi 0,87 w grupie dzieci nie lubianych przez rówieśników ($N = 93$), natomiast w grupie losowo wybranych dzieci akceptowanych ($N = 56$), których również oceniali wychowawcy – 0,72.

Trafność teoretyczną Skali określono na podstawie różnic międzygrupowych. Stwierdzono statystycznie istotne różnice między ocenami danymi przez wychowawców klas dzieciom akceptowanym ($N = 56$), a ocenami dzieci nie lubianych ($N = 93$), tak w zakresie agresji relacyjnej ($t = 4,926$, $df = 147$, $p = 0,001$), agresji otwartej ($t = 7,078$, $df = 147$, $p = 0,001$), jak i zachowań prospołecznych ($t = -9,783$, $df = 147$, $p = 0,001$). Nie znając statusów socjometrycznych dzieci, wychowawcy klas istotnie częściej dostrzegali u dzieci nie lubianych zachowania agresywne w porównaniu z dziećmi akceptowanymi i istotnie rzadziej dostrzegali u nich zachowania prospołeczne niż u dzieci bardziej lubianych przez rówieśników.

„Arkusze do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami” zawiera charakterystykę dzieci nie lubianych przez rówieśników. Oprócz wskaźników istotnych z punktu widzenia wyłaniania dzieci z klas ze względu na przejawianie zachowań antyspołecznych (punkty b, d, f i wybrane cechy w punkcie e opisu), w Arkuszu zawarte zostały również takie wskaźniki, 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 miały, zdaniem wychowawców, trudności w kontaktach z rówieśnikami, można było wnioskować na podstawie nadanych im przez nauczycieli rang. Im niższa ranga, czyli wyższa pozycja na liście, tym wyższy poziom nasilenia opisanych w narzędziu zachowań.

Na podstawie analizy różnic międzygrupowych określono trafność teoretyczną narzędzia, stwierdzając statystycznie istotne różnice pomiędzy rangami nadanymi przez wychowawców dzieciom odrzucanym ($N = 62$; kategoria wyróżniona za pomocą Plebiscytu), a rangami nadanymi dzieciom akceptowanym⁶ ($N = 16$) ($t = -2,79$, $df = 76$, $p = 0,006$). Na listach przygotowanych przez nauczycieli dzieci odrzucane zajmowały niższe 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 klas jako te, które miały większe trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Rozkład procentowy wskazań wychowawców przedstawiony został na wykresie 2.1. w podrozdziale 2.6.

2.4.4. Zmienna zależna: samokontrola emocjonalna

Samokontrola emocjonalna to zdolność jednostki do panowania nad swoimi emocjami, wyrażania ich w sposób akceptowany społecznie, dostosowany do sytuacji (por. Brzeziński, 1973,

⁶ Wychowawcy klas, podobnie jak dzieci, wskazali jednostki o różnej pozycji na skali popularności, również dzieci akceptowane przez rówieśników, jako mające trudności w kontaktach z rówieśnikami.

s. 101). Aby możliwe było podjęcie efektywnej samokontroli emocjonalnej jednostka musi rozpoznać (zwerbalizować) własne emocje lub emocje innych osób, uświadomić sobie ich źródło i konsekwencje oraz obowiązujące zasady postępowania w rozpoznanej sytuacji (por. Gerstmann, 1976, s. 59; Kofta, 1979, s. 189-191).

Badaniu tej zmiennej posłużyły trzy narzędzia badawcze, z których każde dotyczyło innego aspektu samokontroli, a mianowicie „Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej”, „Skala Ekspresji Gniewu (SEG)”, „Skala postaw wobec zachowań agresywnych”.

„Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 7), dla którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez B. Górecką-Mostowicz (2005), służył do badania umiejętności rozpoznawania przez dzieci emocji (smutku, złości, strachu i radości) na podstawie niewerbalnych symptomów (pytania: 1a, 2a, 3a, 4a), rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji (pytania: 1b, 2b, 3b, 4b) oraz deklarowanych sposobów wyrażania przez dzieci nie lubiane emocji w sytuacjach podobnych do tych, w których znaleźli się bohaterowie obrazków⁷ (pytania: 1c, 2c, 3c, 4c). Za każdą prawidłowo rozpoznaną emocję i kontekst można było otrzymać 1 punkt, czyli łącznie 4 punkty za rozpoznanie emocji i 4 punkty za rozpoznanie kontekstów sytuacyjnych emocji. Deklarowane sposoby wyrażania emocji oceniane były na wymiarze konstruktywne (1 punkt) – niekonstruktywne (0 punktów). Łącznie można było uzyskać 4 punkty.

Rzetelność Arkusza, oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha, wynosi 0,76 w typowej populacji⁸ (N = 81) i 0,73 w grupie dzieci nie lubianych (N = 92). Badanie rzetelności skal składowych wykazało bardzo niską spójność: dla rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów 0,35 w typowej populacji i 0,37 w grupie dzieci nie lubianych, dla rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji odpowiednio 0,22 i 0,29, a dla deklarowanych programów działania 0,50 i 0,37. Całe narzędzie osiągnęło niską spójność wewnętrzną (por. Wolniewicz-Grzelak, Grzelak, 1996, s. 348), jednak możliwą do przyjęcia.

Trafność teoretyczną określono dla całego Arkusza na podstawie różnic międzygrupowych. Stwierdzono statystycznie istotne różnice między dziećmi z typowej populacji (N = 81) i grupą dzieci nie lubianych (N = 92) ($t = -2,191$, $df = 171$, $p = 0,030$) na korzyść dzieci z typowej populacji, które uzyskały wyższe wyniki w porównaniu do dzieci nie lubianych.

„Skala Ekspresji Gniewu (SEG)” (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001; załącznik 8) umożliwiła zbadanie poziomu gniewu kierowanego przez dzieci na zewnątrz (GZ) oraz poziomu gniewu kierowanego do wewnątrz (GW). Narzędzie składa się z 20 twierdzeń wchodzących w skład dwóch podskal. Jedna podskala dotyczy gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ) i obejmuje te sytuacje, w których jednostka pod wpływem gniewu wyładowuje się na innych, rewanżuje się za doznane krzywdy, okazuje swoją złość w kontaktach z innymi (pytania nr: 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 20). Natomiast druga podskala dotyczy gniewu kierowanego do wewnątrz (GW) i obejmuje te zachowania, które świadczą o umiejętności pohamowania tendencji do okazywania innym swoich emocji w sposób nieakceptowany społecznie (pytania nr: 2, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19). SEG

⁷ Autorką rysunków jest Pani Dorota Klesińska, studentka V roku Kształcenia Zintegrowanego i Terapii Pedagogicznej na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

⁸ Narzędzia badawcze wykorzystano również w badaniach przeprowadzonych w typowej populacji czwartoklasistów w celu porównania ich wyników z wynikami uzyskanymi przez dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych. W skład typowej populacji mogły wejść dzieci o różnej pozycji na skali popularności. Badania te przeprowadzono w dwóch innych szkołach niż szkoły uczestniczące w badaniach eksperymentalnych. Były one sfinansowane ze środków otrzymanego „Stypendium dla doktorantów”.

może być stosowana do pomiaru gniewu u dzieci od 11. roku życia (*ibidem*, s. 53). Dzieci biorące udział w badaniu dokonywały oceny własnego zachowania zaznaczając jedną z pięciu możliwych odpowiedzi: nigdy, rzadko, czasami, często lub zawsze. Każde twierdzenie oceniane było od 1 („nigdy”) do 5 punktów („zawsze”). Wyniki obliczano się poprzez zsumowanie punktów dla każdej skali oddzielnie, a ich teoretyczny zakres mieścił się w przedziale od 10 do 50 punktów (*ibidem*, s. 54).

Rzetelność SEG podana przez autorów narzędzia, oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha, wynosi 0,78 dla gniewu kierowanego na zewnątrz i 0,72 dla gniewu kierowanego do wewnątrz (*ibidem*, s. 49). W badaniach przeprowadzonych przez autorkę raportu rzetelność dla gniewu kierowanego na zewnątrz wyniosła 0,89 w typowej populacji ($N = 70$) i 0,84 w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników ($N = 91$), natomiast rzetelność dla gniewu kierowanego do wewnątrz kolejno 0,79 i 0,77.

Pomimo tego, że autorzy narzędzia sprawdzili jego trafność, również autorka raportu w prowadzonych badaniach określiła trafność teoretyczną SEG. Pomiędzy dziećmi z typowej populacji ($N = 70$) i grupą dzieci nielubianych ($N = 91$) stwierdzono istotne różnice zarówno w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz ($t = 2,264$, $df = 159$, $p = 0,019$), jak i gniewu kierowanego do wewnątrz ($t = -4,541$, $df = 159$, $p = 0,001$). Dzieci nielubiane uzyskały wyższe wyniki w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i niższe wyniki w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz w porównaniu do dzieci z typowej populacji.

„Skala postaw wobec zachowań agresywnych” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 9) badała emocjonalny komponent postawy wobec agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Postawa rozumiana jest tu jako tendencja do pozytywnego lub negatywnego reagowania na określony obiekt, którym może być jakiś przedmiot, osoba lub wydarzenie (Nęcki, 1998, s. 425). Emocjonalny komponent postawy jest zdaniem S. Nowaka (1973, s. 24) czynnikiem konstytuującym postawę i jednocześnie wystarczającym warunkiem jej istnienia (*ibidem*, s. 25). W twierdzeniach wykorzystano opisane przez Z. Skornego (1968, s. 224-249) najczęstsze sytuacje, które mogą wywołać zachowania agresywne. Zadaniem dzieci było ustosunkowanie się na czterostopniowej skali Likerta⁹ do podanych im stwierdzeń dotyczących sytuacji, w które dzieci nie były bezpośrednio zaangażowane, ale które były bliskie ich doświadczeniom. Było to badanie emocjonalnego stosunku dzieci wobec zachowań agresywnych (agresja fizyczna i werbalna) w określonych sytuacjach.

W pierwotnej wersji narzędzie było zbudowane z 28 pozycji. Dla połowy stwierdzeń kategoria „zgadzam się z tym” oznaczała pozytywną postawę, natomiast dla drugiej połowy stwierdzeń pozytywną postawę oznaczała kategoria „nie zgadzam się z tym”. Osiągnięto to poprzez sformułowanie niektórych stwierdzeń w postaci przeczącej. Zabieg taki był konieczny w celu uniknięcia nawykowego zaznaczania opcji odpowiedzi tylko w jednej kolumnie (Brzeziński, 1978, s. 168). W ostatecznej wersji narzędzie składa się z 9 pozycji wybranych po badaniach pilotażowych z uwagi na to, że charakteryzowały się najwyższym wskaźnikiem *alfy* Cronbacha, a także najsilniej korelowały z pozycją dzieci w grupie. W puli stwierdzeń spełniających oba kryteria znalazło się siedem sformułowanych jako aprobujące zachowania agresywne (pytania: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) oraz dwa, które dotyczą braku akceptacji dla takich zachowań (pytania: 8 i 9). Sześć

⁹ Skala opcji odpowiedzi Likerta została tak skonstruowana, by zawierała parzystą liczbę kategorii, bez kategorii środkowej „nie mam zdania”. Zdaniem A. Brzezińskiej i J. Brzezińskiego (2004, s. 241) taki zabieg pozwala na uniknięcie sytuacji, w której kategoria środkowa mogłaby być często używana przez osoby niepewne swej oceny.

stwierdzeń dotyczy agresji fizycznej (pytania: 1, 2, 3, 5, 6, 10), trzy natomiast agresji słownej (pytania: 7, 8, 9).

Rzetelność Skali oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników *alfa* Cronbacha, wynosi 0,74 w typowej populacji ($N = 70$) i 0,66 w grupie dzieci nielubianych ($N = 89$).

Trafność teoretyczną określono na podstawie różnic międzygrupowych i stwierdzono statystycznie istotne różnice między dziećmi z typowej populacji ($N = 70$) i grupą dzieci nielubianych ($N = 89$) w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych ($t = -3,001$, $df = 157$, $p = 0,003$). Dzieci z typowej populacji odznaczały się niższym poziomem akceptacji dla zachowań agresywnych w hipotetycznych sytuacjach w porównaniu do dzieci nielubianych.

2.4.5. Zmienna zależna: decentracja interpersonalna

Decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka (Polkowska, 2000, s. 110). Decentracja jest warunkiem efektywnego poznania innych ludzi i przyczyn ich działania. Umożliwia również modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi (Grochulska, 1992, s. 42, 43).

Badaniu tej zmiennej posłużyły dwie „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 10), dla których wzorem była technika skonstruowana przez M. Deptułę (1996). Ich bohaterami są rówieśnicy dzieci biorących udział w badaniu. Zastosowana technika odnosi się do zdolności zdawania sobie sprawy ze skutków negatywnych czynów sprawcy dla jego ofiary. W sytuacje te dzieci nie były bezpośrednio zaangażowane, zatem było to badanie zdolności do rozpatrywania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia (sprawca czynu i jego ofiara) i potencjalnej zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji własnych czynów. Wskaźnikiem zdolności do decentracji interpersonalnej była liczba wskazanych przez badane dzieci skutków z perspektywy sprawcy i z perspektywy ofiary.

Oceny zebranego materiału powinna dokonać jedna osoba, przyznając 1 punkt za każdy skutek logicznie powiązany z sytuacją, jednak nie więcej niż 3 punkty za skutki z jednej perspektywy w danej sytuacji. Maksymalnie można było uzyskać 6 punktów za podanie skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu i 6 skutków z perspektywy ofiary. Łącznie można było uzyskać 12 punktów.

W niepublikowanych materiałach M. Deptuła (2009) zaproponowała inny sposób analizowania wyników „Historyjek” „pozwalający na dokonanie oceny zdolności do decentracji interpersonalnej przy uwzględnieniu zarówno liczby wymienianych przez dzieci skutków jak i faktu rozpatrywania sytuacji z punktu widzenia jednej lub obu stron zaangażowanych w hipotetycznych sytuacjach”. Analizując odpowiedzi dzieci, można wyróżnić następujące kategorie:

- brak danych – brak udzielenia odpowiedzi, wypowiedź dziecka nie stanowi odpowiedzi na postawione pytanie,
- koncentracja na jednym punkcie widzenia (na perspektywie ofiary PO lub sprawcy PS),
- decentracja z przewagą skupiania uwagi na ofierze (DO) lub sprawcy (DS),
- decentracja (Dec) (*ibidem*).

W pierwotnej wersji narzędzie składało się z czterech historyjek. Analiza ich rzetelności polegała na sprawdzeniu, czy sytuacje te były równoważne. Okazało się, że nie różniła się istotnie liczba podawanych przez dzieci skutków z perspektywy ofiary i sprawcy tylko w zakresie dwóch zaprezentowanych w załączniku historyjek. Nie różniła się istotnie również suma skutków z obu perspektyw w zaprezentowanych historyjkach. Na tej podstawie przyjęto, że „obie sytuacje są

równoważnym testem sprawdzającym poziom rozwoju zdolności do zdawania sobie sprawy z konsekwencji czynu, a wyniki uzyskane w rozpatrywaniu sytuacji z punktu widzenia ofiary z obu prób można sumować i traktować jako całość, podobnie jak wyniki dotyczące analizy sytuacji z perspektywy sprawcy” (*ibidem*, s. 88).

Określając trafność teoretyczną Historyjek, stwierdzono istotne statystycznie różnice pomiędzy dziećmi z typowej populacji ($N = 70$) i grupą dzieci nielubianych ($N = 90$) w zakresie skutków z perspektywy sprawcy ($t = -3,164$, $df = 158$, $p = 0,002$), których dzieci z typowej populacji wymieniały więcej. W zakresie dostrzegania skutków z perspektywy ofiary oraz sumy skutków nie stwierdzono istotnych różnic między grupami. Istotne różnice między dziećmi nielubianymi a dziećmi z typowej populacji stwierdzono analizując odpowiedzi dzieci zgodnie z procedurą zaproponowaną przez M. Deptułę (2009, materiały niepublikowane) pod kątem liczby skutków i uwzględniania obu perspektyw jednocześnie, jednak dotyczyły one tylko historyjki 1 ($t = -2,201$, $df = 158$, $p = 0,029$). W zakresie historyjki 2 różnice nie były istotne.

2.4.6. Zmienna zależna: poczucie własnej wartości

Poczucie własnej wartości to „stosunek do samego siebie, kształtowany w trakcie rozwoju człowieka pod wpływem nabywanych doświadczeń, spostrzeganej pozycji w grupie, opinii innych ludzi itp.” (Juczyński, 2005, s. 9). Wiąże się ono z pojęciem obrazu siebie i własnego „ja” i jest rozumiane jako wiara w siebie i swoje możliwości, ocena samego siebie.

Do badania poczucia własnej wartości został wykorzystany „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości S. Coopersmitha” (załącznik 11) w adaptacji Z. Juczyńskiego (2005, s. 9-21).

Skrócona polska wersja „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości” składa się z 24 twierdzeń i mierzy poczucie własnej wartości w następujących obszarach: „ja” towarzyskie (pytania nr: 10, 12, 15, 19, 22, 23), „ja” rodzinne (pytania nr: 5, 6, 8, 11, 13, 17), „ja” szkolne (pytania nr: 1, 2, 3, 9, 14, 21) i „ja” osobiste (pytania nr: 4, 7, 16, 18, 20, 24). Możliwe jest również określenie globalnego, ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości poprzez zsumowanie wszystkich skal częściowych (*ibidem*, s. 14).

W badaniach została wykorzystana wersja B Inwentarza, w której na każde twierdzenie dzieci mogą wybrać jedną z czterech możliwych odpowiedzi: tak, raczej tak, raczej nie, nie. Każdej odpowiedzi przypisuje się wartość punktową od 0 („tak”) do 3 punktów („nie”), oprócz twierdzeń: 11, 16, 17 i 20, w których punktacja została odwrócona. Wyniki oblicza się dla każdego z czterech wymiarów poczucia własnej wartości oddzielnie, a także dla wszystkich wymiarów łącznie. Teoretyczny rozkład wyników dla skal szczegółowych mieści się w przedziale od 0 do 18 punktów, natomiast wynik ogólny przybiera wartości w granicach 0 – 72 punkty.

Rzetelność wersji B Inwentarza, oceniona poprzez oszacowanie jej zgodności wewnętrznej (*alfa* Cronbacha), wynosi 0,89, a dla czterech wymiarów poczucia własnej wartości waha się od 0,65 do 0,94 (*ibidem*, s. 11). Rzetelność narzędzia określono również w prowadzonych badaniach i wynosi ona 0,93 w typowej populacji ($N = 70$) i 0,86 w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych ($N = 88$), natomiast dla czterech skal szczegółowych odpowiednio: „ja” rodzinne 0,86 (typowa populacja) i 0,73 (dzieci nielubiane), „ja” towarzyskie 0,72 i 0,63, „ja” szkolne 0,76 i 0,68, „ja” osobiste 0,78 i 0,62.

W prowadzonych badaniach określono również trafność teoretyczną Inwentarza. Pomędzy dziećmi z typowej populacji ($N = 70$) i grupą dzieci nielubianych ($N = 88$) stwierdzono istotne różnice w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości ($t = -2,103$, $df = 156$, $p = 0,037$).

Dzieci z typowej populacji miały wyższy poziom poczucia własnej wartości w porównaniu do dzieci nie lubianych.

2.4.7. Zmienna niezależna główna: oddziaływania realizowane według opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych

Głównym celem proponowanych oddziaływań była przede wszystkim zmiana statusu społecznego dzieci nie lubianych w klasie szkolnej na świadczący o większej akceptacji. Założono, że zmiana ta może nastąpić w wyniku tworzenia dzieciom warunków do:

- rozwijania samokontroli emocjonalnej,
- rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej,
- kształtowania poczucia własnej wartości¹⁰.

Szczegółowy rozkład celów operacyjnych wraz ze wskazaniem numerów spotkań (od 1 do 20), w czasie których dany cel był realizowany oraz numerów ćwiczeń (np. C1, C2, C3...), będących sposobami osiągnięcia poszczególnych celów przedstawiono w tabeli 1 w załączniku 2. W tabeli tej, oprócz celów dotyczących tworzenia dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości, zaprezentowano rozkład celów obejmujących tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się przez dzieci uczestniczące w zajęciach oraz ćwiczeń, za pomocą których cele te były osiągnięte.

Oddziaływania w każdej z grup eksperymentalnych (i kontrolno-eksperymentalnych¹¹) zaplanowano na 40 godzin realizowanych w ciągu 3 miesięcy w cyklu dwóch spotkań 1,5-godzinnych w trakcie kolejnych tygodni. Oddziaływania w grupach eksperymentalnych realizowane były od połowy marca do końca maja 2009 r., a w grupach kontrolno-eksperymentalnych od końca września do początku grudnia 2009 r. Zajęcia były prowadzone przez pedagogów szkolnych i wspomagających ich studentów¹² w kilku celowo dobranych szkołach podstawowych na terenie Bydgoszczy. Osoby te zostały odpowiednio przygotowane do prowadzenia zajęć przez autorkę raportu, która przedstawiła prowadzącym założenia i podstawy teoretyczne programu, a także formy i metody pracy z dziećmi na zajęciach. Głównym prowadzącym zajęcia był zawsze pedagog szkolny. Zadaniem studentów było wspieranie pedagogów podczas spotkań z dziećmi, przygotowywanie wspólnie z nimi materiałów niezbędnych do przeprowadzenia poszczególnych ćwiczeń, dbanie o przestrzeganie obowiązujących zasad oraz wypełnianie po każdym spotkaniu arkusza podsumowującego (arkusze te dołączono do scenariuszy). Założono, że studenci, jako osoby pełniące rolę osób wspomagających, a nie bezpośrednio prowadzących zajęcia, będą w swoich ocenach realizacji scenariuszy spotkań bardziej obiektywni. Stąd to właśnie ich poproszono o udzielanie informacji zwrotnych po zakończeniu każdego spotkania z dziećmi. Do zadań osób prowadzących (pedagogów i studentów) należało również każdorazowe przygotowanie się do zajęć

¹⁰ Schemat przedstawiający cel główny, cele szczegółowe i cele operacyjne wraz ze sposobami ich osiągnięcia (metody i techniki) zamieszczony został w załączniku 1.

¹¹ Przyjętą procedurę badań zaprezentowano w podrozdziale 2.5.

¹² Za pomoc w realizacji opracowanego programu autorka raportu serdecznie dziękuje pedagogom – mgr Elżbiecie Janaszczak, mgr Dorocie Lisowskiej, mgr Barbarze Przekwas, mgr Ewie Rachucie, mgr Ewie Rakoczy-Ziółkowskiej, mgr Lidii Sławińskiej, mgr Małgorzacie Tomkiewicz, mgr Grażynie Wróblewskiej oraz studentkom Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego – Monice Bekisz, Katarzynie Chojnackiej, Kamili Kacprzak, Darii Kaszowskiej, Malwinie Trzasańskiej.

bezpośrednio przed nimi, jak również podsumowanie każdego spotkania wraz z omówieniem jego przebiegu i sytuacji trudnych, które miały miejsce w czasie jego trwania.

Autorka raportu w trzech grupach, w których odbywały się zajęcia (dwóch eksperymentalnych i jednej kontrolno-eksperymentalnej), pełniła rolę osoby wspomagającej pedagoga szkolnego. Dzięki temu, że spotkania z dziećmi w jednej grupie eksperymentalnej, w której autorka raportu współprowadziła zajęcia, wyprzedzały o dwa tygodnie oddziaływania w pozostałych grupach, autorka miała okazję na bieżąco weryfikować wcześniejsze założenia i modyfikować scenariusze zajęć zgodnie z rzeczywiście zrealizowanymi elementami.

W prowadzenie oddziaływań zaangażowanych było ośmiu pedagogów szkolnych. Dwóch z nich, z uwagi na dużą liczbę wyłonięnych dzieci nie lubianych w szkołach, w których pracowali, prowadziło zajęcia zarówno w jednej grupie eksperymentalnej, jak i jednej grupie kontrolno-eksperymentalnej. Do pomocy pedagogom, oprócz autorki raportu, zgłosiło się pięciu studentów. Dwóch z nich wspomagało pedagogów w prowadzeniu zajęć zarówno wiosną, jak i jesienią 2009 r.

Opracowane scenariusze zajęć dołączono do tego raportu.

Poniżej przedstawione zostały sposoby osiągania celów szczegółowych opracowanego programu, które były w rzeczywistości realizowane na zajęciach z dziećmi.

2.4.7.1. Tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej

Samokontrola emocjonalna to właściwość osobowości, która decyduje o częstotliwości i natężeniu takich przeżyć emocjonalnych, myśli i zachowań z nimi związanych, które są zgodne ze standardami społecznymi lub standardami aprobowanymi przez podmiot (Doliński, 2000b, s. 383-384). Nie jest ona równoznaczna z wypieraniem emocji. Człowiek, który potrafi kontrolować swoje emocje, to taki człowiek, który akceptuje swoje reakcje emocjonalne i wyraża je w formie akceptowanej społecznie, dostosowanej do sytuacji. Potrafi on w niektórych sytuacjach stłumić swoje emocje, w innych swobodnie je wyrażać (Brzeziński, 1973, s. 101-102).

Aby możliwe było podjęcie efektywnej samokontroli emocjonalnej jednostka musi rozpoznać (zwerbalizować) własne emocje lub emocje innych osób, uświadomić sobie ich źródło i prawdopodobne konsekwencje oraz obowiązujące zasady postępowania w rozpoznanej sytuacji (por. Gerstmann, 1976; Kofta, 1979).

Uwzględniając deficyty rozwojowe dzieci nie lubianych przez rówieśników oraz warunki istotne dla rozwijania samokontroli emocjonalnej, sformułowano operacyjne cele obejmujące tworzenie dzieciom warunków do:

- wzbogacania wiedzy o uczuciach i towarzyszących im niewerbalnych symptomach,
- zachęcania do nazywania emocji własnych i innych osób,
- ukierunkowania uwagi na dostrzeganie związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają i konsekwencjami, do których mogą prowadzić,
- ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami w akceptowany sposób,
- ćwiczenia umiejętności wyrażania emocji w asertywny sposób.

Dzieci nie lubiane przez rówieśników wyrażają swoje emocje w sposób gwałtowny. Może to świadczyć o tym, że nie potrafią uświadomić ich sobie, rozpoznać w momencie, w którym te emocje występują. Nie potrafią także połączyć swoich emocji z sytuacją, która je wywołała i z konsekwencjami, do których mogą prowadzić. Towarzysząca im „burza emocji” bardzo często prowadzi do przejawiania przez nie zachowań impulsywnych, wybuchowych, agresywnych. Mechanizm kształtowania się impulsywnej i obronnej agresji może mieć związek z deficytami w

rozwoju asertywności (Fensterheim, Baer, 1975 za: Oleś, 1998, s. 31), rozumianej jako zespół zachowań interpersonalnych polegających na wyrażaniu uczuć, postaw, opinii przez daną osobę w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie w sposób, który respektuje te same elementy u innych osób (Król-Fijewska, 1993, s. 9).

W czasie realizacji zajęć dzieciom tworzone wiele okazji do tego, by mogły rozwijać kontrolę własnych emocji, przede wszystkim złości, oraz doskonalić umiejętność wyrażania ich w konstruktywny sposób. Zaproponowana główna technika pracy z dziećmi – krąg uczuć, mogła sprzyjać wyrażaniu uczuć, nawiązywaniu kontaktu emocjonalnego i wzrokowego, mogła dawać okazję nie tylko do mówienia, ale także słuchania jak rówieśnicy opowiadają o swoich emocjach i zapamiętywania tego, co zostało powiedziane (Kołodziejczyk, Czerniewska, Kołodziejczyk, 2004, s. 14).

Krąg uczuć to technika, w której odchodzi się od tradycyjnego ustawienia stołów i ławek na rzecz wspólnego siedzenia w kręgu, podobnie jak przy ognisku (*ibidem*). Taki układ przestrzeni, zdaniem P. Wilińskiego (2005, s. 311), umożliwia dzieciom wchodzenie w interakcje między sobą, wymienianie opinii i poglądów, dyskutowanie, budowanie pozytywnego klimatu podczas zajęć. Krąg uczuć lub, jak pisze K.W. Vopel (2004, s. 72) model koła, jest jedynym układem przestrzeni, w którym wszyscy widzą wszystkich, a prowadzący jest włączony do grupy. „Koło jest zaproszeniem dla uczestników, aby się otworzyli, rozmawiali ze sobą i dyskutowali o swoich pomysłach. Tutaj może dojść między uczestnikami do prawdziwej wielostronnej komunikacji” (*ibidem*).

Siedząc w kręgu dzieci mogły obserwować siebie nawzajem, a dzięki temu wzbogacać swoją wiedzę dotyczącą tego, jaka mimika, jakie gesty, wygląd sylwetki, czy też natężenie głosu może świadczyć o przeżywaniu danej emocji (Doliński, 2002a, s. 359-360).

Dzięki tworzeniu dzieciom warunków do dokonywania porównań społecznych (Kofta, 1979, s. 158), wyciągania wniosków na temat doświadczanych emocji na podstawie zdarzeń, które je poprzedzają i obserwacji konsekwencji wystąpienia emocji w postaci własnego zachowania, czy też bodźców napływających z wnętrza organizmu (Kofta, 1979, s. 158; Maruszewski, Ściagała, 1998, s. 63), dzieci mogły uczyć się, że każdy może w inny sposób okazywać towarzyszące mu uczucia i zachowywać się odmiennie pod ich wpływem. Rozpoznawania werbalnych i niewerbalnych wskazówek dotyczących własnych i cudzych emocji dzieci mogły uczyć się uczestnicząc w odgrywaniu ról¹³, czytając opowiadania, bajki, a także dyskutując o emocjach i sytuacjach je poprzedzających (Sandy, Cochran, 2005, s. 325).

Zdaniem P.L. Harrisa (2005, s. 363-365) częste rozmowy z dziećmi na temat emocji, których one doświadczają, ale także zastanawianie się nad emocjami postaci z bajek, nazywanie ich, zwracanie uwagi na fakt wpływu zachowania dziecka na stany emocjonalne innych członków rodziny lub innej grupy, której jest członkiem, mogą przyczynić się do większej akceptacji przez dziecko własnych przyjemnych i przykrych emocji. W czasie rozmów dzieci mogą nauczyć się odpowiedniego werbalizowania przeżywanych przez siebie emocji. Werbalizowania emocji mogą dziecko nauczyć także rodzice, opiekunowie (podczas realizacji programu również osoba prowadząca zajęcia), którzy rekonstruuja w wyniku wnioskowania emocje, jakie może przeżywać dziecko np. w sytuacji, gdy się przewróciło (Maruszewski, Ściagała, 1998, s. 71-72).

¹³ Technika ta została zaprezentowana przy opisie sposobów osiągania celu szczegółowego, jakim jest tworzenie dzieciom odrzucanych warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej – podrozdział 2.4.7.2. raportu.

Nazywania swoich emocji dzieci mogły się uczyć także poprzez słuchanie, jak inne dzieci i osoba prowadząca zajęcia mówiły o doświadczanych przez siebie emocjach. Słuchanie przez dziecko tego, jak inni opowiadali o swoich uczuciach, których ono samo mogło doświadczać, miało jeszcze jedną zaletę – mogło umożliwiać także rozwijanie empatii (Goleman, 1997, s. 423).

Prowadzenie z dziećmi rozmów na temat emocji mogło sprawić, że uświadamiały one sobie swoje emocje i emocje innych osób oraz starały się je zrozumieć. Mogły również próbować dostrzegać związki między sytuacjami, które poprzedzają ich emocje i konsekwencjami, do których te emocje mogą prowadzić. Realizacji tego celu mogła także służyć analiza różnych sytuacji, bajkoterapia, opowiadania, a także technika odgrywania ról (drama, scenki).

Na wielu zajęciach, analizując różne sytuacje (przede wszystkim zaczerpnięte z codziennego życia uczestników zajęć) – np. Agnieszka śmiała się z Izy, którą ochlapał przejeżdżający samochód; Jurek nie pozwolił Pawłowi usiąść z nim w jednej ławce; Daniel podpowiadał Romkowi podczas odpowiedzi, celowo wprowadzając go w błąd – dzieci mogły uczyć się dostrzegania związku między różnymi emocjami i myślami a poprzedzającymi je sytuacjami i skutkami, do których mogą prowadzić. Dzieci za każdym razem były pytane jak same poczułyby się w takiej lub podobnej sytuacji, co pomyślałyby o sprawcy negatywnego czynu, co zrobiłyby pod wpływem uczuć, które mogłyby się u nich pojawić. Ponieważ dzieci odrzucone/agresywne częściej niż ich mniej agresywni i bardziej popularni koledzy przypisują dwuznacznym zachowaniom innych wrogie intencje (Dodge, 1980 za: Badenes, Estevan, Bacete, 2000, s. 272; Bee, 2004, s. 310; Bierman, 2004, s. 50, 146; Dunn, 2008, s. 95; Goleman, 1997, s. 368; Krahe, 2006, s. 56), na zajęciach analizowane były również takie sytuacje, w których działania bohaterów historyjek były przypadkowe, niecelowe, np. Na korytarzu był tłok i Marcin przypadkiem popchnął Grzesia; Adam pomimo tego, że długo się uczył, dostał ze sprawdzianu gorszą ocenę od Sławka; Patryk już drugi raz przegrał z Maćkiem w wyścigi. Rozwijaniu umiejętności rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji mogły służyć również ćwiczenia, podczas których wykorzystywano dokończanie zdań, np. „Czuję się smutny, gdy...”, „Złoszczę się wtedy, gdy...”, „Gdy..., to czuję radość”.

Bajki relaksacyjno-terapeutyczne to specjalnie układane opowiadania adresowane do dzieci w wieku od 4 do 9 lat (Molicka, 2002, s. 162), ale E. Małkiewicz (1997, s. 272) wykorzystuje je również do pracy z dziećmi starszymi (10-12 lat). Można wyróżnić bajki relaksacyjne, terapeutyczne i psychoedukacyjne. Te ostatnie dostarczają dziecku informacji o nowych korzystnych dla niego zachowaniach, reakcjach emocjonalnych, sposobach rozwiązywania problemów. Bajki te mogą poszerzać pulę możliwych zachowań dziecka w danej sytuacji (*ibidem*, s. 271), uwrażliwiać na problemy innych (Molicka, 2002, s. 162). „Oto przykład pomysłu dla takiej bajki: dziecko ma kłopot z kontrolą własnej złości – w bajce spotyka smoka, który złości się z byle powodu i nie może się z nim porozumieć; bohater zauważa problem i jego negatywne konsekwencje, stara się znaleźć sposób na smoczą złość. Stopniowo smok zmienia się pod wpływem oddziaływań bohatera. W ten sposób dziecko poznaje lepiej samą złość, jej źródła, konsekwencje jej okazywania i sposoby kontrolowania, całą tę wiedzę może wykorzystać dla siebie” (Małkiewicz, 1997, s. 275).

W opracowanym programie wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników, czyli dzieci, które cechuje nadmierna agresja, słaba tolerancja frustracji i trudność w akceptacji reguł życia społecznego, wykorzystane zostało opowiadanie „Kiedy Kan-No-Mushi się obudzi” (Meyer-Glitza, 2001, s. 70-74), które było analizowane wspólnie z dziećmi

zarówno pod kątem sytuacji, które mogły poprzedzać pojawienie się określonych myśli i w ich efekcie uczucia złości u bohaterów, ale również pod kątem ich konsekwencji w postaci określonych (konstruktywnych i nieakceptowanych społecznie) form wyrażania tej emocji przez dzieci występujące w opowiadaniu. Uczestnicy zajęć mieli również możliwość dopisania własnego zakończenia, w którym mogli zaproponować różne, poznane na zajęciach, sposoby na radzenie sobie ze złością.

U dzieci nielubianych przez rówieśników zauważalny jest nie tylko deficyt w zakresie rozpoznawania emocji, ich nazywania, wiązania emocji z ich przyczynami i skutkami. Nie potrafią one również odpowiednio kierować swoimi emocjami, wyrażać ich w sposób akceptowany społecznie. Ma to istotne znaczenie, zwłaszcza w przypadku emocji gniewu, złości, często przez nie doświadczanych. Takie trudne emocje nierzadko prowadzą do podejmowania przez dzieci zachowań agresywnych wobec rówieśników. W czasie zajęć ważne było zatem, aby tworzyć im warunki do tego, by mogły obserwować prowadzącego i innych uczestników zajęć, jak w konstruktywny sposób radzą sobie ze swoimi emocjami, a później wypróbować zaobserwowane strategie regulacji emocji w działaniu.

Tworząc dzieciom uczestniczącym w zajęciach warunki do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zachęcano je do stosowania różnych fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych technik (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 80-84; Kellner, 2004, s. 31-33, 53-54, 71-76).

Wprowadzając techniki fizjologiczne, polegające m.in. na ćwiczeniu długich i głębokich wdechów i wydechów, rozluźnianiu mięśni (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 80; Golińska, 2004, s. 125; Kellner, 2004, s. 32; Kofta, 1979, s. 248-249), dużą wagę na zajęciach przywiązywano do tego, by dzieci uczyły się rozpoznawania sygnałów napływających z wnętrza ich organizmu, które mogą świadczyć o złości, gniewie. Koncentracja na tych symptomach i podejmowanie prób obniżenia napięcia towarzyszącego złości, mogło dać dzieciom czas na zastanowienie się, co dalej zrobić, jak poradzić sobie w zaistniałej sytuacji w sposób, który nie krzywdzi innych. Podczas ćwiczenia „Sygnały złości” (por. wzór 4.3. Fizyczne oznaki złości, Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 81) dzieci miały okazję na grupowych plakatach przedstawić złościącą się osobę, umieszczając na rysunku symptomy, które pojawiają się u nich samych w różnych sytuacjach. Za każdym razem również, gdy pojawiał się realny konflikt pomiędzy dziećmi, osoba prowadząca mogła zapytać, jakie w tym momencie jest samopoczucie dzieci, gdzie czują swoją złość, jak się ona u nich objawia.

Techniki umysłowe, polegające m.in. na stosowaniu autowerbalizacji uspokajających, np. „nie martw się”, „uspokój się”, „potrafię kontrolować swoją złość” (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 82-84; Kellner, 2004, s. 73-74; Kofta, 1979, s. 226), mogły być szczególnie pomocne w sytuacjach, w których dzieci mają trudności z zachowaniem spokoju. Stosując wybrane „hasła”, uczestnicy zajęć uczyli się, jak odegnąć od siebie myśli typu: „On chce, żeby wszyscy się ze mnie śmiali”, „Nie pozwolę się tak traktować”, „Już ja im pokażę!”, które mogą potęgować narastającą w nich złość. Techniki umysłowe były także przydatne dla uczenia się prawidłowego interpretowania różnych sytuacji społecznych (co w przypadku tej grupy dzieci ma istotne znaczenie), np. „Nie popchnął mnie celowo. Na przerwie korytarz jest naprawdę zatłoczony” (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 82), „On nie oszukuje, jest naprawdę taki dobry w te wyścigi! Muszę jeszcze trochę poćwiczyć”.

Ostatnią grupą technik konstruktywnego radzenia sobie ze złością były techniki behawioralne, obejmujące m.in. odejście z określonego miejsca, w którym rozegrała się jakaś sytuacja poprzedzająca złość (Golińska, 2004, s. 124; Kellner, 2004, s. 54; Kofta, 1979, s. 221),

zignorowanie tego, co się wydarzyło (Kellner, 2004, s. 54), robienie czegoś innego (Kellner, 2004, s. 54; Kořta, 1979, s. 222; Taracha, 2002, s. 18), np. rysunki, słuchanie muzyki, przejařdźka rowerem, bieg, spacer itp. lub porozmawianie z kimś bliskim o tym, co się stało (Kellner, 2004, s. 76).

Rysunki, jako jedna z form swobodnej ekspresji, umożliwiały dzieciom uzewnętrznianie swoich uczuć, dořwiadczeń. Dzięki nim dzieci mogły rozładować swoje napięcia emocjonalne, wyrażając w plastycznej formie swoje przeżycia, wyrazić swoją złość lub radość. Akceptacja treści i formy wszystkich rysunków, powstrzymywanie się od negatywnych komentarzy i ocen mogła sprzyjać tworzeniu poczucia bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia podczas rysowania (Kołodziejczyk, Czerniewska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15).

Zachęcanie dzieci do stosowania technik behawioralnych mogło sprzyjać podejmowaniu przez nie innych działań w niekorzystnych dla siebie sytuacjach, zamiast zachowywać się agresywnie wobec innych (Kellner, 2004, s. 75).

Utrwalanie przez dzieci nazewnictwa związanego z emocjami miało szczególne znaczenie dla uczenia dzieci stosowania komunikatu „ja” w celu informowania innych o swoich uczuciach.

Zdaniem T. Gordona (1995, s. 155-159) prawidłowo sformułowany komunikat „ja” powinien zawierać trzy elementy:

- informację o zachowaniu danej osoby (np. ucznia), które sprawia komuś (np. nauczycielowi) problem,
- opis skutków, czyli konkretnego wpływu, jaki zachowanie opisane w pierwszej części komunikatu wywiera na tę osobę (nauczyciela),
- opis stanu uczuć, jakie zrodziły się w niej (nauczycielu) pod wpływem czyjegoś zachowania (ucznia).

Do tak sformułowanego komunikatu „ja” można dołóżyć czwarty element, który zawiera prośbę (nie życzenie lub żądanie), precyzującą to, czego chcielibyśmy od tej osoby. Komunikat składający się z czterech opisanych elementów jest podstawą metody porozumienia bez przemocy (PBP) (Rosenberg, 2003, s. 16).

W trakcie ćwiczeń i udzielania sobie informacji zwrotnych dzieci miały okazję przekonać się, że komunikaty „ja” są o wiele skuteczniejsze od komunikatów „ty” lub „wy”, które najczęściej prowokują sprzeciw innych osób, powodują przerodzenie się dyskusji w nieproduktywną sprzeczkę (Gordon, 1995, s. 150-155; 1998, s. 231).

Wszystkie trzy techniki radzenia sobie ze złością, jak również formułowanie komunikatu „ja”, dzieci mogły wykorzystywać podczas różnych ćwiczeń na zajęciach, przede wszystkim podczas odgrywania ról. Zachęcane były również do ich stosowania poza zajęciami, w realnych sytuacjach (transfer) (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 141 in.), np. podczas konfliktów z rodzeństwem lub kolegami. Wyniki podejmowanych przez dzieci prób były omawiane z nimi na początku każdego spotkania.

Aby zwiększyć transfer umiejętności rozwijanych i ćwiczonych na zajęciach przez dzieci nie lubiane do środowiska szkolnego lub rówieśniczego, jako zadanie domowe dzieci z grup eksperymentalnych otrzymywały „Arkusz – Moja złość” (załącznik 13; por. Elias, Tobias, Friedlander, 1998, s. 149, 151-153; Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 73-75; Kellner, 2004, s. 90). Wypełniając arkusze w domu, dzieci opisywały w nich różne sytuacje, które poprzedzały ich złość i to, jak sobie poradziły z tym uczuciem, jak zachowały się pod jego wpływem. Dzieci odpowiadały na pytania: „co się stało?”, „gdzie i kiedy to się stało”, „jak bardzo byłeś zły/byłaś zła?”, „co

zrobiłeś/łaś?”, „jak się po tym czułeś/łaś?”, „jak oceniasz to, jak sobie poradziłeś/łaś?”, „jak bardzo byłeś zły?”, „co mógłbyś/mogłabyś zrobić, gdyby taka sytuacja przytrafiła Ci się raz jeszcze?”. Opisane sytuacje omawiane były z dziećmi na początku każdego spotkania. Ponieważ jednak dzieci niechętnie wypełniały arkusze lub robiły to z chęci przypodobania się osobie prowadzącej, zostały one wyłączone z realizacji zajęć w grupach kontrolno-eksperymentalnych w IV etapie badań.

2.4.7.2. Tworzenie warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka (Polkowska, 2000, s. 111). M. Malinowska (1985, s. 300) jest zdania, że jednostka, która potrafi patrzeć na swe celowe zachowanie z perspektywy innych osób i modyfikować je w zależności od ich spodziewanej reakcji, a także potrafi koordynować różne perspektywy (własną i innych osób), będzie zdolna do podejmowania udanych interakcji społecznych. Również J. Grochulska (1992, s. 42, 43) uważa, że decentracja jest warunkiem podejmowania i utrzymywania zadowalających kontaktów z innymi. Umożliwia bowiem modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi, a także rozumienie przyczyn zachowania innych i rozróżnianie ich celowych intencji od działania przypadkowego (Skarżyńska, 1985, s. 242).

Mając na uwadze powyższe warunki założono, że rozwijaniu zdolności do decentracji interpersonalnej u dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych, mogło sprzyjać tworzenie im warunków do:

- rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób,
- zachęcania do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby.

Dzieci nielubiane przez rówieśników nie liczą się z uczuciami, potrzebami innych osób, nie są skłonne do podejmowania działań na rzecz innych, są skoncentrowane na sobie. Zdaniem M. Oleś (1998, s. 21) brak umiejętności brania pod uwagę punktu widzenia własnego i innych osób u dzieci szkolnych łączy się z deficytami w rozwoju asertywności. Ważne było zatem, aby w trakcie zajęć tworzyć dzieciom nielubianym takie warunki, w których miałyby okazję przekonać się, w jaki sposób ich zachowanie wpływa na samopoczucie innych, czym kierują się ludzie w swoich działaniach, a także ćwiczyć umiejętność postawienia się w sytuacji innych, odgrywania ich roli.

Na zajęciach wykorzystywano wszystkie możliwości, które, zdaniem G. Kochańskiej (1976, s. 201-202), mogą podnosić poziom decentracji interpersonalnej dzieci, a mianowicie: stosowanie przez osobę prowadzącą indukcji, zachęcanie dzieci do odgrywania scenek oraz partnerski kontakt z dzieckiem.

W trakcie spotkań z dziećmi nie było konkretnego ćwiczenia, podczas którego indukcja, czyli celowe działanie osoby, np. opiekuna, ukierunkowane na wzbudzenie w dziecku (sprawcy negatywnego czynu) empatii wobec ofiary (Hoffman, 2006, s. 19; przyp. red. meryt.), mogła być wykorzystywana przez prowadzącego w sposób szczególny. Była to bowiem metoda, którą opiekun mógł stosować za każdym razem, gdy chciał dziecku uświadomić konsekwencje jego złych (np. agresywnych, egocentrycznych) uczynków, pokazać związek przyczynowy między jego zachowaniem a sytuacją, w jakiej znalazła się ofiara oraz uczuciami, jakie jej towarzyszą. Indukcję uważa się za bardzo ważną metodę, która może przynieść wiele dobrego dla rozwoju zdolności rozumienia uczuć i sposobu myślenia innych ludzi przez dzieci (Burack i in., 2006, s. 208). Wskazując dziecku konsekwencje jego zachowania dla innych ludzi, prowadzący mógł skoncentrować się na skutkach czysto fizycznych (np. „Jeżeli jeszcze raz go popchniesz, to on się

przewróci i będzie płakał”), mógł też podkreślać zranione uczucia innych osób (np. „Koledze jest przykro, kiedy nie chcesz się z nim podzielić swoimi kulkami do gry, tak samo jak tobie byłoby przykro, gdyby to on się z tobą nie podzielił”). Indukcje mogły zawierać również propozycje działań naprawczych (np. „Podejdź do niego i pogłasz go, żeby poczuł się lepiej”) (*ibidem*, s. 141-142). Stosując indukcje można było wskazywać na pozytywne i negatywne konsekwencje zachowania dziecka. Mimo, że M.L. Hoffman (*ibidem*, s. 142) uznaje indukcje pozytywne za element prospołecznej socjalizacji moralnej, to jednak indukcje negatywne powinny być jego zdaniem sposobem działań dyscyplinujących podejmowanych przez rodziców i opiekunów dziecka.

Poprzez wielokrotne doświadczanie przez dzieci sekwencji wydarzeń (wyrządzenie krzywdy – indukcja), uczestnicy zajęć mieli możliwość „doświadczyć kontroli nad swoim zachowaniem poprzez własne, aktywne przetwarzanie informacji o konsekwencjach swoich działań dla innych” (*ibidem*, s. 19) i ukształtować oparty na empatii motyw uwzględniania potrzeb innych w swoim postępowaniu. Stosowanie przez prowadzącego indukcji mogło przyczynić się do rozwoju w dzieciach poczucia winy, które jako emocja kontrolująca, samoświadomościowa (Kofta, 1979, s. 161 in.; Schaffer, 2007, s. 154) jest efektem dostrzeżenia rozbieżności między własnym zachowaniem a akceptowanymi wewnętrznymi lub zewnętrznymi standardami regulacyjnymi (Kofta, 1979, s. 258).

Stosowanie indukcji mogło także zachęcać dzieci do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych ludzi, szczególnie tych, których skrzywdziły. Miało to istotne znaczenie w sytuacji, gdy ofiara nie czuła smutku, ale gniew i oddawała cios. Podkreślanie roli działań dziecka jako źródła cierpienia innych uniemożliwiałoby mu przypisywanie winy ofierze lub racjonalizowanie winy (Hoffman, 2006, s. 142). P.L. Harris (2005, s. 364) przytacza badania (Garner, Carlson-Jones, Gaddy, Rennie, 1997), w których odkryto, że przyjmowanie przez dzieci różnych punktów widzenia wiąże się z rodzinnymi rozmowami o emocjach, skupiającymi się nie na tym, co czuje dana osoba, lecz na tym, dlaczego to czuje. Słuchanie opowiadań lub wcielanie się w różne role, oprócz indukcji, również mogło zachęcać dzieci do dociekania powodów działania innych osób.

Przezwyciężaniu egocentryzmu u dzieci uczestniczących w zajęciach mogła służyć także inscenizacja połączona z koniecznością zamiany ról (Grochulska, 1992, s. 69-70). Dramatyzacja improwizowana to jedna z form psychodramy, która bazuje na uczeniu się na podstawie własnych doświadczeń. Sprzyja ona dostosowywaniu się do norm grupowych, a także samodzielnemu podejmowaniu decyzji o własnym postępowaniu (Danilewska, 2002, s. 123).

Uczestnicząc w dramatyzacji improwizowanej, dzieci stają przed fikcyjnym problemem interpersonalnym (bardzo często na zajęciach tworzone dzieciom okazję do odgrywania scenek dotyczących realnych sytuacji), jednak wymieniają między sobą rzeczywiste informacje zwrotne dotyczące zastosowanych sposobów działania (Grochulska, 1992, s. 69). Dzięki odgrywaniu scenek, dzieci mogą dostrzec, że w konkretnych sytuacjach można działać na wiele różnych sposobów (Kołodziejczyk, Czemierowska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15), a jest to możliwe szczególnie podczas odgrywania negatywnych emocji (Pankowska, 2000, s. 188). Odgrywanie ról, które symulują codzienne doświadczenia dzieci, wprowadza do ćwiczeń złożoność, dynamikę i realizm. Dzięki temu uczestnicy zajęć mogą nie tylko uczyć się zachowań, ale także obmyślać konstruktywne sposoby reakcji w nowych i nieoczekiwanych sytuacjach mogących wydarzyć się w przyszłości (Mischel, DeSmet, 2005, s. 270-271).

Po odegraniu każdej scenki konieczna była rozmowa z aktorami, których można było zapytać np. o to, jak się czuli w roli postaci, którą przedstawiali?, co było dla nich najtrudniejsze,

kłopotliwe, wstydlive?, jakie uczucia wzbudzali w nich pozostali aktorzy?, jaką metodę rozwiązania problemu zastosowali w scenie?, czy ta metoda okazała się skuteczna?, dlaczego tak, dlaczego nie?, czy było coś takiego, co chcieliby, żeby zostało jeszcze powiedziane lub zrobione?, co to takiego?, przez kogo?. Warto było również porozmawiać z widzami, pytając ich m.in. o to jakie uczucia wzbudziła w nich scenka?, co sądzą o sposobie przedstawienia sytuacji?, jaką jeszcze strategię postępowania mogliby zaprezentować aktorzy? (por. Kellner, 2004, s. 87, 99; Kołodziejczyk, Czerniewska, Kołodziejczyk, 2004, s. 16-17).

Zdaniem K. Pankowskiej (2000, s. 199) korzyści płynące z zastosowania dramy są bardzo duże. Sprzyja ona bowiem rozwojowi empatii, kształtowaniu wrażliwości emocjonalnej na przeżycia i potrzeby innych ludzi, zwiększaniu samoświadomości siebie, własnych potrzeb i uczuć. Pozwala przełamać egocentryzm i zrozumieć zachowania innych osób (Sikorski, 2008, s. 19).

Ostatnim czynnikiem wymienianym przez G. Kochańską (1976, s. 202), mogącym w znaczący sposób wpływać na rozwijanie zdolności do decentracji interpersonalnej, jest partnerski kontakt z dzieckiem. Można przypuszczać, że chodzi tu bardziej o postawę opiekunów, jaką przejawiają w relacjach z dzieckiem, niż o traktowanie go jako równorzędnego partnera we wszystkich sytuacjach. Jeśli zatem osoba prowadząca zajęcia okazywała dzieciom akceptację i zrozumienie dla ich uczuć, dostosowywała przebieg poszczególnych spotkań do ich potrzeb i możliwości (zamiast dążyć za wszelką cenę do realizacji poszczególnych celów i zagadnień bez zwracania uwagi na kondycję dzieci, ich zainteresowanie treściami, poziom zmęczenia), zapewniała pomoc i wsparcie w trudnych sytuacjach, można było przypuszczać, że jej postawa mogła przyczynić się do wykształcenia w dzieciach prawidłowej postawy wobec innych ludzi, a w efekcie do przełamania ich egocentryzmu (por. Skarżyńska, 1985, s. 235-236).

2.4.7.3. Tworzenie warunków do kształtowania poczucia własnej wartości

Poczucie własnej wartości to „stosunek do samego siebie, kształtowany w trakcie rozwoju człowieka pod wpływem nabywanych doświadczeń, spostrzeganej pozycji w grupie, opinii innych ludzi itp.” (Juczyński, 2005, s. 9). Wiąże się ono z pojęciem obrazu siebie i własnego „ja” i jest rozumiane jako wiara w siebie i swoje możliwości, ocena samego siebie.

W literaturze występują rozbieżności na temat tego, jaką samoocenę mają dzieci nie lubiane przez rówieśników, niską, czy też nierealistycznie zawyżoną¹⁴. Niemniej jednak, ponieważ są to dzieci, które nie są lubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, sformułowano cele operacyjne obejmujące kształtowanie poczucia własnej wartości (por. Skorny, 1978, s. 682), w wyniku tworzenia uczestnikom zajęć warunków do:

- zachęcania do poznawania siebie,
- organizowania doświadczeń umożliwiających budowanie pozytywnego stosunku do siebie.

Należy zaznaczyć, że sama technika pracy z dziećmi na zajęciach (krąg uczuć) mogła wpływać na kształtowanie się u dzieci poczucia własnej wartości. Zdaniem K.W. Vopela (2004, s. 72), koło, jako symbol autonomii każdego członka grupy, podkreśla, że każdy zasługuje na taką samą uwagę jak inni, że każdy może się wypowiedzieć, że każdy jest tak samo wyjątkowy i ważny.

¹⁴ Opublikowane wyniki badań, do których dotarto, dotyczą tylko dzieci odrzucanych, których status określono za pomocą technik socjometrycznych (np. John, 1987; Supińska, 2003; Brzezińska, 2004; Zajączkowski, Zinkiewicz, 1994; Urban, 2005a). Można jednak przypuszczać, że samoocena dzieci kontrowersyjnych i przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, do których rówieśnicy również żywią ponadprzeciętną antypatię, będzie nieprawidłowo ukształtowana.

Podstawę samopoznania, zdaniem Z. Skornego (1993, s. 8), stanowi dokonanie rzetelnej oceny siebie. Samopoznanie umożliwia przewyżczanie własnych wad i słabości, rozwijanie pozytywnych cech swojej osobowości, a także kontrolowanie swojego postępowania. Opiera się ono na określeniu tych wszystkich indywidualnych właściwości, które składają się na „ja” realne i „ja” idealne obrazu własnej osoby.

Podczas trwania zajęć osoba prowadząca miała okazję do tego, by zaproponować dzieciom ćwiczenia, których celem było poznanie siebie samych przez uczestników, swoich mocnych stron i budowanie pozytywnego stosunku do siebie. Technika uzupełniania zdań rozpoczynających się np. od słowa „Jestem...” lub ćwiczenia polegające na przygotowywaniu collage’u na temat „To właśnie ja”, mogły sprawić, że dzieci staną się bardziej świadome swoich zalet i dobrych cech. Podczas tych ćwiczeń dzieci miały możliwość zastanowienia się nad tym, co jest ich mocną stroną, w czym czują się dobre, co im się szczególnie udaje. Dzieci mogły uwzględniać również te umiejętności, które rozwijały na zajęciach.

Pomimo tego, że w ciągu dwudziestu spotkań ćwiczeń ukierunkowanych na osiągnięcie wymienionych wyżej celów było niewiele, to jednak pozytywny stosunek uczestników do samych siebie i świadomość mocnych stron mógł kształtować się również w wyniku przekazywania im przez prowadzącego i rówieśników prawdziwych, pozytywnych informacji zwrotnych, dotyczących m.in. ich cech, rezultatów podejmowanych przez nich działań (np. wszystkie podsumowania zajęć). Zdaniem D. Wosik-Kawali (2002, s. 32) częste pokazywanie dzieciom ich zalet, uwypuklanie ich mocnych stron może sprawić, że one również zaczną dostrzegać to, co im się udaje.

Przekonanie o swoich pozytywnych cechach i mocnych stronach osoba prowadząca mogła utrwalać w dzieciach proponując im tworzenie afirmacji (por. Wosik-Kawała, 2002, s. 33; por. Chomczyńska-Miliszkievicz, Pankowska, 1998, s. 120), czyli twierdzeń dotyczących pozytywnych cech własnej osoby, np. „Jestem dobrym organizatorem”, „Staram się uważnie słuchać innych”, „Radzę sobie z rozwiązywaniem konfliktów”. Te często powtarzane realistyczne stwierdzenia pozwalają dzieciom rozwijać poczucie pewności siebie i pozytywny obraz własnej osoby (Wosik-Kawała, 2002, s. 33).

Ponieważ w realnych sytuacjach konstruktywne działania dzieci nie zawsze mogły zostać dostrzeżone przez otoczenie i odpowiednio wzmocnione, uczestnicy podczas zajęć uczyli się także doceniania siebie samych wtedy, gdy coś im się udało, np. zastosować którąś z technik radzenia sobie ze złością (por. Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 85). Uczenie dzieci doceniania siebie miało na celu uświadomienie im, jak ważne jest nagradzanie samych siebie, poprzez stosowanie np. takich stwierdzeń jak: „Dobrze sobie poradziłam w tej sytuacji”, „Super ze mnie chłopak, udało mi się zachować spokój. Następnym razem też tak zrobię”. Takie samowzmacnianie się przez dzieci uczestniczące w zajęciach mogło skutecznie zminimalizować ryzyko wygaśnięcia nowowyzuczonych konstruktywnych sposobów zachowania (*ibidem*, s. 150; por. Mischel, DeSmet, 2005, s. 271).

2.4.8. Zmienna niezależna uboczna: postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia realizowane według opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych

Postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia to sposób, w jaki dzieci w nich uczestniczące odbierają dorosłego, jego postawę, cechy, zachowania. Kontrola tej zmiennej była istotna z uwagi

na fakt, że opracowany program pracy z dziećmi był realizowany przez ośmiu pedagogów szkolnych w różnych grupach eksperymentalnych i wspomagających ich studentów.

Badaniu tej zmiennej posłużyło narzędzie „Portret Wychowawcy Grupy” [opracowanie M. Herzberg; adaptacja narzędzi badawczych M. Deptuły (1994) i W. Junik (2004); załącznik 12].

Zadanie dzieci polegało na określeniu na trzystopniowej skali częstości występowania u osoby prowadzącej zajęcia poszczególnych zachowań i cech, np. była dla mnie życzliwa, zwracała mi uwagę krzycząc, chwaliła mnie, nie mogłem/łam Jej ufać.

Narzędzie to zbudowane jest z 30 ułożonych parami twierdzeń (15 pozytywnych i 15 negatywnych). 10 z nich dotyczy stosunku emocjonalnego wychowawcy grupy do dziecka, kolejnych 10 poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą i ostatnich 10 formułowania i egzekwowania przez osobę prowadzącą wymagań. Możliwe jest również określenie ogólnego postrzegania dorosłego (łącznie trzy skale).

Odpowiedzi dzieci punktuje się od -2 (np. „zawsze” zwracała mi uwagę krzycząc) do +2 punktów („zawsze” mnie chwaliła). Zatem ogólny wynik postrzegania prowadzącego mógł zawierać się w przedziale od -30 (maksymalnie negatywne postrzeganie) do +30 punktów (postrzeganie maksymalnie pozytywne), natomiast na każdym wymiarze szczegółowym uzyskany wynik mógł przybrać wartość od -10 do +10 punktów. Im więcej punktów uzyskał wychowawca grupy, tym bardziej pozytywnie był postrzegany przez dziecko. Sposób punktacji poszczególnych itemów zaprezentowany został w tabeli 2 w załączniku 12.

Rzetelność całego Portretu, oceniona za pomocą *alfa* Cronbacha, wynosi 0,83 w typowej populacji ($N = 35$) i 0,86 w grupie dzieci nielubianych uczestniczących w zajęciach ($N = 59$)¹⁵. Dzieci z typowej populacji wypełniały „Portret” biorąc pod uwagę swoich wychowawców klas. Natomiast rzetelność poszczególnych skal wynosi: dla stosunku emocjonalnego wychowawcy do dziecka 0,73 w typowej populacji i 0,65 w grupie dzieci nielubianych, dla poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą klasy/grupy odpowiednio 0,70 i 0,75, a dla wymiaru formułowanych i egzekwowanych wymagań przez wychowawcę klasy/osobę prowadzącą 0,38 i 0,63.

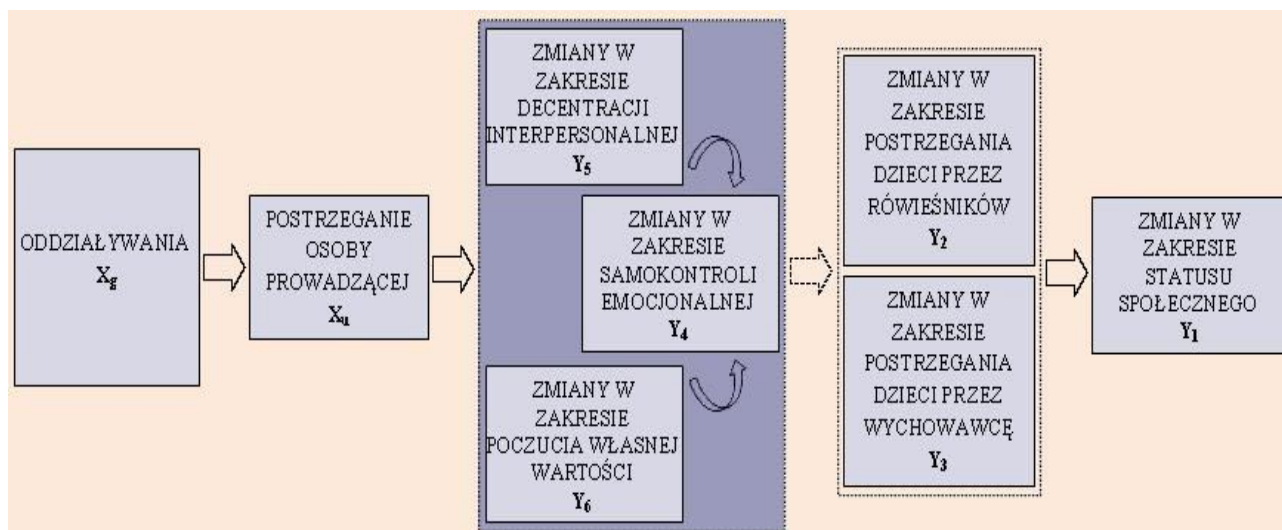
2.4.9. Schemat związków między badanymi zmiennymi

Rys. 2.1. przedstawia badane zmienne oraz związki pomiędzy nimi.

Założono, że w wyniku tworzenia dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości, może nastąpić korzystna zmiana w postrzeganiu ich przez rówieśników i wychowawców klas, co z kolei może przyczynić się do modyfikowania niskiej pozycji, jaką dzieci nielubiane zajmują w klasie szkolnej.

Z uwagi na kodowanie ankiet dzieci nielubianych, zapewniające im całkowitą anonimowość także dla autorki tego raportu, w prezentowanych w raporcie badaniach niemożliwe było zbadanie związku między zmiennymi Y_1 , Y_2 , i Y_3 a zmiennymi Y_4 , Y_5 , Y_6 . Decyzję o całkowitej anonimowości podjęto w celu zwiększenia prawdopodobieństwa uzyskania prawdziwych odpowiedzi na pytania, które mogły wywoływać u badanych reakcje obronne polegające na udzielaniu odpowiedzi nieprawdziwych, lecz zgodnych ze społecznymi normami. Opis zastosowanej procedury kodowania ankiet zaprezentowano w podrozdziale 2.7.

¹⁵ Portret Wychowawcy Grupy wypełniały tylko te dzieci, które były obecne na ostatnich zajęciach ($N = 59$).



Rys. 2.1. Schemat związków między badanymi zmiennymi

Źródło: opracowanie własne

2.5. Procedura badań

Badania zostały przeprowadzone według planu eksperymentalnego z grupą kontrolną z pomiarem początkowym (pretestem) i końcowym (posttestem) zmiennych zależnych (Brzeziński, 2000, s. 62-65). Zaletą planu eksperymentalnego jest możliwość udzielenia odpowiedzi na pytanie o wielkość zmiany zachodzącej w grupie eksperymentalnej, ale również przeprowadzanie porównań międzygrupowych. W prezentowanych badaniach był spełniony wymóg randomizacji. Z uwagi na cele programu z zespołów klasowych wybrane zostały dzieci nie lubiane, jednak przydzielanie ich do grup porównawczych (eksperymentalnych i kontrolnej) odbywało się w sposób losowy.

Założono następujące etapy badań:

1. wyłonienie dzieci nie lubianych przez rówieśników z klas i przeprowadzenie I pomiaru zmiennych w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5) i kontrolno-eksperymentalnych (K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10)¹⁶,
2. przeprowadzenie oddziaływań w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5),
3. przeprowadzenie II pomiaru zmiennych w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5)¹⁷ i kontrolno-eksperymentalnych (K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10),
4. przeprowadzenie oddziaływań w grupach kontrolno-eksperymentalnych (K1/E5, K2/E6, K3/E7 i K4/E8)¹⁸,

¹⁶ Grupy kontrolne nazwano grupami kontrolno-eksperymentalnymi, ponieważ w drugim pomiarze zmiennych traktowane były jako grupy kontrolne dla grup eksperymentalnych E1, E2, E3, E4 i E5. Po zakończeniu etapu III stały się one grupami eksperymentalnymi. Uzyskane w tych grupach wyniki zostały przedstawione oddzielnie.

¹⁷ Był to posttest w grupach E1, E2, E3, E4 i E5.

¹⁸ Ponieważ ze względów etycznych odwołanie do klasycznej grupy kontrolnej jest niemożliwe (por. Brzeziński, 2000, s. 63; Pilch, Bauman, 2001, s. 74), nie można bowiem odebrać dzieciom nie lubianym szansy na rozwijanie samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej i kształtowanie poczucia własnej wartości, skoro z krytycznej analizy literatury przedmiotu wynika, że m.in. w tych obszarach u dzieci nie lubianych występują deficyty utrudniające ich rozwój i funkcjonowanie społeczne, założono, że również w grupach kontrolnych przeprowadzone zostaną oddziaływania, jednak dopiero po zakończeniu w nich badań będących punktem odniesienia dla grup eksperymentalnych.

5. przeprowadzenie III pomiaru zmiennych w grupach eksperymentalnych (E1, E2, E3, E4 i E5)¹⁹ i kontrolno-eksperymentalnych (K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10)²⁰.

Na początku etapu II, gdy rozpoczęły się oddziaływania w grupach eksperymentalnych, część dzieci, już po I pomiarze zmiennych, zrezygnowała z udziału w zajęciach. Sytuacja taka miała miejsce również na początku etapu IV, gdy w zajęciach wzięły udział dzieci z grup kontrolno-eksperymentalnych. W związku z tym podjęto decyzję o stworzeniu z tych dzieci grupy kontrolnej. Włączono do niej jednak tylko te dzieci, które w ogóle nie brały udziału w zajęciach lub po kilku spotkaniach (maksymalnie 5) zaprzestały uczęszczania na nie. Ostateczną wersję planu badań przedstawiono w tabeli 2.1.

Tab. 2.1. Plan i etapy badań²¹

Grupa	ETAP I	ETAP II			ETAP III	ETAP IV	ETAP V			
	02-03. 2009	03-05.2009			05-06. 2009	09-11.2009	01-02. 2010			
E1	Wyłonienie dzieci nie lubianych z klas i I pomiar zmiennych	→	Oddziaływania	→	II pomiar zmiennych	→		III pomiar zmiennych		
E2										
E3										
E4										
E5										
K1/E6						→	Oddziaływania		→	
K2/E7										
K3/E8										
K4/E9										
K5/E10										
K						→				

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzony w taki sposób plan badań pozwolił na uchwycenie zmian zachodzących u dzieci nie lubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu zachowań antyspołecznych w zakresie samokontroli emocjonalnej, decentracji interpersonalnej i poczucia własnej wartości, a także statusu społecznego i postrzegania dzieci przez rówieśników i wychowawców klas pomiędzy:

1. pierwszym i drugim pomiarem zmiennych w grupach eksperymentalnych E1, E2, E3, E4 i E5 w porównaniu z grupami kontrolno-eksperymentalnymi K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10 i grupą kontrolną,
2. drugim i trzecim pomiarem zmiennych w grupach kontrolno-eksperymentalnych K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10 w porównaniu z grupą kontrolną,
3. drugim i trzecim pomiarem zmiennych w grupach eksperymentalnych E1, E2, E3, E4 i E5 – ocena trwałości zmian.

¹⁹ Było to badanie odroczonej efektów oddziaływań w grupach E1, E2, E3, E4 i E5.

²⁰ Był to posttest w grupach K1/E6, K2/E7, K3/E8, K4/E9 i K5/E10.

²¹ Plan ten nie uwzględnia badań pilotażowych, które zostały przeprowadzone w połowie września 2008 r. na początku roku szkolnego w szkole, która nie była objęta badaniami właściwymi. Objęto nimi dwa zespoły klasowe (N=34). Badania pilotażowe miały na celu sprawdzenie trafności teoretycznej „Arkusza do badania samokontroli emocjonalnej”, „Skali postaw wobec zachowań agresywnych” oraz „Historyjek do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu” na podstawie analizy różnic międzygrupowych (Brzeziński, 2003, s. 524). Badania pilotażowe zostały sfinansowane w ramach uczelnianego projektu badawczego „Rozwijanie wybranych kompetencji emocjonalnych u dzieci odrzucanych przez rówieśników”, którego kierownikiem była dr hab. M. Deptuła, prof. UKW.

Przed przystąpieniem do realizacji I etapu badań, autorka raportu przeprowadziła szkolenie przygotowujące wolontariuszy do prowadzenia badań. Były to studentki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, kierunku Pedagogika, specjalność Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza (4 osoby), Opieka i Wychowanie z Profilaktyką Społeczną (3 osoby) oraz Kształcenie Zintegrowane i Terapia Pedagogiczna (2 osoby).

2.5.1. Trafność planu eksperymentalnego i czynniki ją zakłócające

2.5.1.1. Trafność wewnętrzną

Według A. Brzezińskiej i J. Brzezińskiego „prowadząc badanie ewaluacyjne – a realizujemy je przede wszystkim w warunkach terenowych (a nie laboratoryjnych), które utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają prowadzenie efektywnej kontroli wszystkich ważnych źródeł zmienności interesującego nas zjawiska – musimy zwracać szczególną uwagę na dotrzymanie tych warunków, które przesądzą o trafności badania” (2001, s. 136). Zdaniem autorów zaplanowane przez badacza badanie empiryczne powinno być przeprowadzone w taki sposób, aby jego wyniki jednoznacznie wskazywały na „zmienną wymienianą w hipotezie jako na jedyne ważne źródło wariacji zmiennej zależnej” (*ibidem*).

Zdaniem J. Brzezińskiego (2003, s. 313) „trafność wewnętrzną planu eksperymentalnego jest warunkiem niezbędnym, bez spełnienia którego wyniki uzyskane na podstawie przeprowadzonego badania eksperymentalnego nie mogą być interpretowane w kategoriach jakiejś koncepcji psychologicznej, z której została wywiedziona testowana przez badacza hipoteza traktująca o zależności zmiennej zależnej *Y* od zmiennej niezależnej-głównej *X*”.

Do czynników zakłócających trafność wewnętrzną należą (Cook, Campbell, 1979 za: Brzeziński, 2003, s. 314-318):

1. Historia – im dłuższy czas dzieli pretest i posttest, tym bardziej prawdopodobne jest, że na osoby badane, poza postępowaniem eksperymentalnym, zadziały jakieś zmienne z kontekstu zewnętrznego. W prezentowanych w raporcie badaniach przeprowadzono trzy pomiary zmiennych zależnych: I – w lutym-marcu 2009 r., II – w maju-czerwcu 2009 r., a III – w styczniu-lutym 2010 r. Pomiedzy I a II pomiarem minęły trzy miesiące a pomiedzy II a III upłynęło siedem-osiem miesięcy. Nie można zatem wykluczyć, że na badane dzieci nie zadziały wpływy zewnętrzne. Istotne jest, że w tym czasie wyłonione dzieci nielubiane nie uczestniczyły w innych zajęciach wychowawczo-profilaktycznych.
2. Dojrzewanie – źródłem zakłóceń jest sam organizm osoby badanej. Między pretestem a posttestem mogą zachodzić w osobach badanych naturalne zmiany związane z dojrzewaniem fizjologicznym i psychicznym, których oddziaływanie na *Y* (zmienne zależne) mogło wzmacniać lub osłabiać efekty uczestnictwa dzieci w programie. Rolę tego czynnika pozwoliły kontrolować trzy pomiary zmiennych przeprowadzone w grupie kontrolnej, złożonej z dzieci dobrowolnie rezygnujących z udziału w zajęciach.
3. Selekcja – czynnikiem zakłócającym może być stronniczy dobór osób do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. W prowadzonych badaniach spełniony był wymóg randomizacji. Jak zaznaczono wcześniej, z uwagi na cele programu z zespołów klasowych wybrane zostały dzieci nielubiane, jednak przydzielanie ich do grup porównawczych (eksperymentalnych i kontrolno/eksperymentalnych) odbywało się w sposób losowy.
4. Testowanie – źródłem zakłócającym trafność wewnętrzną może być sam fakt bycia badanym (Sułka, 1979 za: Brzeziński, 2003, s. 315), bowiem aktywizuje to badanych poznawczo, skłania do szukania nowych informacji, zachęca do myślenia o rzeczach, o których dotąd mogliby nawet

nie pomyśleć. Ponieważ prezentowane w tym raporcie badania prowadzono według planu eksperymentalnego z pretestem zmiennych zależnych we wszystkich badanych grupach, mógł to być czynnik zakłócający jego trafność wewnętrzną.

5. Instrumentacja – wpływ tego czynnika związany jest z różnymi zmianami narzędzi badawczych, procedury ich stosowania i obliczania wyników, ze zwiększeniem doświadczenia osób stosujących te narzędzia, zmianą osób dokonujących pomiarów za pomocą tych narzędzi itp. Dokładano wszelkich starań, by wszystkie trzy pomiary zmiennych przebiegały w bardzo zbliżonych do siebie warunkach. Badania prowadzone były przez te same przeszkolone osoby. Nie zmieniono również osób kodujących wyniki pochodzących z poszczególnych pomiarów.
6. Utrata osób badanych – czynnikiem zakłócającym może być zmniejszenie liczebności próby. Mając na uwadze fakt, że nie wszystkie dzieci mogą przyjąć zaproszenie do udziału w zajęciach lub nie wszyscy rodzice wyrażą na to zgodę, lub co więcej dzieci mogą przestać po jakimś czasie przychodzić na spotkania, do udziału w zajęciach zaproszono większą grupę dzieci (155 osób).
7. Interakcja selekcji z historią, dojrzewaniem, instrumentacją – w tym przypadku mamy do czynienia z niekorzystnym zbiegnięciem się wpływów czynnika selekcji, który wchodzi w interakcję z, kolejno, historią, dojrzewaniem i instrumentacją.
8. Przenikanie informacji związanych z postępowaniem eksperymentalnym z grupy do grupy, albo imitowanie postępowania eksperymentalnego – czynnikiem zakłócającym trafność wewnętrzną jest niemożność fizycznego odseparowania grup eksperymentalnej i kontrolnej od siebie i tym samym umożliwienie osobom z grupy eksperymentalnej nawiązania kontaktów z osobami z grupy kontrolnej i na odwrót. Był to czynnik, który mógł zakłócać trafność planu prezentowanych badań. W dwóch z siedmiu szkół objętych badaniami powstała zarówno grupa eksperymentalna, jak i kontrolno/eksperymentalna. Dzieci z tych grup mogły się ze sobą kontaktować. W pozostałych szkołach taka sytuacja nie miała miejsca.
9. Kompensujące, programowe zróżnicowanie grup porównawczych, wyrównanie ich traktowania – źródłem zakłóceń mogą być działania podejmowane przez społeczność lokalną, która w celu zapobiegnięcia „dyskryminacji” osób z grupy kontrolnej, będzie podejmować różne inicjatywy znoszące różnice międzygrupowe. Sytuacja taka mogła mieć miejsce w dwóch wspomnianych wcześniej szkołach, w których powstała zarówno grupa eksperymentalna, jak i kontrolno/eksperymentalna. W pozostałych szkołach, szczególnie tam, gdzie utworzono grupy kontrolno-eksperymentalne, ani dzieci, ani rodzice czy też nauczyciele, nie wiedzieli o możliwości wcześniejszego udziału w zajęciach.
10. Kompensowanie mniej pożądaných warunków i spowodowane nim rywalizacyjne zachowania osób badanych – źródłem zakłóceń są zachowania rywalizacyjne osób z grupy kontrolnej. Jeśli postępowanie eksperymentalne postrzegane jest jako atrakcyjne i wyróżniające osoby z grupy eksperymentalnej, to osoby z grupy kontrolnej mogą podejmować działania, których celem jest pokazanie badaczowi, że są równie dobre jak osoby z grupy eksperymentalnej. Ten czynnik zakłócający mógł mieć miejsce tylko w dwóch wspomnianych wcześniej szkołach.
11. Obrażanie się osób badanych, które znalazły się w mniej pożądaných warunkach – osoby z grupy kontrolnej, które znalazły się w „gorszych” warunkach, mogą demonstrować swoją niechęć wobec eksperymentatora i specjalnie zachowywać się gorzej, poniżej swoich możliwości. Takie zagrożenie istniało tylko w dwóch szkołach podstawowych.

2.5.1.2. Trafność zewnętrzna

Trafność zewnętrzna „związana jest z pytaniem o zakres wniosków, które badacz sformułował na podstawie wyników uzyskanych z badania eksperymentalnego... dotyczy ona zakresu generalizacji (uogólnienia) tych wniosków” (*ibidem*, s. 318-319).

Mając na uwadze wyszczególnione przez J. Brzezińskiego (2003, s. 319-320) warunki, od których zależy trafność zewnętrzna, można powiedzieć, że:

- wyniki, uzyskane w prezentowanych w raporcie badaniach, pomimo małych liczebnie grup, mogą być podstawą do wyciągania wniosków na temat specyfiki całej zbiorowości dzieci nielubianych z powodu zachowań antyspołecznych, z której te dzieci zostały wyłonię. Należy je jednak rozpatrywać z perspektywy określonego środowiska (duże miasto), a nie z perspektywy całego kraju, wyłoniła bowiem grupa dzieci nielubianych nie miała charakteru reprezentatywnej próby krajowej.
- zajęcia, w których uczestniczyły dzieci odbywały się w odpowiednio wyposażonych salach, którymi dysponują szkoły. Były to sale, w których często prowadzone są różnego typu zajęcia wychowawcze i profilaktyczne dla dzieci, a zatem są to pomieszczenia przestronne i dostosowane do tego, by pracować z grupami w kręgu, przeprowadzać zabawy ruchowe i ćwiczenia relaksacyjne na materacach. Zatem sposób realizacji zajęć nie był czynnikiem zakłócającym trafność zewnętrzną. Osoby, które prowadziły zajęcia, zostały odpowiednio do tego przygotowane. Konieczne było również, aby miały ukończone podyplomowe studia z Socjoterapii,
- od wielu lat prowadzone są badania dotyczące deficytów rozwojowych dzieci, które są nie lubiane przez rówieśników. Wyniki tych badań są zbieżne. Oznacza to, że pomimo tego, że między realizacją opracowanego programu, a generalizacją wyników na populację zmieni się kontekst historyczny, uzyskane wyniki mogą okazać się przydatne dla praktyki pedagogicznej, wychowawczej.

2.6. Dobór do próby osób badanych

Grupę badawczą stanowili uczniowie klas IV i V²² szkół podstawowych, którzy byli nie lubiani przez rówieśników. Zakładano, że oddziaływaniom poddanych będzie około 50 uczniów w grupach eksperymentalnych i tyleż samo w grupach kontrolno-eksperymentalnych po uzyskaniu zgody dzieci i zgody ich rodziców. Dzieci nie lubiane były wyłaniane stopniowo, aż do uzyskania zakładanej liczebności grup badawczych. W tym celu badaniami objęto siedem szkół podstawowych w Bydgoszczy²³ (SP 2, SP 10, SP 28, SP 38, SP 61, SP 63, SP 66), a w nich 25 oddziałów klas IV.

Dzieci zostały wyodrębnione z zespołów klasowych według trzech kryteriów pochodzących z dwóch źródeł:

1. opinii rówieśników – za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci” (Deptuła, 1996) oraz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004)],

²² Ponieważ badania prowadzone były od lutego 2009 r. do lutego 2010 r., wyłonię z klas IV dzieci nie lubiane podczas IV i V etapu badań były już uczniami klas V.

²³ Kryterium doboru była gotowość pedagogów szkolnych do prowadzenia zajęć realizowanych według opracowanego programu, a także ukończenie studiów podyplomowych z Socjoterapii.

2. opinii wychowawców klas – za pomocą „Arkusza dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008)].

Za pomocą rankingu przeprowadzonego wśród nauczycieli i rówieśników można ustalić czy dane dziecko jest lubiane, czy też nielubiane przez rówieśników z klasy szkolnej. Można również dzięki temu uzyskać informację dotyczącą ogólnych wzorów społecznych zachowań, które przyczyniają się do występujących problemów w kontaktach rówieśniczych (Bierman, 2004, s. 123). Ponieważ opinia nauczyciela jest często umiarkowanie skorelowana z rzeczywistymi odczuciami dzieci (Asher, Rose, 1999, s. 336), dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych zostały wyodrębnione z zespołów klasowych przede wszystkim za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci” oraz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”, a wskazania wychowawców klas zostały potraktowane jako dodatkowe, niemniej jednak istotne, kryterium wyboru.

W tabeli 2.2. przedstawiono szczegółowy rozkład wskazań oddanych przez rówieśników i wychowawców klas na dzieci zajmujące poszczególne pozycje na skali popularności.

Analiza wyników uzyskanych za pomocą techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” umożliwiła wyłonienie dzieci, które otrzymały średni lub wyższy wskaźnik w pięciu pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (kategoria 1), w pięciu pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (kategoria 2), jednocześnie w kategorii 1 i 2 (kategoria 3), 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). Kategoria „brak wskazań” objęła te dzieci, których wskaźniki obliczone na podstawie wskazań od rówieśników nie przekroczyły wartości średnich arytmetycznych (kategoria 1 – średnia 3,4; kategoria 2 – średnia 2,8; kategoria 4 – średnia 2,8).

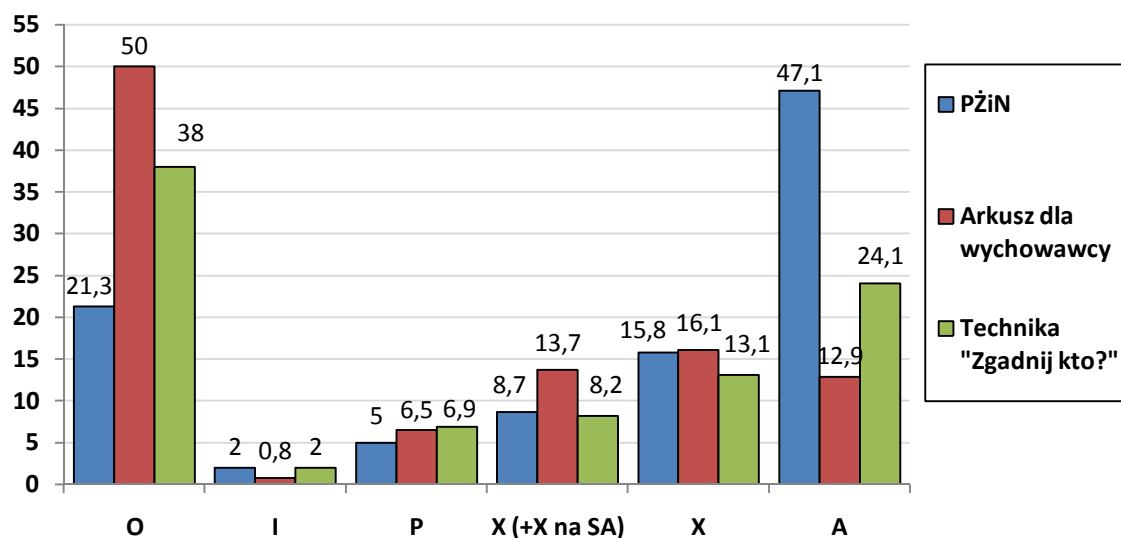
Tab. 2.2. Rozkład wskazań rówieśników i wychowawców klas na dzieci zajmujące różne pozycje na skali popularności

Pozycja na skali popularności	Wskazanie przez wychowawcę klasy	Wskazanie zarówno przez rówieśników jak i wychowawcę	Wskazanie przez rówieśników					
			1	2	3	4	Brak wskazań	Suma
Odrzucenie	62	57	9	24	54	6	34	127
Izolacja	1	0	1	4	0	0	7	12
Polaryzacja akceptacji	8	7	1	4	11	1	13	30
Przeciętna akceptacja (z +X na SA)	17	11	6	4	10	0	32	52
Przeciętna akceptacja	20	12	11	10	10	1	62	94
Akceptacja	16	7	12	29	16	2	222	281
SUMA	124	94	40	74	102	10	370	596

Źródło: dane z badań własnych

Na wykresie 2.1. przedstawiono procentowy rozkład pozycji uczniów klas IV (N = 596) na skali popularności uzyskany za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci” (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?”.



Wykres 2.1. Procentowy rozkład pozycji na skali popularności (O – odrzucenie, I – izolacja, P – polaryzacja akceptacji, X (+X na SA) – przeciętna akceptacja z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, X – przeciętna akceptacja, A – akceptacja), **odsetek wskazań oddanych przez wychowawców na dzieci o różnym statusie społecznym w grupie oraz odsetek dzieci zaliczonych co najmniej do jednej z czterech kategorii na podstawie wskazań od rówieśników**

Źródło: dane z badań własnych

Wyniki „Plebiscytu” (kolor niebieski) wskazują, że spośród 596 uczniów 47,1% stanowiły dzieci akceptowane, 21,3% dzieci odrzucane przez rówieśników, 15,8% dzieci przeciętnie akceptowane z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, 8,7% dzieci przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, 5% dzieci polaryzujące akceptację, a 2% dzieci izolowane. Analizując wybory wychowawców klas (kolor czerwony), można zauważyć, że dzieci odrzucane były postrzegane przez nich jako te, które miały największe trudności w kontaktach z rówieśnikami. Na 124 uczniów wskazanych przez nauczycieli (bez względu na rangę), aż 50% stanowiły dzieci odrzucane. Wśród tych uczniów, których zdaniem wychowawców klas kontakty z innymi dziećmi były zaburzone, znalazło się również 16,1% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, 13,7% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, 12,9% dzieci akceptowanych, 6,5% dzieci kontrowersyjnych oraz 0,8% dzieci izolowanych. Rówieśnicy (kolor zielony), podobnie jak nauczyciele, spośród wszystkich dzieci wskazali, że to dzieci odrzucane najczęściej zachowują się w sposób antyspołeczny (38%). Wśród dzieci, których zachowanie postrzegane było przez rówieśników w sposób negatywny, znalazło się również 24,1% dzieci akceptowanych, 13,1% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, 8,2% dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, 6,9% dzieci polaryzujące względem siebie akceptację grupy, a 2% dzieci izolowane.

Gdy przeanalizowano istotne z punktu widzenia prowadzonych badań statusy na skali popularności oddzielnie, okazało się, że spośród wszystkich dzieci odrzucanych ($N = 127$), rówieśnicy wskazali 73,2% z nich jako zachowujących się w sposób antyspołeczny. Z tej grupy dzieci wychowawcy klas wskazali 48,8% jako mających trudności w kontaktach z rówieśnikami (bez analizy rang nadanych dzieciom). Spośród wszystkich dzieci kontrowersyjnych ($N = 30$) rówieśnicy wskazali 56,7% z nich, a nauczyciele 26,7%. Natomiast spośród wszystkich dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją +X na SA ($N = 52$) rówieśnicy wskazali 38,5% z nich, a wychowawcy klas 32,7%. Dla porównania przeprowadzono również analizę wskazań na dzieci akceptowane. Spośród wszystkich dzieci akceptowanych ($N = 281$) rówieśnicy wskazali 21% z nich, a wychowawcy 5,7% jako mających trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Do udziału w zajęciach realizowanych według opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych zostały zaproszone dzieci, których status, określony za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”, obejmował trzy kategorie: odrzucenie, polaryzację akceptacji oraz przeciętną akceptację z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii. Zaproszono jednak tylko te dzieci, które w opinii rówieśników, oprócz określonego statusu w grupie, wykazywały jednocześnie średnie lub wyższe natężenie zachowań antyspołecznych, czyli zostały zaliczone do 1, 2, 3, lub 4 kategorii w technice „Zgadnij kto w Twojej klasie?”. Zestawienie danych z „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci” oraz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”, umożliwiło wyłonienie grupy 130 dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (w tabeli 2.2. dzieci te zostały oznaczone ciemno szarym kolorem). Na prośbę pedagogów szkolnych, do grupy tej włączono również 25 innych uczniów. Nie brano ich wcześniej pod uwagę z uwagi na to, że nie spełnili jednocześnie obu przyjętych w badaniach warunków (bycie nielubianym i przejawianie zachowań antyspołecznych). Dodatkową 25-osobową grupę stanowiły dzieci, które były nielubiane i jednocześnie uzyskały wskaźnik w jednej z czterech kategorii w technice „Zgadnij kto w Twojej klasie?” nieznacznie poniżej średniej (17 uczniów: 8 odrzucanych, 3 polaryzujących akceptację grupy i 6 przeciętnie akceptowanych z pozycją +X na SA). W grupie tej były także dzieci przeciętnie akceptowane z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, które wskazane zostały przez rówieśników jako zachowujące się w sposób antyspołeczny (8 uczniów). Pomimo tego, że dzieci przeciętnie akceptowane z niższą pozycją na Skali Antypatii nie spełniały przyjętego w badaniach warunku bycia nielubianym wyrażonym w statusie społecznym, to jednak uzyskanie przez nie wysokich wskaźników przejawiania zachowań antyspołecznych sprawiło, że podjęto decyzję o zaproszeniu także tych dzieci. Na decyzję tę wpływ miały również uzyskane przez M. Deptułę (2006), a przytoczone już wcześniej, wyniki badań (rozdział 1). Autorka wykazała bowiem, że dzieci polaryzujące akceptację grupy i przeciętnie akceptowane pomiędzy pięcioma pomiarami w ciągu 26 miesięcy od pierwszego pomiaru narażone były na utratę akceptacji ze strony rówieśników. W czwartym pomiarze 25% dzieci polaryzujących akceptację było odrzucanych, natomiast wśród dzieci przeciętnie akceptowanych w piątym pomiarze aż 37,5% znalazło się w grupie osób odrzucanych (*ibidem*, s. 195). Po włączeniu 25 uczniów przeciętnie akceptowanych z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii do grupy dzieci nielubianych, powstała grupa 155 uczniów, których rodzice zostali poinformowani, że zaprasza się ich dzieci do wzięcia udziału w „Programie rozwijania umiejętności radzenia sobie z trudnymi uczuciami i budowania dobrych kontaktów z innymi”. Nazwa ta była używana również w rozmowach z dyrekcją szkół,

nauczycielami i pedagogami szkolnymi, którzy współpracowali z autorką raportu w doborze dzieci do grup badawczych. 104 rodziców wyraziło zgodę na udział ich dziecka w zajęciach, co stanowiło 67,1% wszystkich formularzy zgody wysłanych do rodziców.

Rodzice otrzymali listy, w których pedagog szkolny zapraszał ich dziecko do udziału w prowadzonych przez siebie zajęciach mających na celu rozwijanie umiejętności życiowych (m.in. radzenie sobie ze złością, nawiązywanie pozytywnych stosunków z innymi, zjednywanie sobie przyjaciół, pozytywne myślenie o sobie, rozumienie innych osób) ważnych dla prawidłowego współdziałania dziecka z rówieśnikami w grupie. Rodzice zostali poinformowani również o tym, że na zajęcia zostały zaproszone inne dzieci z klasy, do której uczęszcza ich dziecko, a także o tym, że dla chętnych osób zostaną zorganizowane spotkania, w czasie których będą mogli zapoznać się z wybranymi elementami zajęć. W liście zawarto także informację o tym, że dzieci uczestniczące w zajęciach zostaną objęte badaniami ankietowymi, mającymi na celu sprawdzenie na ile zajęcia, w których uczestniczyły, okazały się dla nich korzystne. Wyrażenie przez rodziców zgody na to było warunkiem uczestnictwa ich dziecka w spotkaniach grupy²⁴. Wzór listu wraz z formularzem zgody zamieszczono w załączniku 16.

W pierwszej kolejności do udziału w zajęciach zostały zaproszone te dzieci, które uzyskały w „Plebiscycie Życzliwości i Niechęci” status odrzuconych oraz zostały zaliczone do jednej z czterech kategorii na podstawie wskazań rówieśników²⁵ jako te, które przejawiają średnie lub wyższe natężenie zachowań antyspołecznych. W drugiej kolejności do udziału w zajęciach zostały zaproszone dzieci, które polaryzowały względem siebie akceptację grupy lub były przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, które jednocześnie zostały wskazane przez rówieśników, jako zachowujące się w sposób antyspołeczny. Jak zwrócono uwagę wcześniej, wskazania wychowawców potraktowano jako kryterium uzupełniające.

Zaplanowano, że oddziaływania będą odbywały się w małych liczebnie grupach (ok. 10-osobowych), w skład których będą wchodziły dzieci nie lubiane przez rówieśników. Tworzenie grup złożonych tylko z dzieci nie lubianych mogło w jakimś stopniu naznaczać je, stygmatyzować i w konsekwencji pogarszać ich sytuację w zespołach klasowych. Jednak z drugiej strony trudno zakładać, że po trzech latach spędzonych w tej samej klasie dzieci nie lubiane i ich rówieśnicy nie zdawali sobie sprawy z tego, kto w klasie szkolnej nie jest akceptowany, niechętnie lub wcale nie jest zapraszany do wspólnych zabaw i zadań, a więc odrzucany. Wszystkie szkoły, w których prowadzone były badania, oferowały swoim uczniom bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, do której włączone zostały prezentowane w tym raporcie oddziaływania. Dzieci były zatem przyzwyczajone do tego, że każdy lub większość uczniów uczęszcza na różnorodne dodatkowe zajęcia. Ten fakt mógł minimalizować ryzyko naznaczenia dzieci nie lubianych.

Pomimo tego, że możliwa jest zmiana statusu społecznego dzieci odrzucanych w wyniku podjętych oddziaływań realizowanych z całą klasą (Deptuła, 1997a, 1997b; Ostaszewski, 1997,

²⁴ Decyzję o kodowaniu ankiet (więcej na ten temat w podrozdziale 2.7.) podjęto już po przekazaniu rodzicom listów. Być może rodzice obawiali się, że wyniki badań zostaną wykorzystane przeciwko ich dzieciom i dlatego tylko 104 z nich wyraziło zgodę na udział dzieci w zajęciach i badaniach. Ponieważ zbieranie podpisanych przez rodziców formularzy zgody trwało bardzo długo (prawie cały miesiąc), z obawy przez tym, że autorka raportu nie zdąży zrealizować wszystkich etapów badań przed końcem roku szkolnego, nie zdecydowano się na powtórne przekazanie rodzicom listów, tym razem z zastrzeżeniem, że badania odbędą się w sposób zapewniający dzieciom anonimowość.

²⁵ Nie zdarzyła się taka sytuacja, w której dziecko nie lubiane wskazałoby samo siebie nie otrzymując jednocześnie wyborów od rówieśników, dlatego w wyłanianiu dzieci nie brano pod uwagę kategorii 5 analizy wyników kwestionariusza techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”.

2003)²⁶, to jednak za prowadzeniem zajęć w małych grupach składających się z ok. 10 nie lubianych dzieci, przemawiał fakt, że w małej grupie każde dziecko ma więcej okazji do ćwiczeń, więcej uwagi ze strony rówieśników i dorosłego, dzięki czemu można było spodziewać się lepszych rezultatów w uczeniu się przez uczestników nowych i rozwijaniu już posiadanych umiejętności.

Przeciwko realizacji zajęć w całych klasach przemawiały wyniki uzyskane przez D. Ekiert-Grabowską (1982, s. 155). Autorka brak rezultatów opracowanych przez siebie oddziaływań realizowanych w klasach tłumaczyła między innymi tym, że dzieci odrzucane w niektórych sytuacjach wychowawczych, poprawnych w założeniach, ujawniały negatywne cechy charakteru, które do tej pory nie były tak widoczne dla rówieśników. Pogłębiało to jeszcze bardziej antypatię grupy w stosunku do nich.

Argumentem przemawiającym za prowadzeniem oddziaływań w małej grupie było także to, że byłaby ona złożona z dzieci znajdujących się na podobnym poziomie rozwoju kompetencji społecznych, emocjonalnych i poznawczych, który zwykle jest istotnie niższy od poziomu kompetencji pozostałych dzieci w klasie. Można było zatem lepiej dostosować poziom trudności zadania do możliwości dzieci i uniknąć sytuacji, w których kolejny raz demonstrowałyby rówieśnikom znacznie niższy od nich poziom swoich kompetencji emocjonalnych i społecznych. W literaturze polskiej opisano dwie próby pomagania 13-14-letnim dzieciom odrzucanym w toku pracy z całą klasą (Ekiert-Grabowska, 1982; Strzelecka, 1987). Wyniki badań w obu przypadkach dowodzą nieskuteczności takich oddziaływań w stosunku do dzieci odrzucanych. Aby nie stawiać dzieci w takiej sytuacji, w której kolejny raz doświadczyłyby frustracji w relacjach z rówieśnikami, podjęto decyzję o realizowaniu zajęć tylko wśród dzieci nie lubianych przez rówieśników. O jej słuszności świadczyły uzyskane przez dzieci nie lubiane wyniki w zakresie poszczególnych zmiennych zależnych, które w podrozdziale 3.2. ukazano na tle dzieci z typowej populacji, w skład której wchodziły jednostki o różnych pozycjach na skali popularności, lub grupy dzieci akceptowanych. Dzieci nie lubiane w zakresie większości zmiennych uzyskały gorsze wyniki od dzieci z typowej populacji lub dzieci akceptowanych.

O skuteczności oddziaływań realizowanych w małych grupkach dzieci nieakceptowanych i/lub przejawiających zaburzone zachowania, dowodzą wyniki badań dotyczące m.in. programu J. Grochulskiej (1982), S.R. Ashera (za: Goleman, 1997), S. Nowickiego (za: Goleman, 1997) programu ART (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004).

Jak zaznaczono wcześniej, tylko 104 rodziców spośród 155 dzieci zaproszonych do udziału w zajęciach wyraziło zgodę na udział ich dzieci w zajęciach i badaniach. Dzieci te zostały losowo przydzielone do grup eksperymentalnych i kontrolno-eksperymentalnych. W trakcie trwania badań populacja ta uległa zmniejszeniu do 94 osób. Dziesięcioro dzieci z powodu decyzji rodziców (wycofanie zgody na udział w zajęciach przed ich rozpoczęciem, ale już po I pomiarze zmiennych), zostało wyłączonych z prowadzonych badań. Z tych 94 osób 23 innych uczniów zrezygnowało z udziału w zajęciach. Na mocy wcześniejszej decyzji rodziców, stworzono z nich grupę kontrolną. Zarówno rodzice, którzy wycofali swoją zgodę na udział ich dzieci w zajęciach, jak i same dzieci, które przestały przychodzić na spotkania, tłumaczyli się brakiem czasu, innymi obowiązkami lub koniecznością uczęszczania na różne płatne zajęcia pozaszkolne. Ostatecznie grupy eksperymentalne liczyły łącznie 36 uczestników, a grupy kontrolno-eksperymentalne 35.

²⁶ Wspomniane tu wyniki świadczące o skuteczności programu zajęć wychowawczo-profilaktycznych „Spójrz inaczej” dotyczą dzieci z klas I-III. Jak dotąd nie ukazały się żadne badania potwierdzające skuteczność omawianego programu w starszych grupach wiekowych.

W tabeli 2.3. zaprezentowano skład poszczególnych grup.

Tab. 2.3. Skład i liczebność poszczególnych grup

GRUPA	Status społeczny w klasie				Wskazanie przez rówieśników				Wskazanie przez wychowawcę	Liczebność	Rezygnacja (K)
	O	P	X (+X na SA)	X	1	2	3	4			
E1	5	1	-	-	-	3	3	-	1	6	0
E2	8	-	1	1	-	2	3	5	4	10	3
E3	4	1	-	-	-	-	4	1	3	5	1
E4	6	-	2	-	3	1	4	-	8	8	3
E5	7	-	-	-	1	3	2	1	5	7	3
Σ	30	2	3	1	4	9	16	7	21	36	10
%	83,3	5,6	8,3	2,8	11,1	25	44,4	19,4	58,3	100	21,7
K1/E6	3	1	1	-	-	-	5	-	4	5	2
K2/E7	3	2	2	3	1	2	3	4	2	10	2
K3/E8	2	-	1	3	-	-	3	3	6	6	1
K4/E9	7	-	-	-	2	1	4	-	2	7	3
K5/E10	5	1	1	-	2	1	4	-	6	7	5
Σ	20	4	5	6	5	4	19	7	20	35	13
%	57,1	11,4	14,3	17,1	14,3	11,4	54,3	20	57,1	100	27,1
K	14	3	5	1	1	2	17	3	16	23	-
%	60,9	13	21,7	4,3	4,3	8,7	73,9	13	69,6	100	-
Brak zgody/ cofnięcie zgody	37	11	13	-	6	17	23	15	26	61	-
%	60,7	18	21,3	-	9,8	27,9	37,7	24,6	42,6	100	-
SUMA	101	20	26	8	16	32	75	32	83	155	-
%	65,2	12,9	16,8	5,2	10,3	20,6	48,4	20,6	53,5	100	-

Źródło: dane z badań własnych

Jak wynika z powyższej tabeli, do grup E w wyniku losowego doboru trafiło najwięcej dzieci, których pozycja na skali popularności była najniższa, czyli były odrzucane przez rówieśników (83,3%). W grupach K/E odsetek dzieci odrzucanych wynosił 57,1%. Ponadto do grup E trafiło mniej niż do grup K/E dzieci nielubianych o wyższych statusach społecznych (polaryzacja akceptacji – P, przeciętna akceptacja z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii – +X, przeciętna akceptacja z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii – X). Zbliżony odsetek dzieci w grupach E i K/E jako mających trudności w kontaktach z rówieśnikami wskazali wychowawcy klas (57-58%). Również w zbliżony sposób postrzegali dzieci nielubiane z grup E i K/E ich koledzy.

Dzieci, które zrezygnowały z udziału w zajęciach (K), pod względem statusu podobne były do dzieci z grup K/E. Jednak to właśnie one były postrzegane przez rówieśników jako częściej zachowujące się w sposób antyspołeczny. Aż 73,9% dzieci z grupy K zostało wskazanych jako te, które zachowują się jednocześnie i agresywnie i egocentrycznie (kategoria 3), podczas, gdy w grupach E w opinii kolegów i koleżanek zachowujące się w taki sposób dzieci stanowiły 44,4%, a

w grupach K/E 54,3%. Wychowawcy u blisko 70% dzieci z grupy K dostrzegali trudności w kontaktach z rówieśnikami. Można zatem powiedzieć, że z udziału w zajęciach same zrezygnowały te dzieci, które w najwyższym stopniu zachowywały się w sposób antyspołeczny wobec innych uczniów ze swoich klas.

Dzieci, których rodzice nie wyrazili zgody na ich udział w zajęciach lub które wyłączone z przeprowadzonych badań, np. na skutek zmiany szkoły, pod względem statusu były podobne do dzieci z grupy K. Nie były one jednak aż tak, jak dzieci z grupy K, negatywnie postrzegane przez rówieśników i wychowawców klas.

2.7. Organizacja badań

Poszukując szkół na terenie Bydgoszczy, w których pracujący pedagodzy wyraziliby gotowość do prowadzenia zajęć według opracowanego programu, rozmawiano z dyrektorami, prezentując im proponowane zajęcia z dziećmi. Dyrektorom przekazywano pisemną prośbę Promotora (załącznik 14) dotyczącą umożliwienia autorce raportu przeprowadzenia badań wśród uczniów tych szkół podstawowych. Po uzyskaniu zgody dyrekcji, autorka raportu, podpisując odpowiednie upoważnienie (załącznik 15), zobowiązywała się do przestrzegania przepisów ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. nr 133, poz. 883) w trakcie pisania pracy doktorskiej na podstawie wyników badań uzyskanych w poszczególnych szkołach oraz zachowania w tajemnicy wszystkich danych osobowych uczniów po ustaniu jej pisania²⁷.

Badania właściwe przeprowadzono w trzech etapach (I pomiar – 02-03.2009 r., II pomiar – 05-06.2009 r., III pomiar – 01-02.2010 r.). Każdy z nich składał się z dwóch etapów częściowych (badanie w całych zespołach klasowych oraz badanie w grupie dzieci nie lubianych przez rówieśników).

Na początku z zespołów klasowych z siedmiu bydgoskich szkół, na podstawie wyników „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”, techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” oraz „Arkusza dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami”, wyłonione zostały dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. W tej części badań uczestniczyły całe zespoły klasowe. Następnie wśród wyłonionej grupy dzieci, po uzyskaniu zgody rodziców i samych dzieci, przeprowadzony został I pomiar zmiennych z wykorzystaniem pozostałych narzędzi badawczych („Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”, „Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej”, „Skala Ekspresji Gniewu”, „Skala postaw wobec zachowań agresywnych”, „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości”). W tym samym czasie wychowawcy zostali poproszeni o wypełnienie „Skali społecznego zachowania dzieci CSBS-T” w stosunku do wyłonionych dzieci nie lubianych oraz, w celu zminimalizowania naznaczenia dzieci nie lubianych, losowo wybranych dzieci akceptowanych (N = 55).

Dzieci wypełniały poszczególne ankiety w przedstawionej powyżej kolejności. Badania za każdym razem rozpoczynano od „Historyjek do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”, które wymagały od osoby prowadzącej badanie przeczytania na głos obu historyjek. Gdy dzieci zapisały na kartkach swoje odpowiedzi, badacz zbierał je i następnie rozdawał każdemu dziecku zestaw wszystkich pozostałych ankiet. Dzięki temu mógł później skupić

²⁷ Autorka raportu serdecznie dziękuje Dyrekcji, Nauczycielom, a przede wszystkim Uczniom Szkół Podstawowych nr 2, 10, 28, 38, 61, 63, 66 w Bydgoszczy za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań.

się na sprawdzaniu tych kwestionariuszy, które dzieci wypełniły (wpisanie kodu, wypełnienie wszystkich wymaganych pól).

Z uwagi na to, że większość narzędzi zastosowanych w badaniu grupy dzieci nie lubianych dotyczyła treści, które mogły być zagrażające (sposób wyrażania gniewu, postawy wobec zachowań agresywnych, sposób myślenia o sobie samym), wszystkie ankiety były kodowane. Kod każdego dziecka składał się z cyfry oznaczającej określoną szkołę (np. SP nr 63 – „1”), cyfry oznaczającej grupę badawczą (grupa E – „1”, grupa K/E – „2”), pierwszej litery imienia cioci lub wujka ze strony taty (lub mamy, jeśli ojciec nie posiadał rodzeństwa) i ulubionej liczby dzieci (z zastrzeżeniem, by nie był to numer z dziennika) – przykład: „21M17”. Dzieci zapisywały swoje kody na karteczkach i wkładały je do kopert, które później osobiście zaklejały i podpisywały imieniem i nazwiskiem. Między poszczególnymi pomiarami zmiennych koperty były przechowywane w dużej zaklejonej kopercie. Podczas kolejnego pomiaru, dzieci otrzymywały swoją nienaruszoną kopertę, otwierały ją i zapisywały swój kod na arkuszach ankiet, a następnie chowały go do nowej koperty. Po każdorazowym wyjęciu kodu z koperty, każde dziecko otrzymywało nową kopertę, którą podpisywało i w której chowało swój kod. Zabieg taki miał dać dzieciom pełne poczucie bezpieczeństwa i pewność, że nikt w międzyczasie nie będzie próbował wyjąć ich kodów, by sprawdzić kto, w jaki sposób odpowiadał na poszczególne pytania zawarte w ankietach.

II i III pomiar zmiennych przebiegały w taki sam sposób, jak I, tzn. w całych zespołach klasowych i w grupie wyłonionych dzieci nie lubianych przez rówieśników. Wykorzystano podczas nich wskazane wyżej narzędzia badawcze oprócz „Arkusza dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami”, który zastosowano jeszcze tylko w III pomiarze. Na zakończenie oddziaływań w grupach E i K/E zastosowano również „Portret Wychowawcy Grupy” [opracowanie M. Herzberg; modyfikacja narzędzi badawczych M. Deptuły (1994) i W. Junik (2004)] w celu zbadania postrzegania przez dzieci uczestniczące w zajęciach osób, które je prowadziły.

Przed przystąpieniem do realizacji I etapu badań, odbyło się szkolenie przygotowujące wolontariuszy do prowadzenia badań. Były to studentki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, kierunku Pedagogika, specjalność Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza (4 osoby), Opieka i Wychowanie z Profilaktyką Społeczną (3 osoby) oraz Kształcenie Zintegrowane i Terapia Pedagogiczna (2 osoby). Wśród osób prowadzących badania byli studenci, którzy wspólnie z pedagogami szkolnymi realizowali zajęcia z dziećmi nie lubianymi przez rówieśników według opracowanego przez autorkę raportu programu. Zadbano jednak o to, by nie prowadzili oni badań w szkole, do której jeździli na spotkania z dziećmi. Taki zabieg miał zapobiec pisaniu przez dzieci takich odpowiedzi, które mogłyby sprawić przyjemność paniom, które dzieci mogły polubić w czasie zajęć.

Badania w całych zespołach klasowych z wykorzystaniem „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci” oraz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” prowadzone były przez dwie osoby, z których jedna objaśniała dzieciom instrukcje, odpowiadała na ewentualne pytania, a druga rozdawała i zbierała kartki, a także sprawdzała, czy wszystkie odpowiedzi są poprawnie naniesione. Badania w grupach dzieci nie lubianych były prowadzone przez jedną osobę²⁸.

²⁸ Za pomoc w prowadzeniu badań autorka raportu serdecznie dziękuje Monice Bekisz, Emilii Ciszewskiej, Beacie Cyborowskiej, Dorocie Klesińskiej, Magdalenie Kubiszał, Małgorzacie Lemieszcze, Katarzynie Manelskiej, Magdalenie Staszak oraz Malwinie Trzasańskiej, studentkom Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Badania w zespołach klasowych trwały jedną godzinę lekcyjną. Podobnie jedną godzinę lekcyjną trwały badania w grupach wyłonionych dzieci nie lubianych. Terminy badań były wcześniej ustalane z dyrektorami poszczególnych szkół.

Wszystkie narzędzia badawcze, których użyto wśród wyłonionej grupy dzieci, wykorzystano również w badaniach przeprowadzonych w typowej populacji czwartoklasistów w celu porównania ich wyników z wynikami uzyskanymi przez dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych. Podobnie, jak w grupach badanych, również w typowej populacji badania zostały przeprowadzone w sposób anonimowy, aby zapewnić dzieciom poczucie bezpieczeństwa i zachęcić je do udzielania odpowiedzi zgodnych z prawdą. Z tego względu niemożliwe było określenie pozycji społecznej poszczególnych uczniów z typowej populacji. Można jedynie założyć, że w jej skład weszło pięć kategorii dzieci odznaczających się różnym stopniem popularności wśród rówieśników: dzieci odrzucane, izolowane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy, przeciętnie akceptowane i akceptowane. Badania te przeprowadzono w dwóch innych szkołach niż szkoły uczestniczące w badaniach eksperymentalnych. W jednej szkole poproszono dzieci o wypełnienie „Arkusza do badania samokontroli emocjonalnej” (N = 81), „Historyjek do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”, „Skali Ekspresji Gniewu”, „Skali postaw wobec zachowań agresywnych” oraz „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości” (N = 70). Natomiast w drugiej szkole poproszono dzieci o uzupełnienie „Portretu Wychowawcy” (N = 35). W pierwszej szkole wychowawcy nie wyrazili zgody na to, by dzieci wypowiedziały się na temat spostrzeganych u nich cech i zachowań. To, w jaki sposób wyniki uzyskane przez dzieci nie lubiane różniły się od wyników dzieci z typowej populacji, zaprezentowano w podrozdziale 3.2.

2.8. Schemat statystycznej analizy danych

Do analizy statystycznej uzyskanych wyników zostały użyte następujące metody statystyczne:

1. do opisu statystycznego wykorzystano statystyki opisowe:
 - średnia arytmetyczna,
 - odchylenie standardowe,
 - rozkład liczebności,
2. do analizy różnic między dwiema grupami – test t studenta dla prób niezależnych,
3. do analizy różnic między dwiema zmiennymi – test t studenta dla prób zależnych,
4. do analizy różnic między wieloma grupami – ANOVA (test F Fishera),
5. do badania związków między zmiennymi – współczynnik korelacji liniowej Pearsona.

Wszystkich obliczeń dokonano za pomocą pakietu statystycznego STATISTICA²⁹.

²⁹ Za konsultacje umożliwiające autorce raportu samodzielne wykonanie obliczeń statystycznych, autorka serdecznie dziękuje dr Magdalenie Zajęc.

3. Analiza wyników badań

W rozdziale tym zaprezentowano wyniki badań dotyczących skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników w klasie szkolnej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych. Poprzedzono je opiniami na temat opracowanego programu, które otrzymano od dzieci uczestniczących w zajęciach, pedagogów szkolnych i studentów.

3.1. Opinie dzieci i osób prowadzących zajęcia o opracowanym programie

Opinie dzieci na temat zajęć, w których uczestniczyły, zebrano dwukrotnie. Pierwszy raz miały okazję wyrazić swoje zdanie na ich temat w czasie trwania ósmego spotkania, którego jednym z elementów było napisanie listu do osoby prowadzącej zajęcia (załącznik 8.2., scenariusze zajęć). Drugi raz dzieci zostały poproszone o udzielenie informacji zwrotnych na temat programu na ostatnim, dwudziestym spotkaniu. Z uwagi na to, że podczas tych dwóch spotkań (ósmego i dwudziestego) część dzieci była nieobecna, a także biorąc pod uwagę fakt, że wypowiedzenie się na temat zajęć było dobrowolne, podczas ósmego spotkania otrzymano refleksje od 39 dzieci, co stanowiło 55% wszystkich dzieci objętych oddziaływaniami, a podczas ostatniego spotkania zebrano informacje od 49 dzieci, co stanowiło 69% ogółu dzieci biorących udział w zajęciach.

Pisząc list do wychowawcy grupy, zadaniem dzieci było dokończenie siedmiu zdań³⁰:

1. Do tej pory na zajęciach nauczyłem/łam się...
2. O sobie dowiedziałem/łam się...
3. Najbardziej podobało mi się...
4. Największą trudność sprawiło mi...
5. Cieszę się, gdy Pani...
6. Nie lubię, gdy Pani...
7. Chciał/a/bym, żeby Pani...

W zdecydowanej większości dzieci pisały, że na ośmiu zajęciach, w których do tej pory uczestniczyły, uczyły się „wielu rzeczy o uczuciach”, dobrych manierach i nieagresywnych zachowaniach. Jedno dziecko napisało, że nauczyło się „postawić na miejscu drugiej osoby”, inne, że nauczyło się „dobrego postępowania na zajęciach i w szkole”, jeszcze inne napisało, że na zajęciach nauczyło się „że nie wolno kraść”. Trójce dzieci dokończenie tego zdania sprawiło prawdopodobnie trudność, bowiem zostawiły puste miejsce.

Odpowiedzi udzielone przez dzieci jako dokończenie zdania „O sobie dowiedziałem/łam się...” były najbardziej zróżnicowane. Dzieci pisały przede wszystkim o tym, jakie są i co potrafią (O sobie dowiedziałem/łam się... np. „że jestem miła”, „że jestem czasem grzeczny, a czasem niegrzeczny”, „że nie jestem agresywny”, „że umiem pracować w grupach”) oraz jakie mogą być lub czego muszą/powinny się nauczyć (O sobie dowiedziałem/łam się... np. „że mogę być dobry”, „że mogę poznać nowych ludzi z klas 4”, „że muszę się nauczyć być dobry dla innej osoby”). Dwoje dzieci dostrzegło u siebie zachowania i cechy negatywne (O sobie dowiedziałem/łam się... „że jestem zły, niecierpliwy”, „że za mocno krzyczę”). Dwoje innych dzieci pozostawiło puste miejsce nie dokończając zdania, jedno napisało, że niczego się o sobie nie dowiedziało, a czworo udzieliło odpowiedzi ogólnej: „wiele spraw”, „wiele rzeczy”.

³⁰ Wszystkie wypowiedzi zacytowano dosłownie, zachowując formę zapisu, jednak usunięto z nich imiona uczestników zajęć.

Dzieciom na ośmiu spotkaniach, w których uczestniczyły zanim pisały list do wychowawcy grupy, najbardziej podobały się gry i zabawy. Dwoje dzieci napisało, że podobało im się robienie plakatów, inne dziecko napisało, że najbardziej podobało mu się „odgrywanie scenek z uczuć”, a jeszcze inne napisało, że podobało mu się „wszystko”. Jedna uczestniczka wyraziła uwagę krytyczną na temat zajęć. Napisała: „Najbardziej podobało mi się... początek, później nie podobało mi się”.

Tylko jedenaścioro dzieci dokończyło zdanie „Największą trudność sprawiło mi...”. Wśród udzielonych odpowiedzi trzykrotnie pojawiło się odgrywanie scenek, a dwoje dzieci napisało, że siedzenie na krzesłkach było dla nich trudne. Pozostałe dzieci napisały: „bycie grzecznym”, „że musiałem nauczyć się lepiej słuchać”, „wypowiadanie swojego zdania”, „mówienie zdań”, „odrabianie kart pracy”. Jedno dziecko napisało, że trudność sprawiło mu „napisać ten list”. Pozostałe dzieci albo pozostawiły puste miejsce albo napisały „nie”.

Kończąc zdanie „Cieszę się, gdy Pani...” dzieci w zdecydowanej większości pisały, że przyjemność sprawiało im, gdy osoby prowadzące się uśmiechały, były w dobrym humorze, cieszyły się i były zadowolone. Jedno dziecko napisało, że cieszyło się, gdy wychowawca grupy wybierał je do prowadzenia zabaw, a dwoje innych dzieci napisały: „Cieszę się, gdy Pani... mnie chwali”.

Jako dokończenie zdania „Nie lubię, gdy Pani...” dzieci najczęściej pisały: „jest smutna”, „złości się”, „gdy ma zły dzień”. Troje dzieci napisało, że nie lubiło, gdy wychowawca krzyczał. Inne dziecko napisało, że nie było dla niego przyjemne to, że osoba prowadząca proponowała różne nudne zabawy, a jeszcze inne, że wychowawca mówił często o uczuciach.

Wyrażając swoje opinie na temat tego, co chciałyby dzieci, żeby Pani..., uczestnicy pisali najczęściej, że chcieliby, aby osoba prowadząca zajęcia: „nauczyła nas jeszcze wielu zabaw”, „robiła więcej zabaw”, „była wesoła”. Czwooro dzieci wyraziło prośbę wyjścia w czasie trwania zajęć na boisko szkolne lub do sali komputerowej, jedno dziecko chciałoby, żeby Pani „się dobrze przy nas czuła”, a inne, żeby Pani „była dla nas zawsze miła (już jest)”.

Informacje zwrotne od dzieci zebrano również podczas ostatniego spotkania z nimi. Były one wówczas poproszone o wypisanie na kartkach „plusów” i „minusów” wszystkich zajęć, w których uczestniczyły.

Najczęstszym „plusem” zajęć wymienianym przez dzieci były zabawy, które pojawiły się w opiniach aż 35 dzieci. Uczestnicy pisali, że wszystkie gry i zabawy im się podobały lub wskazywali na niektóre z nich, które szczególnie zapadły im w pamięci, m.in. „Ono”, „Chińskie posągi”, „Dyrygent”, „Sałatka owocowa”. Dziesięcioro dzieci wskazało na korzyść zajęć wyływającą z możliwości rysowania podczas niektórych spotkań i tworzenia różnych plakatów. Tylko dwoje dzieci wypowiedziało się negatywnie na temat rysunków i plakatów. Jedna z tych wypowiedzi dotyczyła ćwiczenia „Wspólny rysunek”, podczas którego sprawiło dziecku trudność malowanie wspólnie z kolegą obrazka przy użyciu tylko jednego pędzla, który obie osoby trzymają jednocześnie, jedna wyżej, druga niżej.

Interesujące były wypowiedzi dzieci, które dotyczyły plusów i minusów zajęć związanych z okazją do uczenia się różnych sposobów na radzenie sobie ze złością. Dziesięcioro dzieci zwróciło uwagę na to, że korzyścią ich udziału w zajęciach było to, że mogły poznać różne sposoby na okazywanie uczuć w nieagresywny sposób. Jedno z nich napisało, że dzięki temu stało się grzeczniejsze. Inne dziecko wskazało, że „zajęcia pomogły (...) kontrolować swoje uczucia”. Dwoje jeszcze innych uczestników napisało, że plusem zajęć była możliwość poznania różnych

uczuć i uczenie się odróżniania ich od siebie. Było jednak też troje takich dzieci, które poznawanie różnych technik radzenia sobie ze złością i uczenie się pozytywnych zachowań uznały za minus zajęć, w których brały udział.

Komunikat „ja” w opinii sześciorga dzieci i uważne słuchanie w opinii czworga dzieci były korzystnym aspektem zajęć. Niestety dzieci te nie uzasadniły dlaczego umiejętności te zapisały na kartkach jako plus, w czym ich zdaniem byłyby one pomocne. Podobnie swojego wyboru nie uzasadniło dwoje dzieci, które uczenia się komunikatu „ja” uznały za minus zajęć.

W opiniach czworga dzieci pojawiła się informacja o możliwości dzięki udziałowi w zajęciach zawarcia nowych znajomości lub bliższego poznania tych kolegów, z którymi wcześniej łączyły dzieci luźniejsze relacje.

Czworo dzieci wskazało, że pozytywem spotkań była możliwość odgrywania scenek. Troje innych uczestników zwróciło uwagę na zabawy i relaksowanie się na materacach, wyrażając jednocześnie opinię, że szkoda, że mogły to robić na zajęciach tak rzadko. Dla dwojga dzieci plusem było szukanie słodkich prezentów w czasie 17 spotkania.

Troje dzieci napisało, że plusem spotkań była panująca na nich miła atmosfera. Czworo innych dzieci wskazało na pozytywne cechy i zachowania osób prowadzących (dobroć, chwalenie). Jedna dziewczynka tak napisała: „panie były bardzo miłe i nie krzyczały (jakby takie były nauczycielki to nie opuściłabym dnia w szkole)”. Było też jednak dwoje takich dzieci, które wskazały, że minusem zajęć było to, że osoby prowadzące krzyczały i złościły się.

W opinii trojga dzieci plusem zajęć było zaproszenie rodziców na wybrane spotkanie.

Wśród minusów udziału w zajęciach dzieci wymieniały hałas, kłótnie między uczestnikami, ich krzyki. Sześciorgo dzieci napisało, że zachowanie innych uczestników przeszkadzało im podczas spotkań, a jeden chłopiec jako minus napisał: „złe zachowanie innych dzieci i moje”, zwracając tym samym uwagę na to, że sam również nie zawsze zachowywał się zgodnie z ustalonymi zasadami. Troje dzieci uznało, że zajęcia trwały zbyt długo (2 godziny lekcyjne), odbywały się zbyt często i zajmowały wolny czas, który można by było przeznaczyć na inne rzeczy.

Dwoje dzieci wskazało, że minusem zajęć było to, że się skończyły.

Tylko jeden chłopiec napisał, że w czasie zajęć nie było niczego, co mógłby uznać za ich plus, za to wszystko mu się nie podobało.

Niektóre wypowiedzi dzieci przytoczono poniżej w całości:

„Myślę, że te zajęcia są bardzo ciekawe i wiele można się na nich nauczyć”

„Każdy mógł powiedzieć co myśli i co czuje”

„Dla mnie zajęcia były za długie i w środku były strasznie nudne!!! Ale były także fajne zabawy. I nauczyłem się jak wyrzucać z siebie złość”

„Na początku zajęcia zadawały mi się nudne, ale potem zdałam sobie sprawę, że są to najlepsze zajęcia na jakie mogłabym chodzić. One są ciekawe, miłe, fajne, pouczające. Chciałabym, żeby one powtórzyły się w V klasie”

„Można było się nauczyć wiele rzeczy na temat rozmawiania z drugim człowiekiem lub utrzymywania przyjaźni”

„Bardzo polubiłam te zajęcia. I bardzo mi przykro, że muszą się skończyć. Wiele się tu nauczyłam i poznałam wiele nowych zabaw. Dziękuję że mogłam uczestniczyć w tych zajęciach”

Opinie na temat opracowanego programu zebrano również od osób prowadzących zajęcia: pedagogów i wspomagających ich studentów.

Pedagodzy szkolni zwrócili uwagę przede wszystkim na „ciekawe materiały do pracy z dziećmi” i szczegółowo opracowane scenariusze zajęć „w sposób dostosowany do potrzeb zakwalifikowanych uczniów. Ćwiczenia przeplatane atrakcyjnymi zabawami spowodowały, że dzieci na zajęcia chętnie uczęszczają”. Zdaniem jednego z pedagogów zadania, które były analizowane przez całą grupę lub w małych grupkach sprzyjały integracji dzieci, rozwijaniu się ich umiejętności współpracy. Istotnym elementem zajęć było również zaproszenie rodziców, co wskazało dwóch spośród ośmiu pedagogów. Udział rodziców w zajęciach „wpłynął na sposób wzajemnego porozumiewania się z dziećmi, a ranga zajęć podniosła się”. Zwiększyła się również dzięki temu motywacja dzieci do udziału w spotkaniach grupy.

Większość pedagogów zwróciło uwagę na zbyt „przeładowanie treściami” początkowych scenariuszy zajęć, co niewątpliwie mogło wpłynąć niekorzystnie na ich realizację, a tym samym na utrwalanie u dzieci rozwijanych w czasie ich trwania umiejętności. Dwóch pedagogów napisało, że pomimo tego, że uczenie dzieci nie lubianych komunikatu „ja” jest bardzo ważne, to jednak ilość ćwiczeń zaplanowanych na trenowanie tej umiejętności była zbyt mała. Jedna z osób prowadzących napisała, że proponowanie dzieciom odgrywania scenek, pomimo tego, że było cennym elementem zajęć, stało się pod koniec realizacji programu monotonne, mało atrakcyjne dla dzieci. Pedagodzy zwrócili także uwagę na konieczność uzupełnienia scenariuszy o większą liczbę ćwiczeń mających na celu integrację grupy, wzajemne poznanie się dzieci i osoby prowadzącej oraz ćwiczeń rozładowujących napięcia emocjonalne nagromadzone w dzieciach podczas lekcji (rysunki, opowiadania, relaksacja).

Wśród trudności, z którymi najczęściej spotykali się pedagodzy podczas prowadzenia zajęć, wymieniali niską frekwencję dzieci i ich agresywne zachowania wobec siebie i osoby prowadzącej. Nieobecności dzieci i ich zakłócające porządek zachowania (przerywanie, wtrącanie się, kłótnie) sprawiały, że czasem trudno było im przeprowadzić zajęcia według scenariuszy. Wszyscy pedagodzy z własnej inicjatywy starali się radzić sobie z tymi utrudnieniami nagradzając dzieci za obecność na zajęciach i przejawianie akceptowanych społecznie zachowań. Dzieci najczęściej otrzymywały plusy, kropeczki itp., które po kilku spotkaniach zamieniane były na nagrody etapowe, np. kolorowe długopisy, notesiki, czekoladowe medale³¹.

Poniżej przytoczono fragment z wypowiedzi jednego pedagoga:

„Mimo trudności prowadzenie zajęć przyniosło wiele satysfakcji. Grupa była dynamiczna, chętna do działania, dzieci aktywne. Szczególnie ważnym efektem zajęć była poprawa relacji między niektórymi dziećmi. Znacznie poprawiła się pozycja w grupie jednego z chłopców – (...), który na początku był wyraźnie odrzucany przez dominujących w grupie chłopców. Z czasem (...) zaczął imponować im swoją wiedzą, talentem plastycznym i stosunek chłopców do niego bardzo się zmienił. Również sam (...) stał się na zajęciach swobodny, częściej się uśmiechał”.

Podobne trudności jak pedagodzy szkolni, dostrzegały również osoby ich wspomagające, w tym autorka raportu. Dla studentek i autorki raportu współprowadzenie zajęć z pedagogami szkolnymi było nieocenioną okazją do rozwijania swoich umiejętności prowadzenia zajęć z grupą dzieci przejawiających zaburzone zachowania.

³¹ Taka „ekonomia żetonowa czy punktowa” zdaniem U. Oszwy (2007, s. 139) jest skuteczną, opartą na behawioralnym systemie wzmocnień (regularne nagradzanie zachowań pożądanых, dostrzeganie wysiłku i uznanie dla pozytywnych działań), techniką stosowaną w pracy z dziećmi z zaburzeniami zachowania. „Zgromadzenie większej ilości punktów pozwala na uzyskanie większych przywilejów, co sprawia, że dziecko czuje się odpowiedzialne za siebie i motywowane do ich zdobywania” (*ibidem*).

Wszystkie informacje zwrotne otrzymane od dzieci uczestniczących w zajęciach, pedagogów szkolnych i wspomagających ich studentów, a także własne doświadczenia, staną się w przyszłości, obok przeprowadzonej analizy uzyskanych wyników badań, punktem wyjścia dla dokonania modyfikacji opracowanych scenariuszy zajęć tak, by jak najlepiej odpowiadały potrzebom i zainteresowaniom dzieci w nich uczestniczących.

3.2. Problemy istotnościowe – opis statystyczny

Dane uzyskane podczas I pomiaru zmiennych (przed oddziaływaniami w grupach E) stały się podstawą dokonania opisu problemów istotnościowych³². Udzielono odpowiedzi na pytania dotyczące wartości analizowanych zmiennych (natężenie zjawiska braku akceptacji dzieci przez rówieśników – status społeczny, postrzeganie dzieci przez rówieśników i wychowawców klas, poziom samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej, poczucia własnej wartości oraz postrzeganie przez dzieci osoby prowadzącej zajęcia), a także sprawdzono, czy między badanymi grupami były istotne różnice w zakresie tych zmiennych przed podjęciem oddziaływań w grupach E.

Z wyjątkiem zmiennej „natężenie zjawiska braku akceptacji dzieci przez rówieśników – status społeczny”, wyniki uzyskane przez dzieci nie lubiane zaprezentowano na tle dzieci akceptowanych pochodzących z tych samych zespołów klasowych lub typowej populacji³³. Na początku wszystkich podrozdziałów zaprezentowano wyniki, które uzyskały dzieci nie lubiane. Natomiast w ich dalszej części przedstawiono wyniki analizy różnic między dziećmi nie lubianymi i akceptowanymi lub dziećmi z typowej populacji.

3.2.1. Natężenie zjawiska braku akceptacji dzieci przez rówieśników – status społeczny

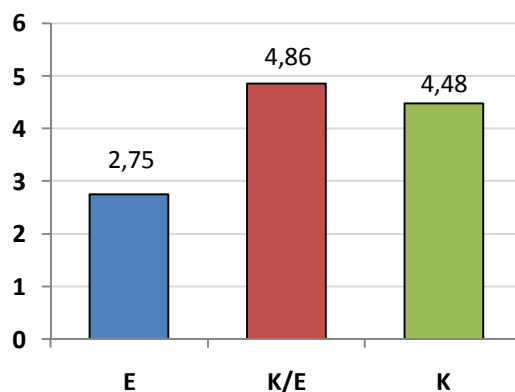
Natężenie braku akceptacji dzieci przez rówieśników badano na podstawie wyników techniki socjometrycznej „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci” (załącznik 4) w opracowaniu M. Deptuły (1996). Technika ta wymaga od osób badanych ustosunkowania się do wszystkich członków grupy na pięciostopniowej skali: „bardzo lubię ++”, „lubię +”, „nie mam zdania (trochę lubię, a trochę nie lubię) 0”, „nie lubię -” i „bardzo nie lubię --”, co pozwala na wyodrębnienie dzieci akceptowanych, przeciętnie akceptowanych, polaryzujących względem siebie akceptację grupy, izolowanych i odrzucanych. Mając na uwadze przyjęte w raporcie rozumienie grupy dzieci nie lubianych przez rówieśników, analizowane w podrozdziale natężenie obejmuje trzy kategorie: odrzucenie, polaryzację akceptacji oraz, dodatkowo wyróżnioną z kategorii dzieci przeciętnie akceptowanych, grupę jednostek przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej (+X) na Skali Antypatii (SA). W skład grup weszła również nieliczna grupa dzieci przeciętnie akceptowanych z niższą pozycją na Skali Antypatii, które zostały zaproszone do udziału w zajęciach i włączone do badań na prośbę pedagogów szkolnych z uwagi na średnie lub wyższe natężenie zachowań antyspołecznych.

Na wykresie 3.1. przedstawiono wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych przez dzieci z poszczególnych grup w I pomiarze zmiennych w zakresie statusu społecznego. W

³² W celu zweryfikowania postrzegania osoby prowadzącej zajęcia przez dzieci w nich uczestniczące wykorzystano dane z II pomiaru zmiennych dla grup E, a z III pomiaru dla grup K/E.

³³ Jak zaznaczono wcześniej badania przeprowadzono również w typowej populacji czwartoklasistów w celu porównania ich wyników z wynikami uzyskanymi przez dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych.

przypadku odrzucenia i polaryzacji, wyniki analizowano biorąc pod uwagę szczegółowe kategorie tych pozycji na skali popularności (por. podrozdział 2.4.2.), czyli odrzucenie wybitne (O_0), silne (O_1) i słabe (O_2) oraz polaryzację wybitną (P_0) i silną (P_1) (Pilkiewicz, 1973, s. 269). Każdej szczegółowej pozycji nadano odpowiednią rangę ($O_0 - 1$; $O_1 - 2$; $O_2 - 3$; $P_0 - 7$; $P_1 - 8$; X ($z + X$ na SA) $- 9$; $X - 10$)³⁴. Zatem im niższa wartość średniej, tym niższa pozycja na skali popularności.



Wykres 3.1. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla statusu społecznego dzieci

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 35, K = 23

Jak wynika z analizy wykresu, dzieci z grup E uzyskały najniższe wyniki w porównaniu z grupami K/E i K w zakresie analizowanej zmiennej. Oznacza to, że w grupach E było najwięcej osób mających najniższą pozycję na skali popularności (szczegółowe kategorie odrzucenia). Natomiast w grupach K/E i K status dzieci był zbliżony. Mając na uwadze te dane, jak również informacje zawarte w tabeli 2.2. (podrozdział 2.6.) można stwierdzić, że mimo losowego doboru w grupach K/E i K znalazło się więcej niż w grupach E dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją przeciętną lub poniżej przeciętnej na Skali Antypatii, przeciętnie akceptowanych z pozycją wyższą na Skali Antypatii oraz polaryzujących względem siebie akceptację grupy.

Ponieważ badane grupy różniły się statystycznie pod względem analizowanej zmiennej, co zweryfikowano przy użyciu testu F-Fishera z $p < 0,05$, przeprowadzono szczegółową analizę różnic między poszczególnymi grupami. Okazało się, że grupy E różnią się istotnie od grup K/E i K (Tab. 3.1.).

Tab. 3.1. Istotność różnic w zakresie natężenia zjawiska braku akceptacji

Porównywane grupy	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	3,813	0,026
grupy E vs grupy K/E	7,051	0,010
grupy E vs grupa K	4,388	0,041
grupy K/E vs grupa K	0,146	0,703

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 35, K = 23

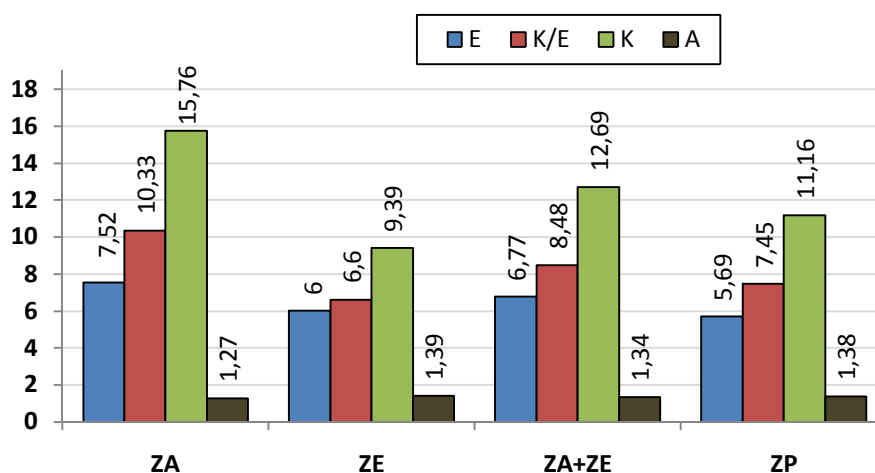
³⁴ Szczegółowe pozycje na skali popularności uszeregowano zgodnie z wytycznymi M. Pilkiewicza (1973, s. 269), wyszczególniając dodatkowo kategorię przeciętnej akceptacji z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii, a mianowicie: O_0 , O_1 , O_2 , I_0 , I_1 , I_2 , P_0 , P_1 , X ($z + X$ na SA), X , A_2 , A_1 , A_0 . W takiej też kolejności nadano pozycjom odpowiednie rangi, od wybitnego odrzucenia jako najgorszego statusu na skali popularności (ranga 1) do wybitnej akceptacji jako najbardziej przychylnego stosunku rówieśników do danego dziecka (ranga 13).

3.2.2. Postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników z klasy szkolnej

Wskaźnikiem postrzegania dzieci nielubianych przez rówieśników była liczba wskazań otrzymanych przez nie od rówieśników w pytaniach zawartych w kwestionariuszu techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004); załącznik 5]. Wskazania te zostały przeliczone na wartość procentową w celu zobiektywizowania wyników, ponieważ poszczególne klasy (N = 25) różniły się liczebnością uczniów.

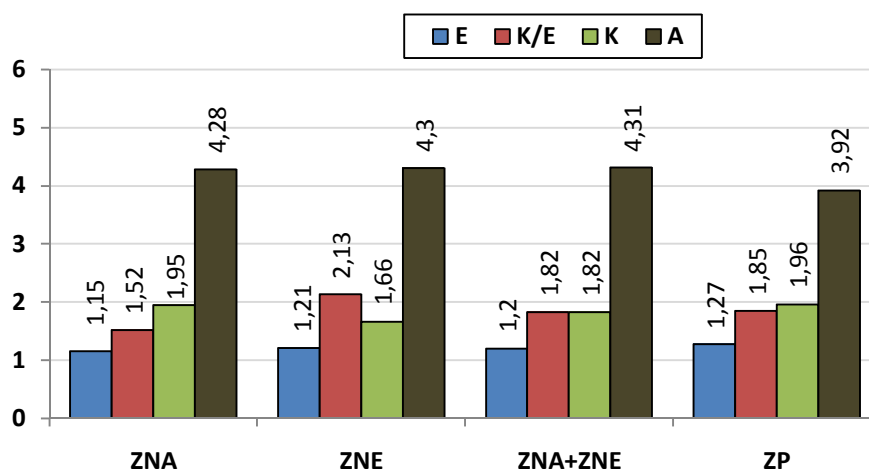
Analiza odpowiedzi badanych uczniów (N = 596) umożliwiła wyłonienie dzieci, które otrzymały średni lub wyższy odsetek wskazań:

1. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań agresywnych (ZA),
2. w pięciu pytaniach dotyczących zachowań egocentrycznych (ZE),
3. jednocześnie w kategorii 1 i 2 (ZA+ZE),
4. łącznie we wszystkich 16 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 (ZN).



Wykres 3.2. Średni wskaźnik uzyskany przez dzieci z poszczególnych grup w zakresie pytań negatywnych

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 35, K = 23, A = 281



Wykres 3.3. Średni wskaźnik uzyskany przez dzieci z poszczególnych grup w zakresie pytań pozytywnych

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 35, K = 23, A = 281

Na wykresach powyżej przedstawiono średnią wartość procentową wskaźników uzyskanych przez dzieci z poszczególnych grup w pytaniach negatywnych (Wykres 3.2.). dodatkowo zaprezentowano wyniki uzyskane przez dzieci w pytaniach pozytywnych kwestionariusza techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” (Wykres 3.3.). Punktem odniesienia dla grup E, K/E i K były dzieci akceptowane (A), pochodzące z tych samych klas, co dzieci nie lubiane.

Dzieci z grup E, w porównaniu z dziećmi z pozostałych grup (K/E i K), uzyskały najniższe wskaźniki w opinii rówieśników będącej odpowiedzią na pytania negatywne zawarte w kwestionariuszu techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”. Oznacza to, że były najrzadziej wskazywane jako osoby, które zachowują się agresywnie (ZA, kategoria 1), czyli m.in. kłócą się z innymi, wszczynają bójkę, często złością się na innych i egocentrycznie (ZE, kategoria 2), czyli m.in. nie przejmują się krzywdą innych, niechętnie robią coś dla innych, myślą tylko o sobie. Uzyskały one również najniższe wskaźniki łącznie w pytaniach dotyczących zachowań agresywnych i egocentrycznych (ZA+ZE, kategoria 3) oraz we wszystkich pytaniach skonstruowanych w sposób negatywny (ZN, kategoria 4). Niemniej jednak dzieci te otrzymały również najmniejszą liczbę wskazań we wszystkich kategoriach dotyczących zachowań akceptowanych społecznie, czyli w zakresie zachowań nieagresywnych, świadczących o kontroli emocji (ZNA), zachowań prospołecznych, pozbawionych egocentryzmu (ZNE), w zakresie łącznej analizy pytań dotyczących zachowań nieagresywnych i prospołecznych (ZNA+ZNE) oraz w zakresie wszystkich pytań skonstruowanych w sposób pozytywny (ZP). Wynika z tego wniosek, że dzieci z grup E były najrzadziej w porównaniu z dziećmi z pozostałych grup (K/E i K) postrzegane przez rówieśników jako osoby, które zachowują się w sposób antyspołeczny, najrzadziej także były postrzegane jako jednostki przejawiające zachowania akceptowane przez grupę.

Największą liczbę wskazań w pytaniach negatywnych otrzymały od rówieśników dzieci z grupy K, szczególnie w pytaniach dotyczących przejawianej agresji i braku umiejętności kontrolowania swoich emocji (ZA). Natomiast w pytaniach skonstruowanych w sposób pozytywny dzieci z grup K/E i K, w opinii kolegów i koleżanek, uzyskały zbliżone wskaźniki.

Badane grupy różniły się istotnie między sobą na poszczególnych wymiarach postrzegania dzieci przez rówieśników, co sprawdzono za pomocą testu F-Fishera z $p < 0.05$. Stwierdzono istotne różnice pomiędzy grupami E i grupami K/E oraz pomiędzy grupami E i grupą K na wybranych wymiarach postrzegania dzieci nie lubianych przez rówieśników przed podjęciem oddziaływań w grupach E (Tab. 3.2.). Dzieci z grup E różniły się istotnie od grup K/E, które uzyskały wyższe wyniki w zakresie zachowań prospołecznych, pozbawionych egocentryzmu (ZNE), łącznego odsetka zachowań nieagresywnych i prospołecznych (ZNA+ZNE) oraz w zakresie uzyskanych wskaźników z wszystkich pytań skonstruowanych w sposób pozytywny (ZP). Dzieci z grup E różniły się również istotnie od dzieci z grupy K w zakresie wszystkich wymiarów postrzegania dzieci przez rówieśników oprócz kategorii zachowań prospołecznych (ZNE). Wyższe wyniki na tych wymiarach, zarówno pod względem zachowań negatywnych, jak i pozytywnych, uzyskały dzieci z grupy K.

Tab. 3.2. Istotność różnic w zakresie postrzegania dzieci nie lubianych przez rówieśników

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	ZA	3,783	0,026
	ZE	2,794	0,066
	ZA+ZE	3,869	0,024
	ZN	5,171	0,007
	ZNA	3,444	0,036
	ZNE	3,193	0,046
	ZNA+ZNE	4,365	0,015
	ZP	4,854	0,010
grupy E vs grupy K/E	ZA	2,360	0,129
	ZE	0,245	0,622
	ZA+ZE	1,494	0,226
	ZN	2,771	0,101
	ZNA	2,333	0,131
	ZNE	5,947	0,017
	ZNA+ZNE	6,166	0,015
	ZP	6,345	0,014
grupy E vs grupa K	ZA	6,171	0,016
	ZE	4,298	0,043
	ZA+ZE	6,140	0,016
	ZN	8,581	0,005
	ZNA	8,502	0,005
	ZNE	3,886	0,054
	ZNA+ZNE	7,594	0,008
	ZP	8,603	0,005
grupy K/E vs grupa K	ZA	2,250	0,139
	ZE	3,158	0,081
	ZA+ZE	2,938	0,092
	ZN	3,280	0,075
	ZNA	1,206	0,277
	ZNE	0,187	0,667
	ZNA+ZNE	0,109	0,742
	ZP	0,203	0,654

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 35, K = 23

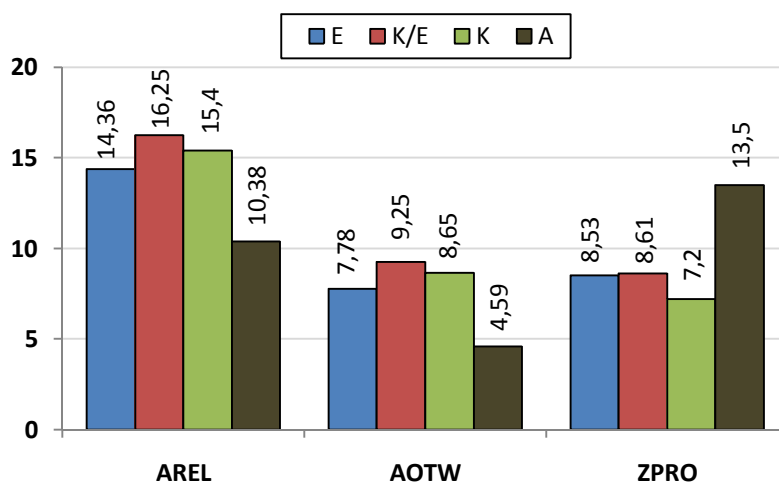
W celu porównania postrzegania przez rówieśników dzieci nie lubianych (grupy E, K/E i K łącznie; N = 94) i ich akceptowanych kolegów (N = 281), pochodzących z tych samych zespołów klasowych, na wykresach 3.2. i 3.3. zamieszczono również wyniki uzyskane przez dzieci akceptowane (A). Dzieci z tej grupy zdecydowanie rzadziej wskazywane były w pytaniach negatywnych. Uzyskały natomiast znacznie wyższe wskaźniki w pytaniach dotyczących posiadania cech i przejawiania zachowań sprzyjających wchodzeniu w satysfakcjonujące relacje interpersonalne z innymi. Różnice pomiędzy grupami były istotne statystycznie na wszystkich badanych wymiarach postrzegania dzieci przez rówieśników ($p = 0,001$).

Uzyskane dane są zgodne z wynikami badań, które zostały opisane w literaturze przedmiotu, bowiem większość z nich potwierdza, że dzieci akceptowane, w porównaniu z dziećmi darzonymi mniejszą sympatią, są postrzegane przez rówieśników jako bardziej życzliwe, pomocne innym, bardziej wrażliwe na potrzeby innych. Potrafią również słuchać innych i częściej starają się wyjaśniać konflikty i rozwiązywać je w nieagresywny sposób, niż ich mniej akceptowani koledzy z

klasy (Boyd, Bee, 2008, s. 316; Cook, Cook, 2010, s. 439; Sikorski, 2000, s. 12; Schaffer, 2007, s. 141).

3.2.3. Postrzeganie dzieci nielubianych przez wychowawców klas

O sposobie postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas wnioskowano na podstawie wyników ankiety „Skala społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)” (N.R. Crick, 1996 za: Urban, 2004), która zawiera 15 stwierdzeń, z czego 7 dotyczy agresji relacyjnej/pośredniej, 4 agresji otwartej oraz 4 zachowań prospołecznych (załącznik 6). Wychowawcy wypełniali to narzędzie badawcze osobno dla każdego dziecka, zaznaczając na 5-stopniowej skali częstotliwość występowania poszczególnych zachowań u swoich podopiecznych. Na podstawie opinii wyrażonej przez nauczycieli, każde badane dziecko mogło uzyskać maksymalnie 35 punktów w zakresie agresji relacyjnej i po 20 punktów w zakresie agresji otwartej oraz zachowań prospołecznych.



Wykres. 3.4. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 28, K = 20, A = 56

Jak wynika z powyższego wykresu, dzieci z grup K/E uzyskały nieco wyższe wyniki, w porównaniu z dziećmi nielubianymi z grup E i K, w zakresie wszystkich wymiarów postrzegania dzieci przez wychowawców klas. Oznacza to, że były one postrzegane przez wychowawców jako osoby, które częściej plotkowały na temat innych, zmuszały innych do zerwania z danym dzieckiem przyjaźni, próbowały skłócić kolegów i koleżanki z klasy (agresja relacyjna). Częściej przejawiały także w opinii nauczycieli tendencję do jawnych, otwartych form zachowań agresywnych (bicie, popychanie, grożenie innym). Dzieci te uzyskały również, w porównaniu z grupami E i K, wyższe wyniki w zakresie zachowań prospołecznych, co oznacza, że pomimo wielu zachowań nieakceptowanych społecznie, wychowawcy klas dostrzegali u nich też nieco częściej takie zachowania, jak udzielanie innym wsparcia w ich kłopotach, pocieszanie innych, chętnie udzielanie pomocy, bycie życzliwym.

Najniższe wyniki w zakresie obu kategorii zachowań agresywnych uzyskały dzieci z grup E. W opinii wychowawców klas dzieci te najrzadziej przejawiały tego typu zachowania. Natomiast dzieci z grupy K były postrzegane jako najrzadziej zachowujące się w prospołeczny sposób.

Wykorzystując test F-Fishera z $p < 0,05$, sprawdzono czy zaobserwowane różnice były statystycznie istotne. Nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupami E, K/E i K (Tab. 3.3.).

Tab. 3.3. Istotność różnic w zakresie postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	AREL	0,673	0,513
	AOTW	0,985	0,378
	ZPRO	1,870	0,161

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 36, K/E = 28, K = 20

Dodatkowo na wykresie 3.4. zamieszczono wyniki dotyczące postrzegania przez wychowawców dzieci akceptowanych (A) pochodzących z tych samych zespołów klasowych co dzieci nielubiane. W celu zminimalizowania ryzyka naznaczenia dzieci nielubianych, nauczyciele wypełniali „Skalę społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)” również wobec wybranych losowo dzieci akceptowanych przez rówieśników (N = 56). W porównaniu z dziećmi nielubianymi (grupy E, K/E i K łącznie; N = 84), dzieci akceptowane postrzegane były jako jednostki, które rzadziej rozsiewały plotki na temat innych, kłóciły się, biły i groziły innym, częściej natomiast pocieszały smutnych kolegów, chętnie udzielały pomocy, były życzliwe dla innych dzieci. Różnice pomiędzy grupami były statystycznie istotne na wszystkich trzech wymiarach postrzegania dzieci przez wychowawców ($p = 0,001$).

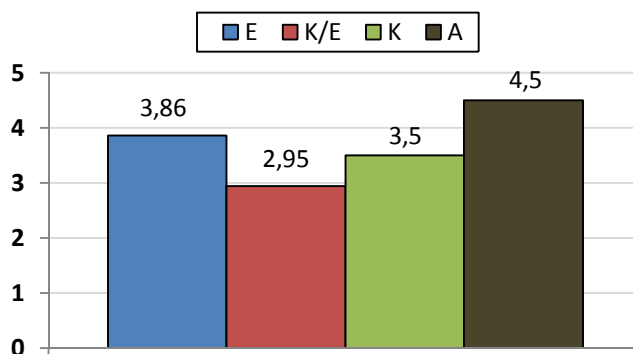
Uzyskane dane potwierdzają przytoczone w podrozdziale 3.2.2. wyniki badań różnych autorów dotyczące odmiennego postrzegania cech i zachowań dzieci akceptowanych i nielubianych.

O postrzeganiu dzieci nielubianych przez wychowawców klas, można również pośrednio wnioskować na podstawie rangi nadanej dzieciom przez nauczycieli.

Przed rozpoczęciem oddziaływań w grupach E, wychowawcy zostali poproszeni o wskazanie z klas tych uczniów, których zachowanie w ich opinii odpowiadało w stopniu najwyższym wszystkim lub większości wskaźników zawartych w „Arkuszu dla wychowawcy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008); załącznik 3]. „Arkusz” zawiera charakterystykę dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych.

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

Należy podkreślić, że wychowawcy wskazując dzieci, które mają trudności w kontaktach z rówieśnikami, wpisywali na listy dzieci o różnym statusie społecznym w grupie. A zatem były to zarówno dzieci odrzucane, jak i akceptowane, a nawet dzieci izolowane przez rówieśników.

**Wykres 3.5. Wartości średnich arytmetycznych rang nadanych dzieciom przez wychowawców klas**

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 21, K/E = 20, K = 16, A = 16

Na wykresie 3.5. przedstawiono wartości średnich arytmetycznych rang nadanych przez wychowawców dzieciom z poszczególnych grup.

Dzieci z grup E różniły się w zakresie rang nadanych im przez wychowawców od dzieci z grup K/E i K. Uzyskany przez nie wynik był najwyższy, co oznacza, że nauczyciele przypisywali im najmniejsze trudności w kontaktach z rówieśnikami. Najgorzej postrzegane pod tym względem były dzieci z grup K/E

Tylko blisko 6% z wszystkich dzieci akceptowanych zostało podanych przez nauczycieli jako te, które zachowują się antyspołecznie. Z grup E wychowawcy wskazali 58,3% dzieci, z grup K/E 57,1%, a grupy K 69,6% z wszystkich dzieci wchodzących w jej skład. Te dane świadczą o tym, że w grupach K bez względu na wysokość rangi znalazło się najwięcej dzieci, które mają w opinii nauczycieli trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Obliczone, za pomocą testu F-Fishera z $p < 0,05$, różnice między grupami w analizowanym zakresie nie były istotne, o czym świadczą wyniki zaprezentowane w tabeli 3.4.

Tab. 3.4. Istotność różnic w zakresie rang nadanych dzieciom przez wychowawców klas

Porównywane grupy	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	0,698	0,502

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 21, K/E = 20, K = 16, A = 16

3.2.4. Samokontrola emocjonalna

O samokontroli emocjonalnej dzieci nielubianych wnioskowano na podstawie wyników uzyskanych za pomocą trzech narzędzi badawczych, z których każde dotyczy innego aspektu samokontroli.

„Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 7), dla którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez B. Górecką-Mostowicz (2005), umożliwia badanie umiejętności rozpoznawania przez dzieci nielubiane emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, kontekstu sytuacyjnego emocji, a także deklarowanych sposobów wyrażania przez dzieci uczuć w podobnych sytuacjach, w których znaleźli się bohaterowie obrazków. Obejmuje on cztery emocje: smutek, złość, strach oraz radość.

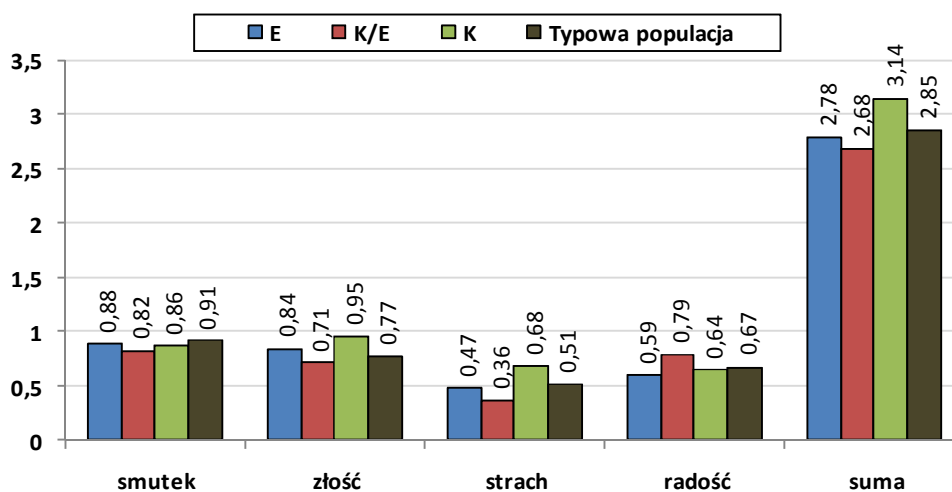
Za pomocą „Skali Ekspresji Gniewu (SEG)” (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001) można zbadać poziom gniewu kierowanego przez dzieci na zewnątrz (GZ) oraz poziom gniewu kierowanego do wewnątrz (GW). Podskala GZ obejmuje te sytuacje, w których jednostka pod wpływem gniewu wyładowuje się na innych, rewanżuje się za doznane krzywdy, natomiast podskala GW obejmuje te zachowania, które świadczą o umiejętności pohamowania tendencji do okazywania innym swoich emocji w sposób nieakceptowany społecznie. SEG zaprezentowano w załączniku 8.

Ostatnie narzędzie badawcze, „Skala postaw wobec zachowań agresywnych” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 9), bada emocjonalny komponent postawy wobec agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać.

3.2.4.1. Rozpoznawanie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

Wskaźnikiem posiadania przez dzieci umiejętności rozpoznawania emocji było prawidłowe rozpoznanie emocji (smutku, złości, strachu i radości) bohaterów występujących na obrazkach w

„Arkusza do badania samokontroli emocjonalnej” na podstawie ich niewerbalnych symptomów (NWSE). Za rozpoznanie wszystkich emocji można było uzyskać 4 punkty, po jednym punkcie za każdą z emocji.



Wykres 3.6. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla rozpoznawania przez dzieci emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22, Typowa populacja = 81

Jak wynika z wykresu 3.6., dzieci nielubiane przez rówieśników z badanych grup uzyskały najbardziej zbliżone do siebie wyniki w zakresie rozpoznawania emocji smutku. Była to emocja najbardziej trafnie przez nie rozpoznawana. Najslabiej rozpoznawany był przez dzieci strach, a dzieci z grupy K w zakresie rozpoznawania tej emocji uzyskały najlepsze wyniki.

Analiza łącznych wyników uzyskanych przez dzieci nielubiane w zakresie rozpoznawania emocji pokazuje, że dzieci z grupy K wykonały to zadanie najlepiej w porównaniu z pozostałymi grupami. Dzieci z grup E i K/E uzyskały zbliżone wyniki.

Obliczone, za pomocą testu F-Fishera z $p < 0,05$, różnice między grupami w zakresie rozpoznawania wszystkich czterech emocji łącznie oraz rozpoznawania każdej emocji osobno nie były istotne, o czym świadczą wyniki zaprezentowane w tabeli 3.5.

Tab. 3.5. Istotność różnic w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

Porównywane grupy	Symptomy emocji	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	smutek	0,178	0,838
	złość	2,620	0,079
	strach	2,715	0,072
	radość	1,320	0,273
	łącznie	1,401	0,252

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22

Na wykresie 3.6. zaprezentowano również wyniki dzieci z typowej populacji ($N = 81$) pochodzących z innej szkoły niż dzieci nielubiane przez rówieśników. Dzieci z typowej populacji, w porównaniu z dziećmi nielubianymi (grupy E, K/E i K łącznie; $N = 82$), uzyskały niższe wyniki w zakresie analizowanego wymiaru samokontroli emocjonalnej, choć można było zakładać, że wartości średnie będą wyższe właśnie w tej grupie, skoro w jej skład wchodzi nie tylko dzieci odrzucane, kontrowersyjne, ale także akceptowane przez rówieśników. Dzieci mające wysoką

pozycję na skali popularności odznaczają się bowiem dobrą umiejętnością odczytywania czyichś uczuć (Underwood, 1997 za: Boyd, Bee, 2008, s. 316; por. Schaffer, 2007, s. 172). Stąd założenie, że mogły lepiej poradzić sobie z rozpoznaniem emocji bohaterów występujących na obrazkach.

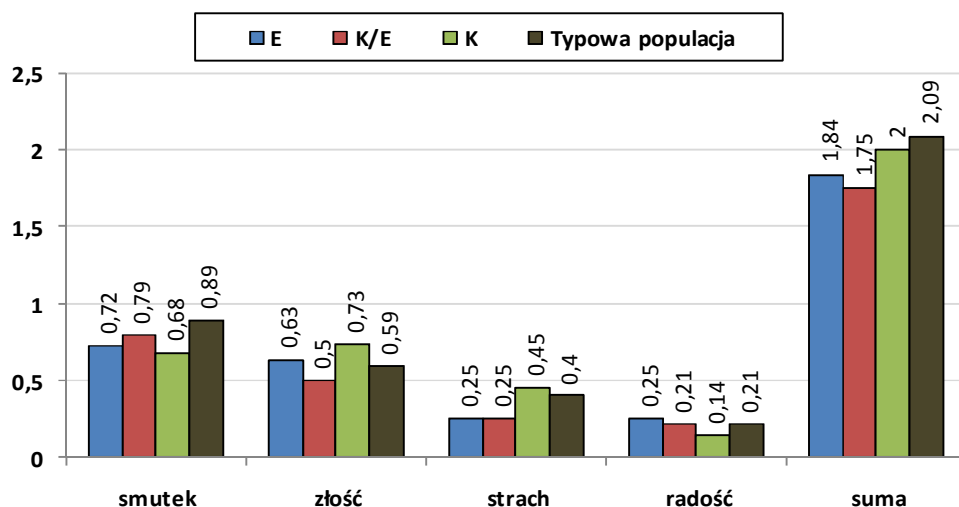
Smutek, jak zaznaczono wcześniej, był najczęściej rozpoznawany zarówno przez dzieci nielubiane, jak i dzieci z typowej populacji. Rozpoznało go 85,4% osób z grup badanych i 91,4% z typowej populacji. Jako druga w kolejności została rozpoznana złość (kolejno: 84,4% i 76,5%), następnie radość (67,1% i 66,7%), najgorzej natomiast badane dzieci poradziły sobie z rozpoznaniem strachu (48,8% i 50,6%).

Umiejętność rozpoznawania emocji na podstawie schematycznie przedstawionych wyrazów mimicznych przez 4-, 6- i 9-letnie dziewczynki (bez określania ich statusu w grupie rówieśniczej) oraz przez grupę studentek (średnia wieku ok. 22 lata) badała B. Górecka-Mostowicz (2005, s. 58-60). Autorka, wśród szczegółowych danych dotyczących dziewczynek 9-letnich, podała jedynie, że 97,5% z nich prawidłowo rozpoznało złość, a 40% błędnie odczytało strach. W badaniach B. Góreckiej-Mostowicz 94,4% ogółu badanych trafnie określiło schemat przedstawiający smutek (ze łzami), 80% prawidłowo określiło złość, a 88,8% radość. Przytoczone dane są zbieżne z wynikami badań prezentowanymi w tym raporcie. Duże różnice dotyczą jedynie odsetka badanych, którzy prawidłowo określili radość. Prawdopodobnie zamieszczony w „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej” obrazek prezentujący tę emocję był niedostatecznie zrozumiały dla dzieci, stąd tak niski odsetek osób, które prawidłowo ją rozpoznały (67,1% dzieci nielubianych i 66,7% dzieci z typowej populacji).

Trafność rozpoznawania emocji (osobno dla każdej emocji i dla wszystkich emocji łącznie) przez dzieci nielubiane nie różniła się istotnie od wyników uzyskanych przez uczniów z typowej populacji.

3.2.4.2. Rozpoznawanie kontekstu sytuacyjnego emocji

Ten sam „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej” posłużył do zbadania umiejętności rozpoznawania przez dzieci nielubiane kontekstu sytuacyjnego czterech emocji (smutku, złości, strachu i radości) (KSE) na podstawie sytuacji rozgrywających się na zawartych w narzędziu obrazkach. Za rozpoznanie kontekstów sytuacyjnych wszystkich emocji można było uzyskać 4 punkty, po jednym punkcie za każdy kontekst.



Wykres 3.7. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla rozpoznawania przez dzieci kontekstu sytuacyjnego emocji

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22, Typowa populacja = 81

Na wykresie 3.7. przedstawiono wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych przez dzieci na analizowanym wymiarze samokontroli emocjonalnej.

Dzieci z wszystkich grup najbardziej trafnie rozpoznawały kontekst sytuacyjny smutku. Przyczyny pojawienia się strachu i radości u bohaterów obrazków nie były dla dzieci jednoznaczne. Być może wynikało to z niedokładnego zaprezentowania sytuacji na historyjkach obrazkowych.

Biorąc pod uwagę łączne wyniki uzyskane przez dzieci za prawidłowe rozpoznanie kontekstów sytuacyjnych emocji, badani z grupy K poradzili sobie najlepiej z tym zadaniem.

Podobnie jak w przypadku rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, również różnice między grupami w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego, obliczone za pomocą testu F-Fishera z $p < 0,05$, nie były istotne, o czym świadczą wyniki zaprezentowane w tabeli 3.6.

Tab. 3.6. Istotność różnic w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji

Porównywane grupy	Kontekst emocji	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	smutek	0,351	0,705
	złość	1,358	0,263
	strach	1,593	0,210
	radość	0,506	0,605
	łącznie	0,367	0,694

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22

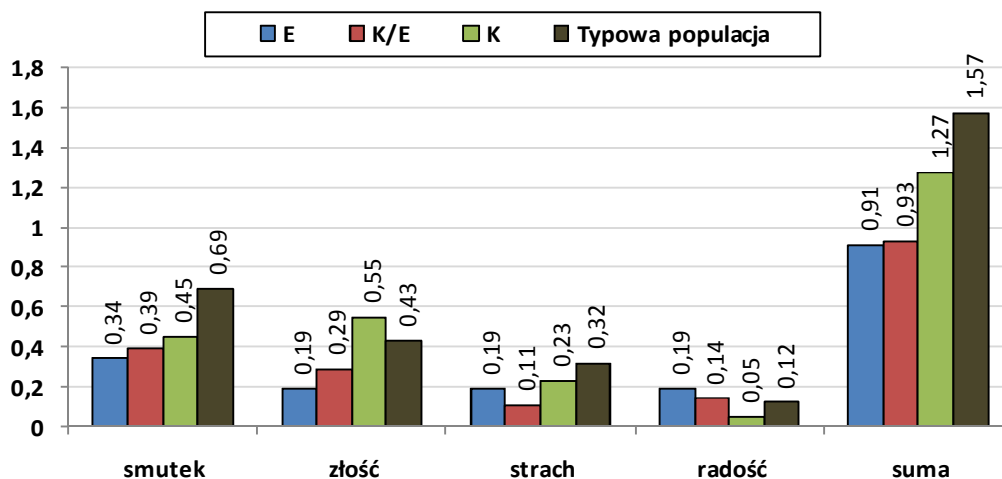
Dzieci z typowej populacji ($N = 81$) uzyskały wyższe wyniki od dzieci nie lubianych (grupy E, K/E i K łącznie; $N = 82$) w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego smutku, a także łącznie na całym analizowanym wymiarze samokontroli emocjonalnej (Wykres 3.7.). Różnice między grupą dzieci nie lubianych i dziećmi z typowej populacji w zakresie całego wymiaru samokontroli nie były jednak statystycznie istotne. Istotne statystycznie były natomiast różnice między grupami w zakresie kontekstu sytuacyjnego smutku ($p = 0,010$). Dzieci z typowej populacji częściej prawidłowo określały przyczyny tej emocji.

Podsumowując można powiedzieć, że dzieci nie lubiane, ale także z typowej populacji, najczęściej prawidłowo rozpoznawały smutek i złość, zarówno na podstawie niewerbalnych symptomów, jak i kontekstu sytuacyjnego. Być może wynikało to z tego, że obrazki przedstawiające te uczucia były dla dzieci najbardziej czytelne. Innym wytłumaczeniem takiej sytuacji może być fakt, że oba obrazki zostały umieszczone na początku „Arkusza do badania samokontroli emocjonalnej” (obrazek przedstawiający smutek jako pierwszy, złość – jako drugi). Uzyskane przez dzieci wyższe wyniki w zakresie tych emocji mogły być związane z większą motywacją badanych do wykonania tego zadania na początku wypełniania „Arkusza”.

3.2.4.3. Programy działania w hipotetycznych sytuacjach

Ostatnim wymiarem samokontroli emocjonalnej, który badał „Arkusz do badania samokontroli emocjonalnej”, były deklarowane przez dzieci sposoby wyrażania emocji (smutku, złości, strachu i radości) w podobnych sytuacjach, w których znaleźli się bohaterowie obrazków (PDZ). Programy działania oceniane były na wymiarze konstruktywne (1 punkt) – niekonstruktywne (0 punktów) sposoby radzenia sobie z emocjami. Łącznie można było uzyskać 4 punkty.

Jak wynika z wykresu 3.8, wyniki uzyskane przez dzieci nie lubiane przez rówieśników z badanych grup różniły się między sobą w zakresie rozpatrywanego wymiaru samokontroli emocjonalnej. Największe różnice wystąpiły w deklarowanych przez dzieci programach działania dotyczących wyrażania smutku i złości w podobnych do hipotetycznych, prezentowanych w „Arkuszu”, sytuacjach. Dzieci z grupy K deklarowały najwięcej konstruktywnych sposobów działania w sytuacji, gdyby pojawiły się u nich te emocje. Uzyskały również najwyższe wyniki w zakresie wszystkich czterech programów działania łącznie. Natomiast dzieci z grup E, w porównaniu z pozostałymi grupami, uzyskały najniższe wyniki biorąc pod uwagę deklarowane sposoby działania dla wszystkich czterech emocji.



Wykres 3.8. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22, Typowa populacja = 81

Pomimo różnic w wartościach średnich arytmetycznych, nie stwierdzono przed podjęciem oddziaływań w grupach E statystycznie istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami w zakresie całego analizowanego wymiaru samokontroli (Tab. 3.7.), co zweryfikowano przy użyciu testu F-Fishera z $p < 0,05$. Ponieważ zaobserwowano istotną różnicę jedynie w zakresie deklarowanych programów działania w hipotetycznej sytuacji dotyczącej złości, tylko dla tej emocji przeprowadzono szczegółową analizę różnic między grupami. W jej wyniku stwierdzono istotne różnice między grupami E i K na korzyść dzieci z grupy K (więcej konstruktywnych programów).

Tab. 3.7. Istotność różnic w zakresie deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach

Porównywane grupy	Program działania	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	smutek	0,327	0,722
	złość	4,216	0,018
	strach	0,666	0,517
	radość	1,136	0,326
	łącznie	0,999	0,373
grupy E vs grupy K/E	złość	0,789	0,378
grupy E vs grupa K	złość	8,409	0,005
grupy K/E vs grupa K	złość	3,572	0,065

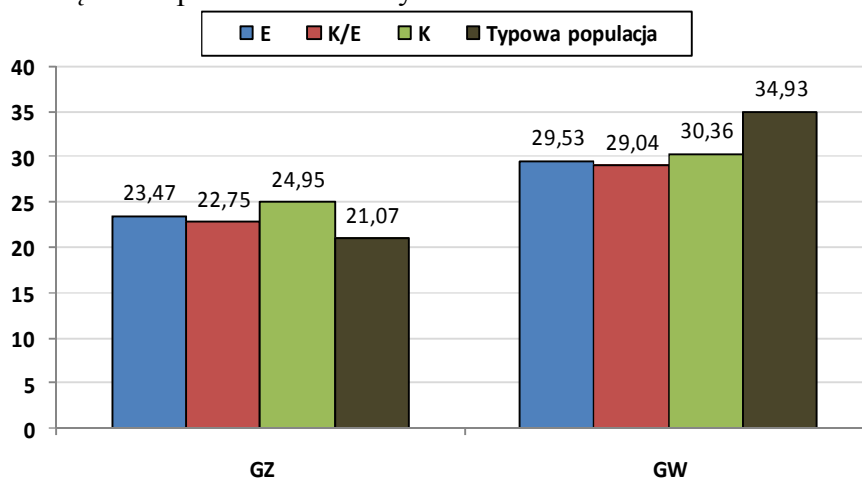
Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22

Porównano również wyniki uzyskane przez dzieci nie lubiane (grupy E, K/E i K łącznie; $N = 82$) i dzieci z typowej populacji ($N = 81$), których wyniki zaprezentowano na wykresie 3.8. Grupy te różniły się istotnie w zakresie deklarowanego sposobu radzenia sobie ze smutkiem ($p = 0,001$), strachem ($p = 0,026$) oraz w zakresie wszystkich programów łącznie ($p = 0,001$). Dzieci z typowej populacji, jako grupa, w skład w której prawdopodobnie weszły zarówno dzieci akceptowane, jak i odrzucane, a także jak można założyć zarówno agresywne, jak i nieagresywne, częściej deklarowały konstruktywne programy działania. Uzyskane dane wydają się być zgodne z wynikami badań W. Sikorskiego (2000, s. 10), z których wynika, że dzieci, które preferują pozytywne wzory zachowania, są bardziej akceptowane przez rówieśników.

3.2.4.4. Poziom gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz

W celu zbadania stopnia nasilenia wyrażania gniewu przez dzieci nie lubiane zastosowana została „Skala Ekspresji Gniewu” (SEG) (Ogińska-Bulik, Juczyński 2001). „Skala” ta składa się z 20 twierdzeń wchodzących w skład dwóch podskal, z których jedna umożliwia zbadanie poziomu gniewu kierowanego przez badanych na zewnątrz (GZ), a druga poziomu gniewu kierowanego do wewnątrz (GW). Dzieci biorące udział w badaniu dokonywały oceny własnego zachowania zaznaczając jedną z pięciu możliwych odpowiedzi: nigdy, rzadko, czasami, często lub zawsze. Każde twierdzenie oceniane było od 1 („nigdy”) do 5 punktów („zawsze”). Zatem, zarówno w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz, jak i gniewu kierowanego do wewnątrz, można było uzyskać maksymalnie 50 punktów.

Wykres 3.9. przedstawia uzyskane przez dzieci wyniki w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz w I pomiarze zmiennych.



Wykres 3.9. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz
 Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22, Typowa populacja = 70

Jak wynika z powyższego wykresu, dzieci z grupy K/E miały najniższy, choć bardzo nieznacznie, w porównaniu z grupami E i K, poziom gniewu kierowanego na zewnątrz. Oznacza to, że najlepiej oceniły swoje zachowanie w takich sytuacjach, jak np. „Kiedy ktoś mnie zdenerwuje, wyładowuję się na nim”, „Kiedy mi się nie wiedzie, mam ochotę kogoś uderzyć”, „Gdy ktoś na mnie krzyczy, odpowiadam mu krzykiem”, twierdząc, że nie zachowują się w taki sposób często. W zakresie poziomu gniewu kierowanego do wewnątrz najwyższe wyniki w grupach dzieci nie lubianych uzyskały dzieci z grupy K. W porównaniu z pozostałymi grupami, dzieci z grupy K najlepiej oceniły swoje umiejętności zachowania spokoju w sytuacji, w której może pojawić się

gniew, wzburzenie, np. „Potrafię zachować spokój, nawet gdy ktoś mnie źle traktuje”, „Panuję nad sobą, gdy ktoś stara się mnie sprowokować”, „Potrafię pohamować swoją złość lub gniew”.

Zaobserwowane różnice między grupami nie były istotne statystycznie (Tab. 3.8.), co sprawdzono przy użyciu testu F-Fishera z $p < 0,05$.

Tab. 3.8. Istotność różnic w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	GZ	0,527	0,592
	GW	0,182	0,834

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 22

Z porównania wyników uzyskanych przez dzieci nie lubiane (grupy E, K/E i K łącznie; $N = 82$) z wynikami dzieci z typowej populacji ($N = 70$) wynika, że poziom GZ u dzieci nie lubianych był wyższy (Wykres 3.9.). Różnice pomiędzy badanymi grupami były istotne statystycznie ($p = 0,046$). Natomiast w przypadku poziomu GW dzieci nie lubiane uzyskały niższe wyniki. Również te różnice były statystycznie istotne ($p = 0,001$). Wyniki te świadczą o tym, że dzieci nie lubiane zdecydowanie częściej określały, że nie potrafią pohamować swojego gniewu i wyrażają go w sposób nieakceptowany społecznie.

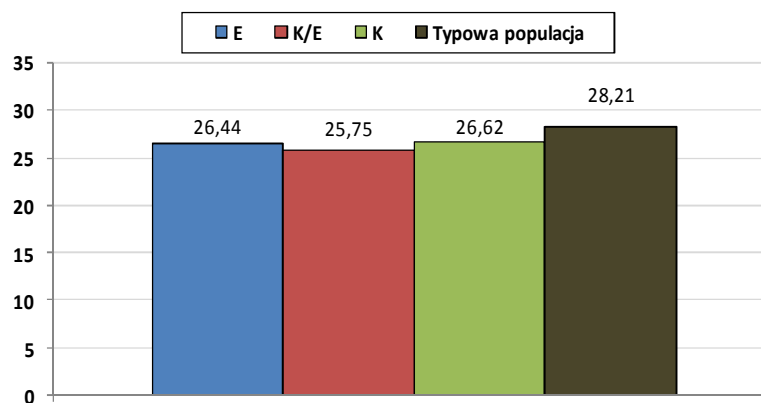
Uzyskane wyniki są zbieżne z zawartym w literaturze przedmiotu opisem cech i zachowań dzieci nie lubianych i akceptowanych. Dzieci, które są bardziej lubiane przez rówieśników, potrafią panować nad wyrażaniem własnych silnych emocji (Sikorski, 2000, s. 10-11; Underwood, 1997 za: Boyd, Bee, 2008, s. 316). H.R. Schaffer (2007, s. 173) jest zdania, że dzieci, które potrafią sobie radzić z gniewem w nieagresywny sposób, są lepszymi przywódcami, są bardziej kompetentne pod względem społecznym.

3.2.4.5. Postawy wobec zachowań agresywnych

Ostatnim badanym aspektem samokontroli emocjonalnej był emocjonalny komponent postawy wobec agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać (PWA). W tym celu wykorzystano „Skalę postaw wobec zachowań agresywnych” (opracowanie M. Herzberg). Dzieci biorące udział w badaniu ustosunkowywały się do podanych narzędzi 9 twierdzeń, zaznaczając jedną z czterech możliwych odpowiedzi: zgadzam się z tym, raczej się zgadzam, raczej się nie zgadzam, nie zgadzam się, np. „Można pobić tego ucznia z mojej klasy, który zaczepia inne dzieci”, „Można obmawiać tego ucznia z mojej klasy, który nie spełnił danej innym obietnicy”, „Nie można przezywać tego ucznia z mojej klasy, który wyśmiewa innych”. Maksymalnie można było uzyskać 36 punktów. Im wyższy wynik, tym bardziej negatywna postawa wobec zachowań agresywnych.

Na wykresie 3.10. zaprezentowano wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych przez dzieci nie lubiane na analizowanym wymiarze samokontroli.

Dzieci z grup K/E w I pomiarze zmiennych uzyskały najniższe wyniki. Oznacza to, że osoby z tych grup były najbardziej skłonne tolerować przejawy agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Najwyższe wyniki, choć nieznacznie, uzyskały dzieci z grupy K.



Wykres 3.10. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla postaw wobec zachowań agresywnych

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 21, Typowa populacja = 70

Za pomocą testu F-Fishera z $p < 0,05$ stwierdzono, że różnice pomiędzy grupami były statystycznie nieistotne (Tab. 3.9.).

Tab. 3.9. Istotność różnic w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych

Porównywane grupy	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	0,243	0,785

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 28, K = 21

Statystycznie istotne natomiast były różnice pomiędzy całą grupą dzieci nie lubianych (grupy E, K/E i K łącznie; $N = 81$) a typową populacją ($p = 0,013$). Dzieci z typowej populacji ($N = 70$) istotnie częściej nie zgadzały się na podejmowanie zachowań agresywnych w zawartych w narzędziu sytuacjach, o czym świadczą uzyskane przez nie wyższe wyniki (Wykres 3.10.). B. Urban (2005b, s. 48) przytacza wyniki badań (Frączek, 1983; Godzwon, 2001) mówiące o tym, że osoby agresywne, które mają doświadczenia w osiąganiu celów poprzez zachowania agresywne, przejawiają wyższy stopień aprobaty agresji. Również statystycznie istotne, chociaż słabe, korelacje między akceptacją dla zachowań agresywnych i ich podejmowaniem w wynikach swoich badań zaobserwowali L.R. Huesmann, N.G. Guerra, L.S. Miller i A. Zelli (1993, s. 166-167). Zdaniem rówieśników częściej agresywnie zachowywali się ci chłopcy, którzy na zastosowanej skali częściej wyrażali zgodę na agresję wobec prowokujących zachowań innych dzieci. Wyniki te zdają się potwierdzać uzyskane podczas badań dane.

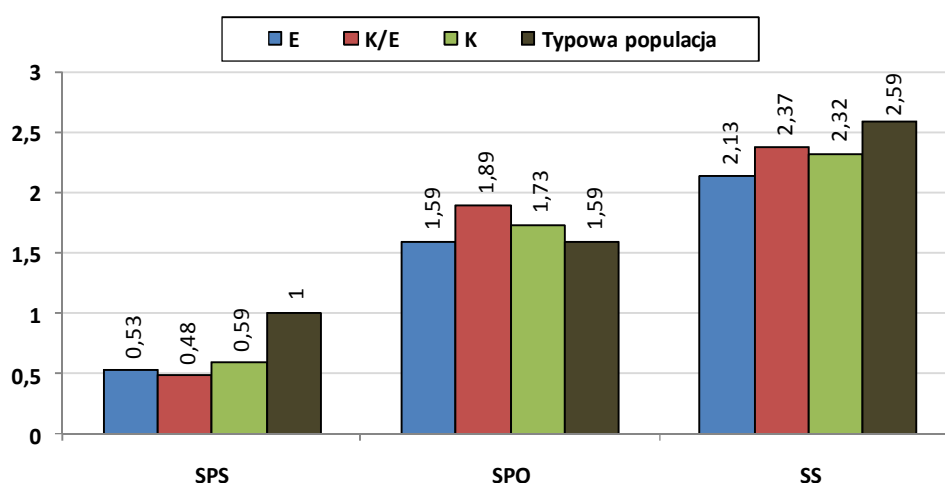
3.2.5. Decentracja interpersonalna

Badaniu zdolności do decentracji interpersonalnej posłużyły dwie „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 10), dla których wzorem była technika skonstruowana przez M. Deptułę (1996). Ich bohaterami byli rówieśnicy dzieci biorących udział w badaniu. Zastosowana technika odnosiła się do zdolności zdawania sobie sprawy ze skutków negatywnych czynów sprawcy dla niego samego i dla jego ofiary. W sytuacji te dzieci nie były bezpośrednio zaangażowane, zatem było to badanie zdolności do rozpatrywania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia (sprawca czynu i jego ofiara) i potencjalnej zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji własnych czynów (*ibidem*, s. 83). Za wskaźnik zdolności do decentracji interpersonalnej uznano liczbę wskazanych przez badane dzieci

skutków z perspektywy sprawcy (SPS) i z perspektywy ofiary (SPO), a także łącznie z obu perspektyw (SS). Zdolność dzieci do decentracji interpersonalnej badano również biorąc pod uwagę zarówno liczbę skutków wymienianych przez dzieci, jak i uwzględniane perspektywy.

W poszczególnych historyjkach, za podanie logicznie powiązanych z sytuacjami skutków z perspektywy sprawcy, badane dzieci mogły uzyskać po jednym punkcie za każdy wymieniony skutek, jednak nie więcej niż 3 punkty. Zatem łącznie mogły otrzymać 6 punktów za wymienienie skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu w dwóch historyjkach. Tyleż samo punktów mogły zdobyć za podanie skutków z perspektywy ofiary. Maksymalnie można było uzyskać 12 punktów za sumę skutków z obu perspektyw.

Uzyskane przez dzieci niepopularne wyniki zaprezentowano na wykresie 3.11.



Wykres 3.11. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zdolności do decentracji interpersonalnej

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 27, K = 22, Typowa populacja = 70

Najwyższe wyniki w zakresie dostrzegania skutków negatywnych czynów z perspektywy sprawcy osiągnęły dzieci z grupy K, nieco mniej skutków podawały dzieci z grup E, a najmniej dzieci z grup K/E. Natomiast z perspektywy ofiary najwięcej skutków wymieniały dzieci z grup K/E. Dzieci z grup E najrzadziej dostrzegały skutki z perspektywy dziecka poszkodowanego w historyjkach. Najlepsze wyniki przy analizie skutków z obu perspektyw łącznie uzyskały dzieci z grupy K/E.

Zaobserwowane różnice pomiędzy badanymi grupami przed podjęciem oddziaływań w grupach E okazały się jednak statystycznie nieistotne (Tab. 3.10.).

Tab. 3.10. Istotność różnic w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	SPS	0,101	0,904
	SPO	0,441	0,645
	SS	0,204	0,816
	Ranga H1	0,711	0,494
	Ranga H2	0,298	0,743

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 27, K = 22

Badani z typowej populacji (N = 70), podobnie jak dzieci niepopularne (grupy E, K/E i K łącznie; N = 81) wymieniały więcej skutków z perspektywy ofiary w porównaniu z liczbą skutków

wymienianych z perspektywy sprawcy (Wykres 3.11.). Niemniej jednak uzyskali oni znacznie wyższe wyniki w analizie sytuacji opisanych w historyjkach z perspektywy sprawcy negatywnego czynu. Natomiast w zakresie perspektywy ofiary, dzieci z typowej populacji podały mniej skutków niż dzieci nielubiane przez rówieśników.

Fakt podawania przez badane dzieci większej liczby skutków z perspektywy ofiary, jest zgodny z wynikami uzyskanymi przez M. Deptułę (1996, s. 88). Autorka stwierdziła, że podczas prowadzonych przez nią badań w każdej z analizowanych sytuacji, dzieci wymieniały ich istotnie więcej w porównaniu ze skutkami z perspektywy sprawcy.

Pomiędzy wszystkimi dziećmi nielubianymi a dziećmi z typowej populacji stwierdzono istotne różnice. Dzieci z typowej populacji, analizując historyjki, podawały istotnie więcej skutków z perspektywy osób, które popełniły negatywne czyny ($p = 0,004$). W zakresie perspektywy ofiary i sumy skutków nie zauważono istotnych różnic pomiędzy grupami.

Zgodnie z zaproponowaną przez M. Deptułę (2009, materiały niepublikowane) procedurą analizowania wyników „Historyjek” odpowiedziom dzieci nadano odpowiednie rangi biorąc pod uwagę liczbę podanych przez nie skutków oraz uwzględnianie perspektywy. W tabeli 3.11. zaprezentowano wyniki tej analizy.

W przypadku dzieci z typowej populacji widoczny jest większy rozkład ich odpowiedzi na wszystkie kategorie zdolności do decentracji interpersonalnej. Dzieci te częściej uwzględniały sprawcę negatywnego czynu, jako osobę, która może ponieść konsekwencje swojego zachowania.

Jak wynika z tabeli 3.10., różnice między grupami dzieci nielubianych przez rówieśników w zakresie rang nadanych im zgodnie z udzielonymi odpowiedziami nie były statystycznie istotne, tak w przypadku historyjki 1(H1), jak i drugiej (H2). Różnice między całą grupą dzieci nielubianych (grupy E, K/E i K łącznie) i dziećmi z typowej populacji w zakresie historyjki 1 były istotne na poziomie trendu statystycznego ($0 = 0,51$). W zakresie historyjki 2 grupy nie różniły się.

Tab. 3.11. Analiza wypowiedzi dzieci – liczba skutków i uwzględnianie perspektywy

	Grupy		Kategorie zmiennej						SUMA
			Brak danych	PS	PO	DS	DO	Dec	
Historyjka 1	E	Σ	9	2	16	0	0	5	32
		%	28,1	6,3	50	0	0	15,6	100
	K/E	Σ	3	1	18	0	0	5	27
		%	11,1	3,7	66,7	0	0	18,5	100
	K	Σ	6	2	12	0	1	1	22
		%	7,3	9,1	54,5	0	4,5	4,5	100
	Typowa populacja	Σ	18	5	28	2	11	6	70
		%	25,7	7,1	40	2,9	15,7	8,6	100
Historyjka 2	E	Σ	9	4	13	0	3	3	32
		%	28,1	12,5	40,6	0	9,4	9,4	100
	K/E	Σ	5	3	17	1	0	1	27
		%	18,5	11,1	63	3,7	0	3,7	100
	K	Σ	7	3	9	0	0	3	22
		%	31,8	13,6	40,1	0	0	13,6	100
	Typowa populacja	Σ	23	18	14	3	4	8	70
		%	32,9	25,7	20	4,3	5,7	11,4	100

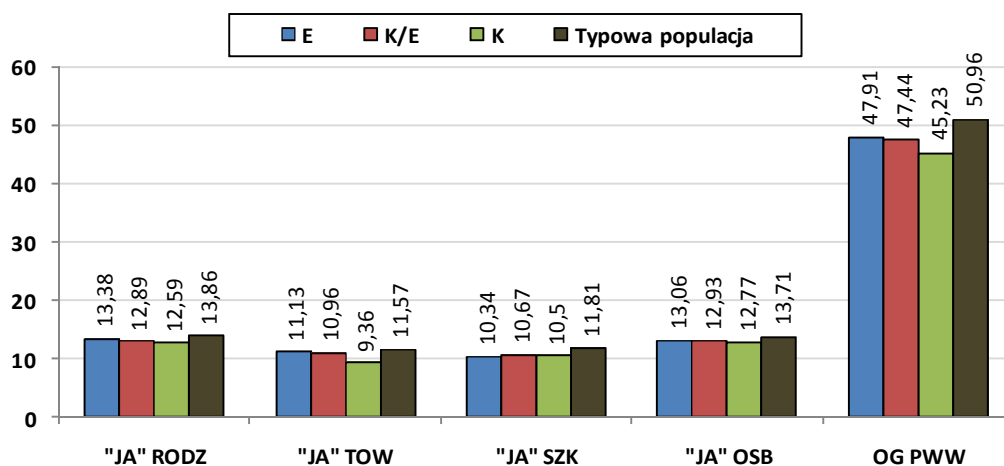
Źródło: dane z badań własnych

3.2.6. Poczucie własnej wartości

Do badania poczucia własnej wartości dzieci nie lubianych wykorzystano wersję B „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości S. Coopersmitha” (załącznik 11) w adaptacji Z. Juczyńskiego (2005), który składa się z 24 twierdzeń (po 6 na każdy wymiar poczucia własnej wartości).

Wskaźnikiem poziomu poczucia własnej wartości były wyrażone przez dzieci na czterostopniowej skali (tak, raczej tak, raczej nie, nie) opinie na własny temat w obszarze „ja” rodzinnego („JA” RODZ), „ja” towarzyskiego („JA” TOW), „ja” szkolnego („JA” SZK) i „ja” osobistego („JA” OSB). Uzyskane wyniki obliczane były dla każdego z czterech wymiarów poczucia własnej wartości oddzielnie, a także dla wszystkich wymiarów łącznie (OG PWW). Odpowiedzi dzieci punktowane były od 0 do 3 punktów. Zatem na każdym wymiarze poczucia własnej wartości można było uzyskać od 0 do 18 punktów, wynik ogólny natomiast mógł wynieść maksymalnie 72 punkty.

Jak wynika z wykresu 3.12., dzieci z grupy K uzyskały najniższe wyniki na większości badanych wymiarów analizowanej zmiennej, poza wymiarem „ja” szkolne, jak również w ogólnym wskaźniku poczucia własnej wartości. Natomiast najlepiej oceniali siebie dzieci z grup E, poza wymiarem „ja” szkolne, gdzie oceniły siebie najniżej.



Wykres 3.12. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla poczucia własnej wartości

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 27, K = 22, Typowa populacja = 70

Różnice między grupami przed podjęciem oddziaływań w grupach E nie były istotne statystycznie, co sprawdzono za pomocą testu F-Fishera z $p < 0,05$.

Tab. 3.12. Istotność różnic w zakresie poczucia własnej wartości

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	„JA” RODZ	0,247	0,782
	„JA” TOW	1,459	0,239
	„JA” SZK	0,047	0,954
	„JA” OSB	0,046	0,955
	OG PWW	0,315	0,731

Źródło: dane z badań własnych; liczebność grup E = 32, K/E = 27, K = 22

Wyniki dzieci nie lubianych (grupy E, K/E i K łącznie; N = 81) ukazano na wykresie 3.12. na tle wyników dzieci z typowej populacji (N = 70). Dzieci nie lubiane oceniały siebie nieznacznie

niżej niż dzieci z typowej populacji, biorąc pod uwagę zarówno ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości, jak i jego wymiary szczegółowe. Zgodnie z wynikami badań, opublikowanymi w literaturze przedmiotu, można było założyć, że między badanymi grupami zaobserwowane różnice będą większe. Osoby bowiem, które są bardziej akceptowane przez innych, bardziej pozytywnie myślą o sobie i mają wyższą samoocenę, w porównaniu z osobami nieakceptowanymi, odrzucanymi (Jackson, Bracken, 1998 za: Boyd, Bee, 2008, s. 321; Coopersmith, 1959; Feinberg, 1953; Horowitz, 1962 za: Kulas, 1986, s. 83-84).

Brak znacznych różnic można tłumaczyć trudną do określenia samooceną samych dzieci nie lubianych. Samoocena dzieci nie lubianych (szczególnie odrzucanych) może być z jednej strony niska (Brzezińska, 2004, s. 200; Supińska, 2003, s. 88; Zajączkowski, Zinkiewicz, 1994, s. 31), z drugiej strony istnieją dowody na to, że dzieci odrzucane ujawniają predyspozycje do przeceniania własnych zdolności w większości dziedzin ważnych z punktu widzenia ich szkolnego funkcjonowania, własnej pozycji w grupie rówieśniczej i relacji przyjacielskich (Bierman, Smoot, Aumiller, 1993 za: Urban, 2000, s. 137), co prawdopodobnie stanowi pewnego rodzaju mechanizm obronny przed bolesną rzeczywistością (Schaffer, 2006, s. 361; por. Bierman, 2004, s. 144).

Pomimo tego, że różnice w średnich wartościach arytmetycznych pomiędzy badanymi grupami były niewielkie, stwierdzono między nimi statystycznie istotne różnice dla „ja” szkolnego ($p = 0,044$). Dla ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości zaobserwowano różnice na poziomie trendu statystycznego ($p = 0,069$). W wymienionych obszarach dzieci z typowej populacji oceniały siebie wyżej.

3.2.7. Postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia

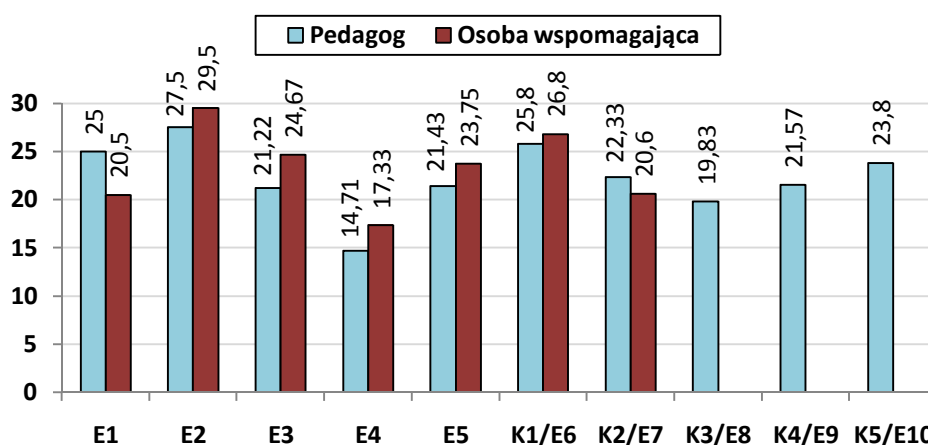
Postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia badano za pomocą narzędzia „Portret Wychowawcy Grupy” [opracowanie M. Herzberg; adaptacja narzędzi badawczych M. Deptuły (1994) i W. Junik (2004); załącznik 12], na który składa się 30 ułożonych parami twierdzeń (15 pozytywnych i 15 negatywnych). 10 z nich dotyczy stosunku emocjonalnego wychowawcy do dziecka (SE), kolejnych 10 poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z wychowawcą (PB) i ostatnich 10 formułowania i egzekwowania przez osobę prowadzącą wymagań (FW). Możliwe jest również określenie ogólnego postrzegania dorosłego (PWG).

Założono, że kontrola tej zmiennej była istotna z uwagi na fakt, że prezentowany program pracy z dziećmi był realizowany przez ośmiu pedagogów szkolnych w różnych grupach E i K/E i wspomagających ich studentów. W każdej grupie zajęcia prowadziły dwie osoby dorosłe, dlatego też dzieci uczestniczące w zajęciach (grupy E i K/E) wypełniały „Portret” w dwóch egzemplarzach, podkreślając odpowiednimi kolorami określenia opisujące pedagoga prowadzącego zajęcia (P) i studenta (S). W grupach K3/E8, K4/E9 i K5/E10 dzieci odmówiły wypełniania „Portretu” wobec osób, które pomagały pedagogom (odmowa dotyczyła trzech różnych osób). I z tego powodu dane o osobach prowadzących nie są kompletne, jednak najważniejsze informacje dotyczące pedagogów, jako głównych prowadzących, udało się zebrać od wszystkich dzieci obecnych na ostatnim spotkaniu.

Odpowiedzi dzieci punktowane były od -2 do +2 punktów. Zatem ogólny wynik postrzegania wychowawcy grupy mógł zawierać się w przedziale od -30 (maksymalnie negatywne postrzeganie) do +30 punktów (postrzeganie maksymalnie pozytywne), natomiast na każdym wymiarze szczegółowym uzyskany wynik mógł przybrać wartość od -10 do +10 punktów.

Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych wyników ogólnego postrzegania osoby prowadzącej zajęcia (pedagoga i wspomagającej go osoby) przez każdą z grup E i K/E zaprezentowano na wykresie 3.13.

Z danych przedstawionych na wykresie wynika, że dzieci pozytywnie postrzegały zachowania i cechy osób prowadzących zajęcia (wartości dodatnie). Dzieci z grup E2 i K1/E6 wypowiedziały się na temat pedagogów realizujących oddziaływania i pomagających im studentów najkorzystniej. Najmniej pozytywnie oceniany był wychowawca prowadzący zajęcia w grupie E4, a także osoba wspomagająca go. Wyniki w tej grupie w zakresie analizowanej zmiennej były najbardziej rozproszone wokół średniej. Wartość odchylenia standardowego (pedagog SD = 9,89; student SD = 9,37) była dwu-, trzykrotnie wyższa w porównaniu z odchyleniem standardowym w innych grupach, co świadczy o bardzo dużym zróżnicowaniu grupy E4. W grupie tej było dziecko, które oceniło pedagoga bardzo wysoko (26 punktów), jednak było tam również takie dziecko, które postrzegało wychowawcę negatywnie (-5 punktów). W przypadku osoby wspomagającej pedagoga rozpiętość uzyskanych wyników mieściła się w przedziale od 5 do 30 punktów.



Wykres 3.13. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla postrzegania osób prowadzących zajęcia

Źródło: dane z badań własnych

Różnice pomiędzy badanymi grupami w zakresie analizowanej zmiennej sprawdzono za pomocą testu F-Fishera z $p < 0,05$. Nie stwierdzono istotnych różnic w zakresie postrzegania osób prowadzących zajęcia we wszystkich badanych grupach (Tab. 3.13.). Można zatem wysnuć wniosek, że zapewniono dzieciom zbliżone warunki, pomimo zaangażowania do realizacji zajęć kilku osób.

Tab. 3.13. Istotność różnic w zakresie postrzegania osób prowadzących zajęcia

Porównywane grupy	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
E1 vs E2 vs E3 vs E4 vs E5 vs K1/E6 vs K2/E7 vs K3/E8 vs K4/E9 vs K5/E10	SE P	0,669	0,732
	FW P	1,791	0,094
	PB P	1,103	0,378
	PWG P	1,255	0,285
E1 vs E2 vs E3 vs E4 vs E5 vs K1/E6 vs K2/E7 vs K3/E8 vs K4/E9 vs K5/E10	SE S	2,014	0,094
	FW S	2,055	0,088
	PB S	0,673	0,672
	PWG S	1,569	0,189

Źródło: dane z badań własnych

Tab. 3.14. Istotność różnic w zakresie postrzegania pedagoga i osoby wspomagającej go

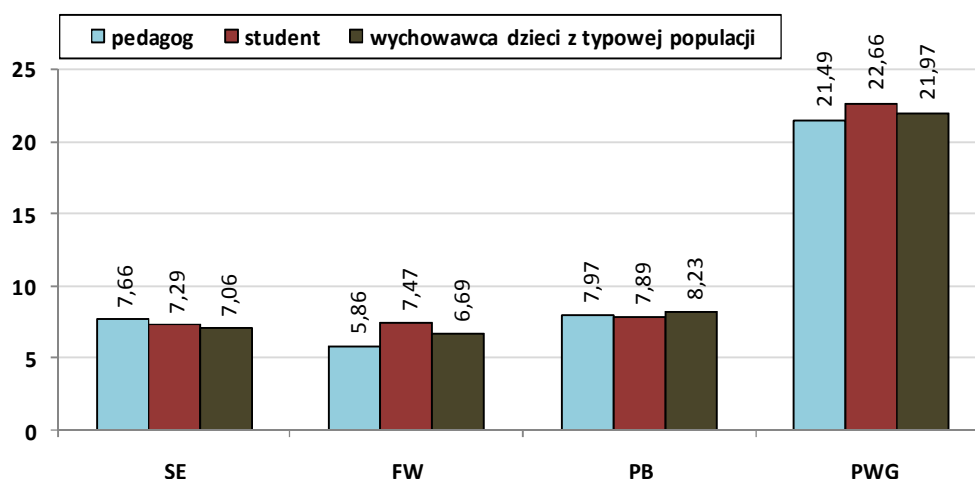
Porównywane osoby	Wymiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
pedagog vs osoba wspomagająca (student)	SE	0,663	0,509
	FW	-2,858	0,005
	PB	0,125	0,901
	PWG	-0,781	0,437

Źródło: dane z badań własnych

Jak wynika z wykresu 3.13., w większości grup osoba wspomagająca pedagoga była bardziej pozytywnie oceniana w porównaniu z samym pedagogiem. Dlatego przy użyciu testu t-Studenta dla prób niezależnych z $p < 0,05$ sprawdzono na ile zaobserwowane różnice były statystycznie istotne.

Stwierdzono, że postrzeganie pedagogów w porównaniu z postrzeganiem osób wspomagających różniło się istotnie tylko na wymiarze FW. Dzieci postrzegały studentów jako osoby bardziej konsekwentne, ich wymagania wydawały się dzieciom z badanych grup bardziej możliwe do spełnienia, a oczekiwania bardziej zrozumiałe.

Postrzeganie przez dzieci nielubiane osób prowadzących zajęcia porównano z tym, jak dzieci z typowej populacji postrzegają swoich wychowawców klas. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych wyników zaprezentowano na wykresie 3.14.



Wykres 3.14. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla postrzegania osób prowadzących zajęcia

Źródło: dane z badań własnych

Dzieci z typowej populacji nieco wyżej oceniały swoich wychowawców klas tylko na wymiarze poczucie bezpieczeństwa (PB). Oznacza to, że w porównaniu z dziećmi nielubianymi (grupy E i K/E łącznie), częściej postrzegały wychowawców jako osoby, którym mogą ufać, które troszczą się o dzieci, pomagają im rozwiązać różne problemy. Najgorzej natomiast, w porównaniu do dzieci nielubianych, postrzegały wychowawców na wymiarze stosunek emocjonalny wychowawcy do dziecka (SE). Dzieci z typowej populacji, w porównaniu do dzieci nielubianych, najrzadziej dostrzegały u swoich nauczycieli takie zachowania, jak okazywanie radości z powodu spotkania z dziećmi, chwalenie i docenianie ich starań.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w postrzeganiu osób dorosłych przez dzieci nielubiane i dzieci z typowej populacji.

Podsumowując można powiedzieć, że w I pomiarze zmiennych istotne różnice pomiędzy grupami E i K/E dotyczyły statusu społecznego i postrzegania dzieci przez rówieśników. W grupach E, w porównaniu do grup K/E, znalazło się więcej dzieci odznaczających się większym stopniem braku akceptacji. Były to również dzieci, które w I pomiarze były istotnie gorzej postrzegane przez rówieśników w zakresie zachowań prospołecznych (ZNE), łącznej sumy zachowań nieagresywnych i prospołecznych (ZNA+ZNE) oraz w zakresie uzyskanych wskaźników z wszystkich pytań skonstruowanych w sposób pozytywny (ZP) w kwestionariuszu techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”.

W grupach E znalazło się również istotnie więcej dzieci mających niższą pozycję na skali popularności, niż w grupie K. W porównaniu do grupy K, dzieci z grup E były lepiej postrzegane przez rówieśników (uzyskały niższe wyniki) w zakresie zachowań agresywnych (ZA), zachowań egocentrycznych (ZE), sumy zachowań agresywnych i egocentrycznych (ZA+ZE), sumy wszystkich podejmowanych zachowań negatywnych (ZN) oraz były gorzej postrzegane (również uzyskały niższe wyniki) w zakresie zachowań nieagresywnych (ZNA), sumy zachowań nieagresywnych i prospołecznych (ZNA+ZNE) oraz wszystkich przejawianych zachowań pozytywnych (ZP). Dzieci te również istotnie rzadziej niż dzieci z grupy K deklarowały konstruktywne programy działania w hipotetycznej sytuacji dotyczącej złości.

W zakresie pozostałych zmiennych nie stwierdzono między dziećmi z grup E, K/E i K istotnych statystycznie różnic.

Istotne różnice w zakresie wybranych zmiennych stwierdzono także między dziećmi nielubianymi (grupy E, K/E i K łącznie) i dziećmi akceptowanymi pochodzącymi z tych samych zespołów klasowych lub dziećmi z typowej populacji, uczęszczających do szkół, które nie były objęte oddziaływaniami.

Dzieci nielubiane były gorzej postrzegane przez rówieśników w porównaniu do dzieci akceptowanych. Uzyskały one wyższe wyniki w zakresie zachowań negatywnych i niższe wyniki w zakresie zachowań pozytywnych. Rówieśnicy ocenili dzieci nielubiane, w porównaniu do uczniów mających najwyższą pozycję na skali popularności, jako częściej przejawiające zachowania agresywne, egocentryczne oraz rzadziej przejawiające zachowania sprzyjające wchodzeniu w satysfakcjonujące relacje interpersonalne z innymi. Również w postrzeganiu wychowawców klas dostrzeżono różnice między całą grupą dzieci nielubianych i losowo wybranymi dziećmi akceptowanymi. Dzieci akceptowane postrzegane były jako rzadziej agresywne i częściej prospołeczne. W opinii nauczycieli miały one także mniejsze trudności w kontaktach z rówieśnikami.

Dzieci nielubiane uzyskały niższe wyniki od dzieci z typowej populacji w zakresie deklarowanych sposobów wyrażania emocji w podobnych sytuacjach, w których znaleźli się bohaterowie obrazków, bowiem deklarowane przez nie zachowania były częściej niekonstruktywne, rzadziej także rozpoznawały kontekst sytuacyjny smutku. Dokonując samoopisu, dzieci nielubiane określały, w porównaniu do dzieci z typowej populacji, że częściej wyrażają swój gniew w sposób nieakceptowany społecznie, agresywny, rzadziej natomiast potrafią się wyciszyć, uspokoić i pohamować wybuchy złości. Dzieci z typowej populacji częściej nie zgadzały się na podejmowanie zachowań agresywnych w różnych hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Ponadto wymieniały więcej skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu, a ich poziom poczucia własnej wartości w zakresie „ja” szkolnego był istotnie wyższy niż samoocena dzieci nielubianych. W zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej stwierdzono

między grupami (dzieci nie lubiane i z typowej populacji) różnice na poziomie trendu statystycznego (na korzyść dzieci z typowej populacji). W zakresie pozostałych zmiennych nie stwierdzono między dziećmi nie lubianymi i dziećmi z typowej populacji istotnych różnic.

3.3. Statystyczna weryfikacja hipotez

Statystyczna weryfikacja hipotez dotyczących skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych stała się możliwa dzięki przeprowadzonej analizie:

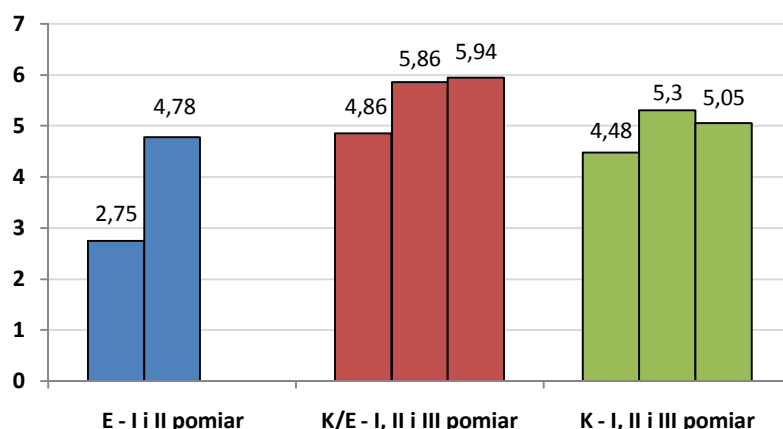
- zmian, które zaszły pomiędzy I i II pomiarem zmiennych w grupach E w porównaniu z grupami K/E i K oraz określeniu istotności różnic między tymi grupami w II pomiarze,
- zmian, które zaszły pomiędzy II i III pomiarem zmiennych w grupach K/E w porównaniu z grupą K oraz określeniu istotności różnic między tymi grupami w III pomiarze.

3.3.1. Związek między zmienną niezależną główną a zmiennymi zależnymi

W podrozdziale tym zaprezentowano statystyczną weryfikację hipotezy 1, w której zakładano, że oddziaływania, w których uczestniczyły dzieci nie lubiane przez rówieśników, spowodują korzystne dla ich rozwoju i funkcjonowania społecznego zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych, takich jak status społeczny w klasie szkolnej (H 1.1.), postrzeganie dzieci przez rówieśników (H 1.2.) i przez wychowawców klas (H 1.3.), samokontrola emocjonalna (H 1.4.), zdolność do decentracji interpersonalnej (H 1.5.) oraz w zakresie poczucia własnej wartości (H 1.6.). Zmiany te były porównywane do zmian, jakie zaszły w zakresie tych zmiennych u dzieci nie lubianych nie uczestniczących w zajęciach.

3.3.1.1. Zmiany w zakresie statusu społecznego u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

Status społeczny dzieci w klasach badany był za pomocą techniki socjometrycznej „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci” (załącznik 4) w opracowaniu M. Deptuły (1996).



Wykres 3.15. Zmiany wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej – status społeczny

Źródło: dane z badań własnych

W celu uchwycenia nawet najdrobniejszych zmian w statusie dzieci w grupie rówieśniczej, uzyskane przez nie wyniki analizowano biorąc pod uwagę szczegółowe kategorie różnych pozycji

na skali popularności zaproponowane przez M. Pilkiewicza (1973, s. 269) (por. podrozdział 3.2.1.), z wyszczególnioną dodatkowo kategorią dzieci przeciętnie akceptowanych z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii.

Na wykresie 3.15. przedstawiono średnie wartości arytmetyczne wyników uzyskanych przez dzieci z badanych grup w poszczególnych pomiarach zmiennych³⁵. Ich analiza pozwoliła stwierdzić, że we wszystkich grupach status dzieci między I i II pomiarem uległ zmianie na bardziej korzystny. Jednak tylko w grupach E zmiana ta była statystycznie istotna (Tab. 3.15.).

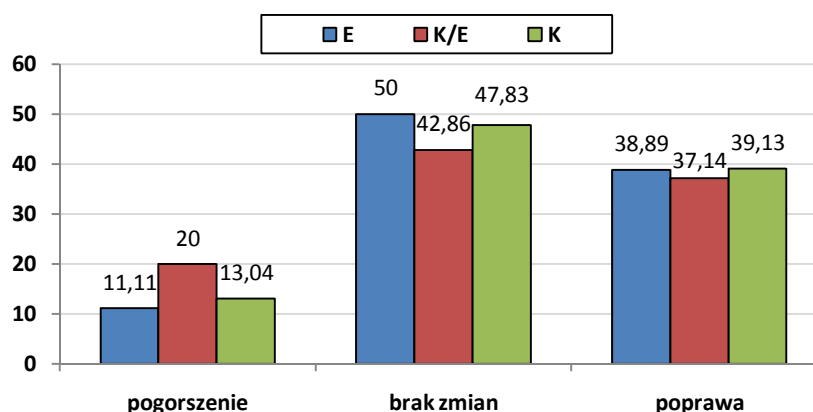
Tab. 3.15. Zmiany w zakresie statusu społecznego dzieci

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	36	-3,405	0,002
grupy K/E	1 i 2	35	-1,385	0,175
	2 i 3	34	0,033	0,974
grupa K	1 i 2	23	-1,284	0,212
	2 i 3	22	0,291	0,774

Źródło: dane z badań własnych

Kierunek indywidualnych zmian w statusie społecznym dzieci nie lubianych z poszczególnych grup pomiędzy I i II pomiarem zmiennych zaprezentowano na wykresie 3.16.

W grupach E 50% badanych zmieniło swoją pozycję w grupie pomiędzy I i II pomiarem, z tego w 38,89% była to zmiana korzystna oznaczająca wyższy status w II pomiarze niż w I. Niestety były też takie dzieci, których pozycja uległa pogorszeniu, jednak ten odsetek był niższy niż w pozostałych grupach. Podobne zmiany zaszły w tym czasie w grupie K, jednak odsetek zmian niekorzystnych był w tej grupie nieco wyższy. Najwyższy odsetek niekorzystnych zmian odnotowano w grupach K/E. Otrzymane rozkłady wyników sprawdzono pod względem istotności za pomocą testu chi-kwadrat z $p < 0,05$. Nie były one statystycznie istotne.



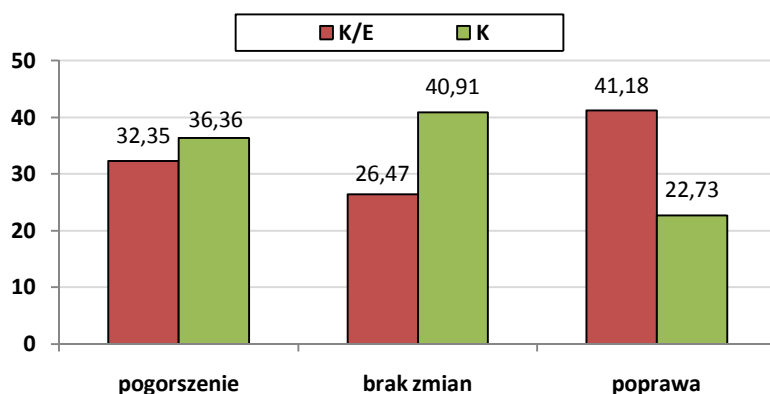
Wykres 3.16. Kierunek zmian w statusie społecznym dzieci nie lubianych między I i II pomiarem

Źródło: dane z badań własnych

W grupach K/E w trzecim pomiarze, w porównaniu z drugim, pozycja dzieci w klasach nieznacznie się poprawiła, o czym świadczą średnie wartości arytmetyczne zaprezentowane na

³⁵ Na wykresie tym, a także na innych wykresach zamieszczonych w dalszej części raportu ilustrujących zmiany jakie zaszły u dzieci w zakresie poszczególnych zmiennych pomiędzy pomiarami, nie uwzględniono wyników uzyskanych przez dzieci z grup E w III pomiarze zmiennych. Dane te zostały zaprezentowane w podrozdziale 3.4. w celu ukazania trwałości odnotowanych zmian.

wykresie 3.15. Niemniej jednak ich sytuacja po udziale w zajęciach była bardziej korzystna, niż sytuacja dzieci z grupy K, których status pogorszył się. Różnice, jakie zaszły w obu grupach pomiędzy II i III pomiarem zmiennych były statystycznie nieistotne (Tab. 3.15.). Analiza kierunku zmian (Wykres 3.17.) pozwala jednak wysnuć optymistyczne wnioski, bowiem w porównaniu z dziećmi z grupy K, prawie dwukrotnie więcej dzieci z grup K/E między II i III pomiarem, czyli w czasie gdy uczestniczyły w zajęciach, poprawiło swoją pozycję w grupie. Różnice te, sprawdzone a pomocą testu chi-kwadrat z $p < 0,05$, nie były statystycznie istotne.



Wykres 3.17. Kierunek zmian w statusie społecznym dzieci odrzucanych między II i III pomiarem

Źródło: dane z badań własnych

Zastanawiający jest fakt tak dużych zmian w statusie dzieci nie lubianych przez rówieśników z grup K/E między II i III pomiarem zmiennych (Wykres 3.17.), gdy tymczasem z wykresu 3.15. wynika, że tylko nieznacznie poprawiła się sytuacja społeczna tych dzieci w klasach. Być może te niewielkie zmiany w wartościach średnich arytmetycznych wynikają z tego, że choć ponad 40% badanych poprawiło swój status, to jednocześnie ponad 30% dzieci pogorszyło swoją pozycję w grupie.

Tab. 3.16. Istotność różnic w zakresie statusu społecznego

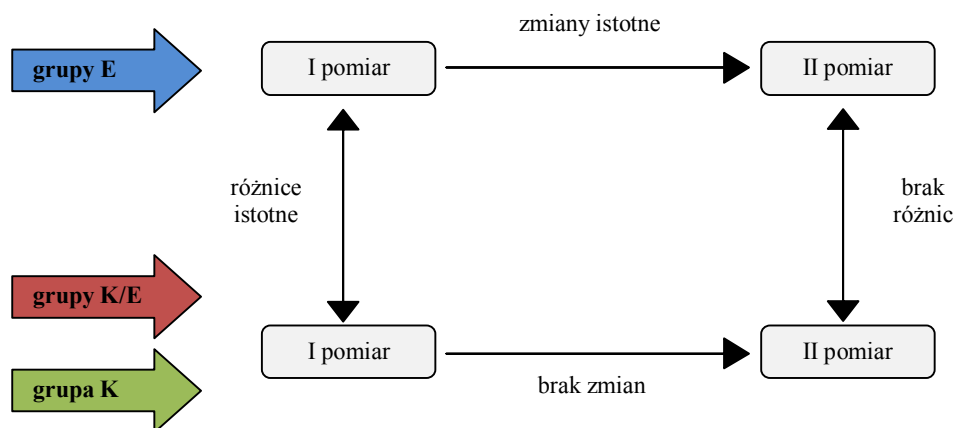
Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	0,545	0,582
grupy K/E vs grupa K	3	0,526	0,472

Źródło: dane z badań własnych

Pomimo tego, że nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami w II pomiarze (Tab. 3.16.), uznano, że są podstawy ku temu, by przyjąć hipotezę 1.1. w odniesieniu do grup E. Na rys. 3.1. zaprezentowano schematycznie zmiany, jakie zaszły w grupach E, K/E i K między I i II pomiarem zmiennych (Tab. 3.15.) oraz istotność różnic między tymi grupami w I i II pomiarze (Tab. 3.1., Tab. 3.16.).

W I pomiarze zmiennych dzieci z grup E bardzo mocno różniły się w zakresie statusu społecznego od dzieci z grup K/E i K (Tab. 3.1.). W II pomiarze natomiast nie stwierdzono istotnych różnic między grupami (Tab. 3.16.), a z analizy zmian, jakie zaszły w grupach E pomiędzy I i II pomiarem wynika, że ich pozycja społeczna istotnie się poprawiła się (Tab. 3.15., Wykres 3.15.), podczas gdy pozycja dzieci z grup K/E i K nie uległa istotnej zmianie. Oznacza to,

że dzieci z grup E zbliżyły się pod względem statusu społecznego do dzieci z grup K/E i K, czyli po zakończeniu oddziaływań były bardziej akceptowane przez rówieśników niż w I pomiarze. Na tej podstawie można powiedzieć, że hipoteza 1.1. uzyskała potwierdzenie w odniesieniu do grup E.



Rys. 3.1. Istotność zmian w grupach E, K/E i K oraz istotność różnic między tymi grupami – I i II pomiar zmiennych

Źródło: dane z badań własnych; Tab. 3.1., Tab. 3.15., Tab. 3.16., Wykres 3.15.

W przypadku grup K/E nie stwierdzono istotnych zmian w statusie społecznym pomiędzy II i III pomiarem zmiennych (Tab. 3.15.). Pozycja dzieci z tej grupy nie różniła się także istotnie od pozycji dzieci z grupy K w III pomiarze. Niemniej jednak analiza kierunku zmian, jakie zaszły w obu grupach między II i III pomiarem (Wykres 3.17.) pozwala stwierdzić, że w grupach K/E zaszły korzystniejsze zmiany dla społecznego funkcjonowania dzieci. Ich status utrzymywał się na tym samym poziomie, a nawet poprawił się nieznacznie, gdy tymczasem w grupie K parametry spadały. Kierunek zaobserwowanych zmian był zgodny z założonym w hipotezie 1.1.

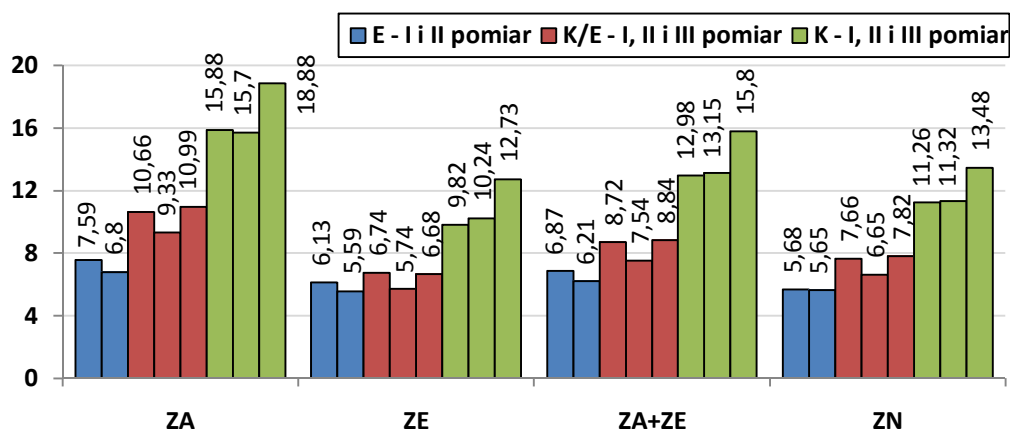
3.3.1.2. Zmiany w zakresie postrzegania przez rówieśników dzieci objętych oddziaływaniami i dzieci nie objętych oddziaływaniami

Postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników badano za pomocą kwestionariusza techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzi badawczych D. Ekiert-Grabowskiej (1982) i W. Junik (2004); załącznik 5].

Na wykresie 3.18 przedstawiono średnie wartości procentowe wyników uzyskanych przez dzieci z badanych grup pomiędzy pomiarami zmiennych w zakresie różnych wymiarów postrzegania ich przez rówieśników z klasy w zakresie zachowań negatywnych, takich jak: zachowania agresywne (m.in. kłócenie się z innymi, wszczynanie bójek, częste złośczenie się na innych), zachowania egocentryczne (m.in. nie przejmowanie się krzywdą innych, niechęć do robienia czegoś dla innych, myślenie tylko o sobie) i inne zachowania świadczące o braku wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych (m.in. nie słuchanie innych, żądanie pomocy, brak umiejętności rozpoznawania uczuć innych osób).

Analiza średnich wartości procentowych wyników uzyskanych przez dzieci nielubiane w zakresie postrzegania ich przez rówieśników w pytaniach negatywnych pozwala stwierdzić, że zarówno u dzieci z grup E, jak i grup K/E, w II pomiarze zmiennych rówieśnicy dostrzegali mniej zachowań agresywnych i egocentrycznych, a także innych zachowań świadczących o braku wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych. Tymczasem w grupie K postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników pogorszyło się na wszystkich analizowanych wymiarach zmiennej,

o czym świadczy wzrost średnich wartości procentowych zaprezentowanych na wykresie poniżej. W żadnej jednak grupie zmiany, jakie zaszły pomiędzy I i II pomiarem nie były istotne (Tab. 3.17).



Wykres 3.18. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nielubianych w zakresie zachowań negatywnych

Źródło: dane z badań własnych

ZA – zachowania agresywne (5 pytań)

ZE – zachowania egocentryczne (5 pytań)

ZA+ZE – zachowania agresywne i egocentryczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZN – zachowania negatywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

Pomiędzy II i III pomiarem zmiennych kierunek zmian, jakie zaszły w grupach K/E i K był taki sam (Wykres 3.18.) – u dzieci z obu grup rówieśnicy dostrzegali więcej negatywnych zachowań w III pomiarze w porównaniu z II. U dzieci z grup K/E zmiany te były jednak mniejsze. Również tym razem zaobserwowane zmiany nie były istotne (Tab. 3.17.).

Tab. 3.17. Zmiany w zakresie postrzegania dzieci przez rówieśników – zachowania negatywne

Grupa	Pomiar	N	Wymiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	36	ZA	1,059	0,297
			ZE	0,651	0,519
			ZA+ZE	0,954	0,347
			ZN	0,062	0,951
grupy K/E	1 i 2	35	ZA	0,998	0,325
			ZE	1,202	0,238
			ZA+ZE	1,199	0,239
			ZN	1,268	0,213
	2 i 3	34	ZA	-1,085	0,286
			ZE	-0,836	0,409
			ZA+ZE	-1,085	0,286
			ZN	-1,158	0,255
grupa K	1 i 2	23	ZA	0,960	0,924
			ZE	-0,427	0,674
			ZA+ZE	-0,139	0,891
			ZN	-0,053	0,958
	2 i 3	22	ZA	-1,350	0,191
			ZE	-1,209	0,240
			ZA+ZE	-1,216	0,237
			ZN	-1,256	0,223

Źródło: dane z badań własnych

Tab. 3.18. Istotność różnic w zakresie postrzegania dzieci przez rówieśników – zachowania negatywne

Porównywane grupy	Pomiar	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	ZA	4,422	0,015
		ZE	4,627	0,012
		ZA+ZE	5,101	0,008
		ZN	5,102	0,008
grupy E vs grupy K/E	2	ZA	1,437	0,235
		ZE	0,013	0,908
		ZA+ZE	0,741	0,392
		ZN	0,608	0,438
grupy E vs grupy K	2	ZA	7,654	0,008
		ZE	6,181	0,016
		ZA+ZE	7,947	0,007
		ZN	7,871	0,007
grupy K/E vs grupa K	2	ZA	3,302	0,075
		ZE	6,675	0,012
		ZA+ZE	4,890	0,031
		ZN	5,101	0,028
grupy K/E vs grupa K	3	ZA	3,741	0,058
		ZE	6,648	0,013
		ZA+ZE	5,456	0,023
		ZN	5,285	0,025

Źródło: dane z badań własnych

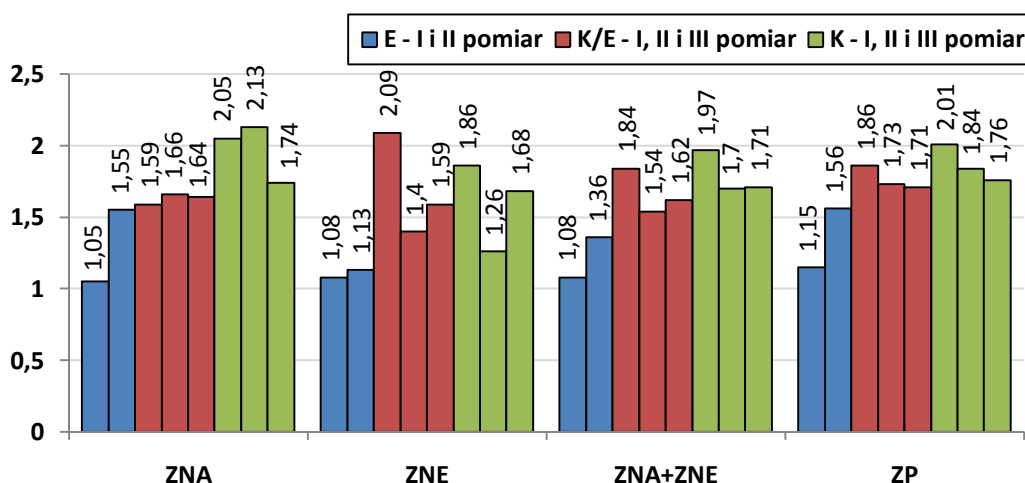
W II pomiarze zmiennych stwierdzono statystycznie istotne różnice między grupami E i K (Tab. 3.18.). Należy podkreślić, że grupy te pod tym względem różniły się również w I pomiarze (Tab. 3.2.) na niekorzyść dzieci z grupy K. W II pomiarze różnice te były jednak większe. Nie zaobserwowano natomiast istotnych różnic między grupami E i K/E tak w I, jak i w II pomiarze. Zatem hipoteza 1.2. nie potwierdziła się. Udział dzieci nielubianych w zajęciach nie wpłynął znacząco na postrzeganie ich przez rówieśników w zakresie przejawianych przez dzieci nielubiane zachowań negatywnych. Niemniej jednak kierunek zmian, jakie zaszły u dzieci z grup E (polepszenie) i K (pogorszenie) między I i II pomiarem był zgodny z zakładanym.

Między grupami K/E i K stwierdzono istotne różnice zarówno w II, jak i w III pomiarze zmiennych (Tab. 3.18.). Różnice te wynikały jednak z tego, że dzieci z grupy K były postrzegane znacznie gorzej przez rówieśników niż dzieci z grup K/E, o czym świadczą średnie wartości procentowe zawarte na wykresie 3.18. Również w przypadku grup K/E hipoteza 1.2. nie potwierdziła się. Rówieśnicy bowiem dostrzegali zarówno u dzieci z grup K/E, jak i z grupy K więcej negatywnych zachowań po zakończeniu oddziaływań w grupach K/E niż przed ich rozpoczęciem. Niemniej jednak postrzeganie przez rówieśników dzieci z grup K/E pogorszyło się w mniejszym stopniu niż postrzeganie dzieci z grupy K.

Wyniki uzyskane przez dzieci nielubiane za pomocą kwestionariusza techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?” analizowano również pod kątem postrzegania ich przez rówieśników w zakresie zachowań pozytywnych, takich jak: zachowania nieagresywne, świadczące o kontroli emocji (m.in. wyjaśnianie konfliktów zamiast kłótni, nie angażowanie się w bójki, powstrzymywanie nagłych wybuchów gniewu), zachowania prospołeczne, pozbawione egocentryzmu (m.in. robienie czegoś dla innych nie dla własnych korzyści, pomaganie innym w ich kłopotach, branie pod uwagę potrzeb innych) i inne zachowania świadczące o posiadaniu wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych (m.in. uważne słuchanie innych, mówienie innym o swoich uczuciach i potrzebach,

prawienie innym komplementów). Na wykresie 3.19. zaprezentowano zmiany w średnich wartościach procentowych wyników uzyskanych przez dzieci w poszczególnych pomiarach.

Jak wynika z wykresu, u dzieci z grup E nastąpiły największe zmiany w zakresie postrzegania ich przez rówieśników jako przejawiających zachowania oceniane pozytywnie w porównaniu z dziećmi z grup K/E i K. Świadczą o tym wartości średnich procentowych wskaźników uzyskanych przez badanych. Zmiany u dzieci z grup E pomiędzy I i II pomiarem były istotne statystycznie na wymiarze postrzegania dzieci przez rówieśników w zakresie zachowań nieagresywnych świadczących o kontroli emocji (ZNA) oraz wszystkich zachowań pozytywnych przejawianych przez dzieci (ZP). Na wymiarze zachowań nieagresywnych i prospołecznych łącznie (ZNA+ZNE) dostrzeżono korzystne dla dzieci zmiany na poziomie trendu statystycznego (Tab. 3.19.). Korzystne zmiany w opinii rówieśników zaszły również w zachowaniu dzieci z grup K/E i K w zakresie zachowań świadczących o nie przejawianiu zachowań agresywnych i kontroli własnych emocji (ZNA), jednak były one niewielkie. Koledzy i koleżanki dzieci z grup K/E i K dostrzegli w ich zachowaniu znaczący spadek między I i II pomiarem w zakresie zachowań prospołecznych, pozbawionych egocentryzmu (ZNE). Zmiany te były istotne na poziomie trendu statystycznego.



Wykres 3.19. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nie lubianych w zakresie zachowań pozytywnych

Źródło: dane z badań własnych

ZNA – zachowania nieagresywne, świadczące o kontroli emocji (5 pytań)

ZNE – zachowania prospołeczne, pozbawione egocentryzmu (5 pytań)

ZNA+ZNE – zachowania nieagresywne i prospołeczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZP – zachowania pozytywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

Korzystne, chociaż nieistotne, zmiany zaszły w ocenie rówieśników w zachowaniu dzieci z grup K/E między II i III pomiarem na dwóch wymiarach postrzegania badanych przez kolegów (ZNE i ZNA+ZNE). Dzieci te były postrzegane po zakończonych oddziaływaniach jako bardziej skłonne pomagać innym, wyjaśniać konflikty zamiast klócić się z innymi. Również wyniki uzyskane przez dzieci z grupy K na tych wymiarach podwyższyły się, co oznacza, że rówieśnicy dostrzegli u nich więcej pozytywnych zachowań. Jednak u dzieci tych obniżył się odsetek wskazań na wymiarze zachowań nieagresywnych świadczących o umiejętności kontroli emocji (ZNA).

Tab. 3.19. Zmiany w zakresie postrzegania dzieci przez rówieśników – zachowania pozytywne

Grupa	Pomiar	N	Wymiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	36	ZNA	-2,319	0,026
			ZNE	-0,273	0,787
			ZNA+ZNE	-1,767	0,086
			ZP	-2,390	0,022
grupy K/E	1 i 2	35	ZNA	-0,210	0,835
			ZNE	1,748	0,090
			ZNA+ZNE	0,961	0,344
			ZP	0,446	0,658
	2 i 3	34	ZNA	-0,137	0,892
			ZNE	-0,502	0,619
			ZNA+ZNE	-0,371	0,713
			ZP	-0,103	0,919
grupa K	1 i 2	23	ZNA	-0,164	0,872
			ZNE	1,743	0,095
			ZNA+ZNE	0,841	0,410
			ZP	0,879	0,389
	2 i 3	22	ZNA	1,017	0,321
			ZNE	-1,108	0,280
			ZNA+ZNE	0,059	0,953
			ZP	0,424	0,676

Źródło: dane z badań własnych

Zarówno w II pomiarze, pomiędzy grupami E i K/E oraz grupami E i K, jak i III pomiarze, między grupami K/E i K, różnice nie były statystycznie istotne (Tab. 3.20.). Pomimo tego, że liczba negatywnych zachowań dostrzeganych przez rówieśników u dzieci z grup E i K/E nie zmniejszyła się istotnie w porównaniu do dzieci z grupy K, to jednak optymistycznym efektem udziału dzieci w zajęciach jest wzrost dostrzeganych u nich przez rówieśników zachowań pozytywnych (w grupach E istotny statystycznie). Taki kierunek zmian był zgodny z hipotezą 1.2.

Tab. 3.20. Istotność różnic w zakresie postrzegania dzieci przez rówieśników – zachowania pozytywne

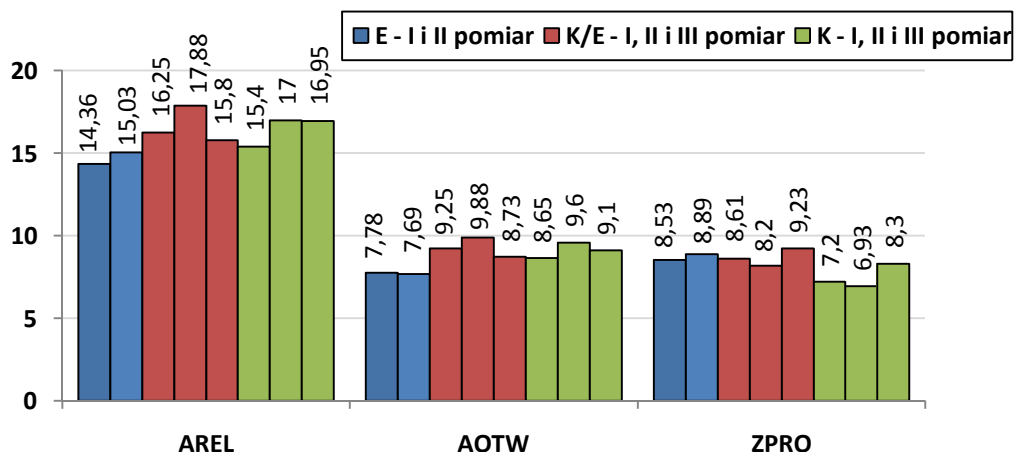
Porównywane grupy	Pomiar	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	ZNA	0,770	0,466
		ZNE	0,244	0,784
		ZNA+ZNE	0,400	0,671
		ZP	0,317	0,729
grupy K/E vs grupa K	3	ZNA	0,062	0,804
		ZNE	0,037	0,848
		ZNA+ZNE	0,070	0,792
		ZP	0,023	0,880

Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.3. Zmiany w zakresie postrzegania przez wychowawców klas dzieci objętych oddziaływaniami i dzieci nie objętych oddziaływaniami

Zbadaniu postrzegania dzieci nielubianych przez wychowawców klas posłużyła ankieta „Skala społecznego zachowania dziecka (CSBS-T)” (N.R. Crick, 1996 za: Urban, 2004), zaprezentowana w załączniku 6.

Na wykresie 3.20. zaprezentowano zmiany w wartościach średnich arytmetycznych wyników uzyskanych przez dzieci w poszczególnych pomiarach.



Wykres 3.20. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nie lubianych przez wychowawców klas

Źródło: dane z badań własnych

AREL – agresja relacyjna

AOTW – agresja otwarta

ZPRO – zachowania prospołeczne

Wszystkie dzieci (grupy E, K/E i K) w II pomiarze zmiennych były gorzej oceniane przez wychowawców klas pod względem agresji relacyjnej (AREL), co oznacza, że nauczyciele dostrzegali u nich więcej takich zachowań, jak plotkowanie na temat innych, zmuszanie innych do zerwania z danym dzieckiem przyjaźni, podejmowanie prób skłócenia kolegów z klasy. U dzieci z grup E nastąpiło niewielkie polepszenie ich postrzegania w zakresie agresji otwartej (AOTW). Dzieci te zdaniem wychowawców klas po zakończeniu zajęć rzadziej przejawiały tendencję do jawnych form zachowań agresywnych, takich jak bicie, popychanie, grożenie innym. Największe niekorzystne zmiany w zakresie agresji otwartej zaszły u dzieci z grupy K i są one statystycznie istotne (Tab. 3.21.).

W zakresie zachowań prospołecznych polepszenie postrzegania dzieci przez wychowawców klas pomiędzy I i II pomiarem dotyczyło tylko badanych z grup E. Nie były to jednak zmiany istotne.

Tab. 3.21. Zmiany w zakresie postrzegania dzieci przez wychowawców klas

Grupa	Pomiar	N	Wymiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	35	AREL	-1,435	0,160
			AOTW	-0,393	0,696
			ZPRO	-0,644	0,524
grupy K/E	1 i 2	24	AREL	-0,824	0,418
			AOTW	-0,411	0,685
			ZPRO	0,387	0,702
	2 i 3	25	AREL	2,097	0,047
			AOTW	0,306	0,762
			ZPRO	-0,817	0,421
grupa K	1 i 2	15	AREL	-1,618	0,128
			AOTW	-2,359	0,033
			ZPRO	0,441	0,666
	2 i 3	14	AREL	0,511	0,618
			AOTW	0,784	0,447
			ZPRO	-2,329	0,037

Źródło: dane z badań własnych

Pomiędzy II i III pomiarem zmiennych, zarówno u dzieci z grup K/E, jak i z grupy K, zaobserwowano korzystne zmiany. Dzieci były postrzegane przez wychowawców klas jako rzadziej agresywne. Jednak tylko u dzieci z grup K/E stwierdzono istotne zmiany w zakresie agresji relacyjnej (Tab. 3.21.). W oczach nauczycieli dzieci te rzadziej plotkowały o innych, kłóciły się i obrażały się na swoich kolegów i koleżanki w porównaniu do dzieci z grupy K. W zakresie zachowań prospołecznych korzystne zmiany w postrzeganiu dzieci przez wychowawców klas dotyczyły badanych z obu grup (K/E i K), jednak to w przypadku dzieci z grupy K, które nie uczestniczyły w zajęciach, ta zmiana była istotna.

W II pomiarze zmiennych stwierdzono istotną różnicę pomiędzy grupami E i K/E w zakresie agresji otwartej (Tab. 3.22.). Dzieci z grup E były postrzegane przez wychowawców jako rzadziej bijące innych, grożące innym niż dzieci z grup K/E. Nie stwierdzono takich istotnych różnic między grupami E i K. Gdy jednak porównano wyniki uzyskane przez dzieci z grup E w II pomiarze z wynikami dzieci z grup K/E i K łącznie, stwierdzono statystycznie istotne różnice ($p = 0,031$). Można zatem powiedzieć, że w odniesieniu do grup E hipoteza 1.3. uzyskała częściowe potwierdzenie, nie uzyskano bowiem istotnych różnic w zakresie agresji relacyjnej i zachowań prospołecznych. W zakresie zachowań prospołecznych zmiany miały jednak kierunek zgodny z zakładanym.

Natomiast w przypadku grup K/E i K nie stwierdzono między nimi istotnych różnic w III pomiarze zmiennych (Tab. 3.22.). Jednak analiza średnich wartości arytmetycznych dotyczących agresji relacyjnej i otwartej (wykres 3.20.) między II i III pomiarem pozwala stwierdzić, że większe (bardziej zadowalające) zmiany zaszły w postrzeganiu przez wychowawców klas dzieci z grup K/E, które uczestniczyły w zajęciach.

Tab. 3.22. Istotność różnic w zakresie postrzegania dzieci przez wychowawców klas

Porównywane grupy	Pomiar	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	AREL	1,460	0,239
		AOTW	2,411	0,097
		ZPRO	2,095	0,130
grupy E vs grupy K/E	2	AOTW	4,360	0,041
grupy E vs grupa K	2	AOTW	2,672	0,109
grupy K/E vs grupa K	2	AOTW	0,034	0,121
grupy K/E vs grupa K	3	AREL	0,439	0,511
		AOTW	0,079	0,780
		ZPRO	1,268	0,266

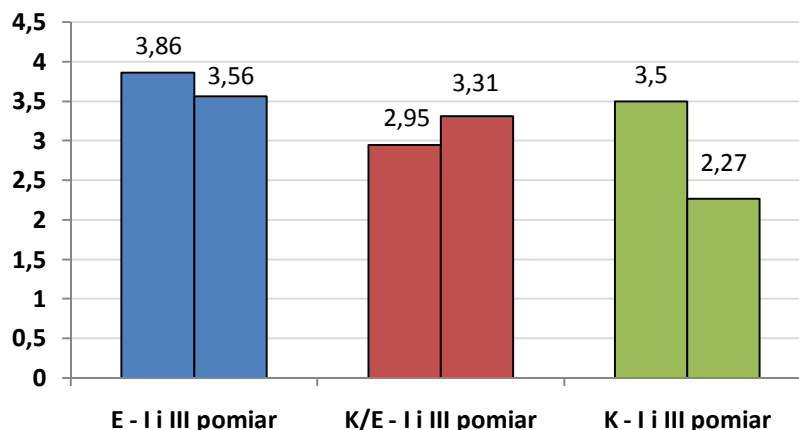
Źródło: dane z badań własnych

Jak wskazano w podrozdziale 3.2.3., o postrzeganiu dzieci nielubianych przez wychowawców klas można również pośrednio wnioskować na podstawie rangi nadanej dzieciom przez nauczycieli.

Wychowawcy wypełniali „Arkusze dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami” [opracowanie M. Herzberg (2009); adaptacja narzędzia badawczego M. Zabłockiej (2008); załącznik 3] dwukrotnie, w lutym 2009 r. i rok później, po zakończeniu oddziaływań w grupach K/E.

Jak wynika z wykresu 3.21., u dzieci z grup E między I i III pomiarem wartość średniej arytmetycznej rang nadanych dzieciom przez wychowawców klas uległa obniżeniu. Oznacza to, że podczas drugiego wypełniania „Arkusza”, wychowawcy wpisywali dzieci na wyższych pozycjach

listy w porównaniu z pierwszym badaniem, twierdząc, że mają one większe trudności w kontaktach z rówieśnikami niż miały wcześniej. Niestety nie można stwierdzić, czy wychowawcy postrzegali w taki sam sposób dzieci zaraz po zakończeniu oddziaływań w ich grupach. Kolejny raz bowiem nadawali dzieciom rangi po siedmiu, ośmiu miesiącach od zakończenia zajęć w grupach E. Zaobserwowana zmiana była jednak nieznaczna i nieistotna statystycznie (Tab. 3.23.).



Wykres 3.21. Zmiany wartości średnich arytmetycznych rang nadanych przez wychowawców klas
Źródło: dane z badań własnych

Tymczasem znacznie bardziej uległa obniżeniu wartość średnia rang u dzieci z grupy K. Dzieci te przy powtórnym wypełnianiu „Arkusza” przez wychowawców klas wpisywane były średnio na drugiej pozycji. Jednak również w tym przypadku różnice były nieistotne.

Podwyższeniu, wprawdzie nieistotnemu, uległy jedynie rangi dzieci z grupy K/E. Wychowawcy wypełniali „Arkusz” krótko po zakończeniu zajęć w tych grupach. W zachowaniu dzieci w tym czasie mogły zajść zauważalne dla nich zmiany, co mogło wpłynąć na ich decyzje.

Tab. 3.23. Zmiany w zakresie rang nadanych dzieciom przez wychowawców

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 3	14	0,921	0,374
grupy K/E	1 i 3	11	-0,822	0,430
grupa K	1 i 3	8	1,110	0,304

Źródło: dane z badań własnych

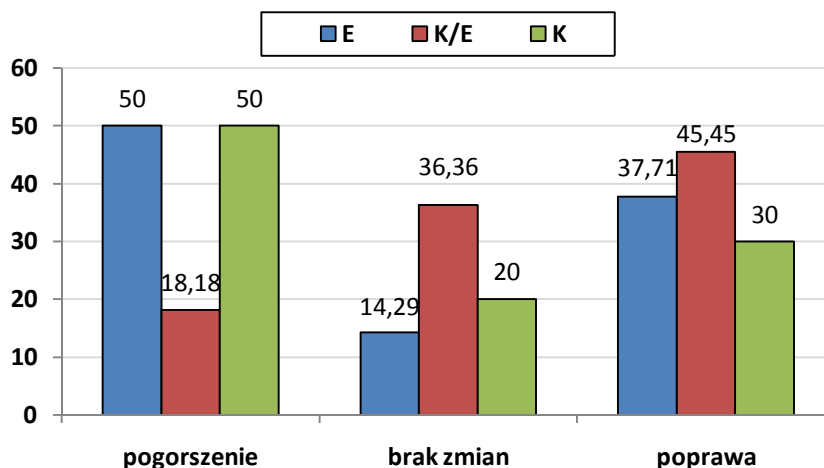
Jeśli chodzi o istotność różnic w zakresie rang nadanych dzieciom z poszczególnych grup, jedynie między grupami E i K w III pomiarze stwierdzono różnice na poziomie trendu statystycznego (Tab. 3.24.). Takich różnic nie stwierdzono między grupami K/E i K, jednak analiza wartości odchylenia standardowego w obu grupach wskazuje, że dzieci z grupy K były bardziej jednorodną grupą. Wyniki w tej grupie w zakresie analizowanej zmiennej były mniej rozproszone wokół średniej (SD = 1,42) niż w grupach K/E (SD = 2,39). Oznacza to, że wychowawcy umieszczali dzieci z grupy K na podobnym miejscu na listach.

Tab. 3.24. Istotność różnic w zakresie rang nadanych dzieciom przez wychowawców klas

Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E	3	0,338	0,737
grupy E vs grupa K	3	2,016	0,054
grupy K/E vs grupa K	3	1,652	0,110

Źródło: dane z badań własnych

Na wykresie 3.22. ukazano kierunek zmian, jakie dostrzegli u badanych dzieci nauczyciele, pomimo postrzegania ich w dalszym ciągu jako mających trudności w relacjach z rówieśnikami. Dane wskazują, że w opinii wychowawców klas u dzieci z grupy E i K/E relacje z rówieśnikami poprawiły się w największym stopniu. Korzystne zmiany, wprowadzając nie tak duże, zaszły również w grupie K. Tylko u nieco ponad 18% dzieci z grup K/E nastąpiło pogorszenie kontaktów z kolegami z klasy. Podczas gdy w grupach E i K takie dzieci stanowiły 50%.



Wykres 3.22. Kierunek zmian w postrzeganiu dzieci przez wychowawców na podstawie nadanych im rang
Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.4. Zmiany w zakresie samokontroli emocjonalnej u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

O samokontroli emocjonalnej dzieci nielubianych wnioskowano na podstawie wyników uzyskanych przez nie w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji, deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach, poziomu gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz oraz w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych.

O zmianach w zakresie rozpoznawania przez dzieci nielubiane emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji oraz deklarowanych przez dzieci sposobów działania w hipotetycznych sytuacjach wnioskowano na podstawie uzyskanych przez nie wyników w „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 7, dla którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez D. Górecką-Mostowicz (2005).

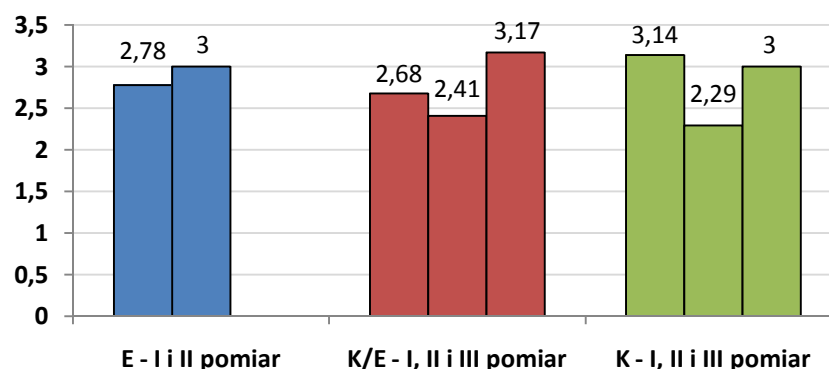
„Skala Ekspresji Gniewu” (SEG) posłużyła do zbadania stopnia nasilenia wyrażania przez dzieci nielubiane przez rówieśników gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz (załącznik 8).

W celu zbadania zmian w postawach dzieci nielubianych wobec agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać, wykorzystano „Skalę postaw wobec zachowań agresywnych” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 9).

3.3.1.4.1. Zmiany w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

O zmianach w zakresie rozpoznawania przez dzieci nie lubiane emocje na podstawie niewerbalnych symptomów wnioskowano na podstawie uzyskanych przez nie wyników w „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 7), dla którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez D. Górecką-Mostowicz (2005).

Na wykresie 3.23. zaprezentowano średnie arytmetyczne wyników uzyskanych przez dzieci z grup E, K/E i K w poszczególnych pomiarach w zakresie rozpoznawania przez nie wszystkich emocji łącznie.



Wykres 3.23. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

Źródło: dane z badań własnych

Jedynie u dzieci z grup E pomiędzy I i II pomiarem zaobserwowano korzystne zmiany na analizowanym wymiarze samokontroli emocjonalnej. Były one jednak nieistotne (Tab. 3.25.). Istotne natomiast były zmiany, jakie zaszły pod względem rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów u dzieci z grupy K. Dzieci te w II pomiarze zdecydowanie rzadziej niż w I rozpoznawały emocje towarzyszące bohaterom historyjek obrazkowych.

Tab. 3.25. Zmiany w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	-1,071	0,293
grupy K/E	1 i 2	25	1,127	0,271
	2 i 3	32	-3,645	0,001
grupa K	1 i 2	13	2,993	0,011
	2 i 3	12	-0,394	0,701

Źródło: dane z badań własnych

Pomiędzy II i III pomiarem w wynikach obu porównywanych grup (K/E i K) zaszły korzystne zmiany. Jednak to dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, istotnie częściej w III pomiarze trafnie rozpoznawały niewerbalne symptomy przedstawione na obrazkach i na ich podstawie cztery emocje (smutek, złość, strach, radość). Zmiany w grupie K były statystycznie istotne.

Jakkolwiek badane grupy nie różniły się w zakresie analizowanego wymiaru zmiennej przed podjęciem oddziaływań w grupach E, to po ich zakończeniu różnice między grupami były istotne

lub bliskie istotności (Tab. 3.26.). Można zatem powiedzieć, że w odniesieniu do grup E, hipoteza 1.4.1. uzyskała potwierdzenie.

Tab. 3.26. Istotność różnic w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

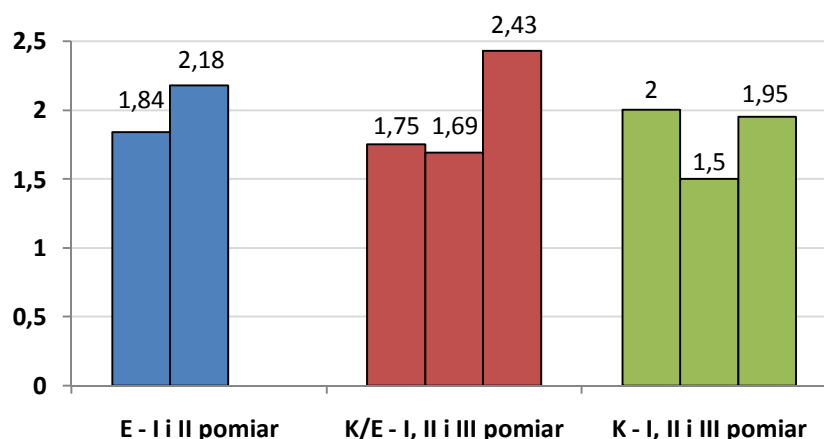
Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	3,290	0,043
grupy E vs grupy K/E	2	5,045	0,028
grupy E vs grupa K	2	3,954	0,053
grupy K/E vs grupa K	2	0,118	0,732
grupy K/E vs grupa K	3	0,463	0,499

Źródło: dane z badań własnych

Pomimo tego, że w III pomiarze nie było istotnych różnic między grupami K/E i K, to jednak udział w zajęciach istotnie przyczynił się u dzieci z grup K/E do bardziej trafnego rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, co pokazują dane zamieszczone w tabeli 3.25. Kierunek ten był zgodny z zakładanym.

3.3.1.4.2. Zmiany w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

O zmianach w zakresie rozpoznawania przez dzieci nie lubiane kontekstu sytuacyjnego emocji wnioskowano na podstawie uzyskanych przez nie wyników w „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 7), dla którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez D. Górecką-Mostowicz (2005).



Wykres 3.24. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji

Źródło: dane z badań własnych

Zmiany, jakie zaszły między I i II pomiarem u dzieci z grup E w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego wszystkich emocji łącznie, mają przeciwny kierunek w porównaniu do zmian, jakie zaszły u dzieci z grup K/E i K. Dzieci, które uczestniczyły w zajęciach jako pierwsze, w II pomiarze zmiennych częściej niż w I prawidłowo rozpoznawały przyczyny emocji, jednak zmiany te były statystycznie nieistotne (Tab. 3.27.).

Tab. 3.27. Zmiany w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	-1,300	0,204
grupy K/E	1 i 2	25	0,171	0,866
	2 i 3	32	-3,387	0,002
grupa K	1 i 2	13	1,148	0,273
	2 i 3	12	0,000	1,000

Źródło: dane z badań własnych

Natomiast między II i III pomiarem korzystne dla rozwoju dzieci zmiany zaszły zarówno w grupach K/E, jak i w grupie K. Istotne były one jednak w grupach, które uczestniczyły w zajęciach (Tab. 3.27.).

Podobnie, jak miało to miejsce w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, również w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji statystycznie istotne lub bliskie istotności różnice między grupami stwierdzono tylko w II pomiarze zmiennych (Tab. 3.28.). Znowż zatem można powiedzieć, że hipoteza 1.4.2. potwierdziła się, jednak tylko w odniesieniu do dzieci z grup E. Niemniej jednak, pomimo braku w III pomiarze istotnych różnic między grupami K/E i K, można stwierdzić, że korzystne i większe istotne zmiany, jakie zaszły w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji u dzieci z grup K/E, w porównaniu do zmian w grupie K, mają kierunek zgodny z zakładanym.

Tab. 3.28. Istotność różnic w zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji

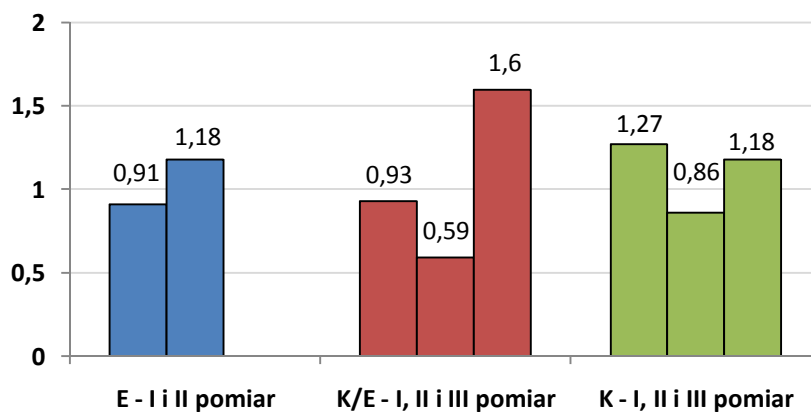
Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	2,785	0,068
grupy E vs grupy K/E	2	3,417	0,069
grupy E vs grupa K	2	4,495	0,039
grupy K/E vs grupa K	2	0,299	0,897
grupy K/E vs grupa K	3	2,247	0,140

Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.4.3. Zmiany w zakresie deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

O zmianach w zakresie deklarowanych przez dzieci odrzucane programów działania w hipotetycznych sytuacjach wnioskowano na podstawie uzyskanych przez nie wyników w „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 7), dla którego wzorem było narzędzie skonstruowane przez D. Górecką-Mostowicz (2005).

W zakresie wszystkich deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach, jedynie u dzieci z grup E pomiędzy I i II pomiarem zaszły korzystne (Wykres 3.25), choć nieistotne, zmiany (Tab. 3.29.). Tymczasem dzieci z grup K/E i K w II pomiarze podawały mniej konstruktywnych sposobów działania w hipotetycznych sytuacjach. U dzieci z grupy K stwierdzono spadek na poziomie trendu statystycznego (Tab. 3.29.).



Wykres 3.25. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach

Źródło: dane z badań własnych

Tab. 3.29. Zmiany w zakresie deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	-1,329	0,194
grupy K/E	1 i 2	25	1,365	0,185
	2 i 3	32	-5,458	0,001
grupa K	1 i 2	13	2,132	0,054
	2 i 3	12	-0,561	0,586

Źródło: dane z badań własnych

Natomiast między II i III pomiarem zmiennych, czyli w czasie, gdy dzieci z grup K/E uczestniczyły w zajęciach, w obu porównywanych grupach (K/E i K) zaszły korzystne zmiany (Wykres 3.25.). Jednak tylko w grupach K/E były one statystycznie istotne (Tab. 3.29.).

W II pomiarze zmiennych stwierdzono istotne różnice między grupami E i K/E na korzyść dzieci z grup E, które częściej deklarowały konstruktywne programy działania (Tab. 3.30.). Różnic takich nie zaobserwowano między grupami E i K. Gdy jednak porównano wyniki dzieci grup E z II pomiaru z wynikami dzieci z grup K/E i K łącznie, okazało się, że różnice między nimi są statystycznie istotne ($p = 0,021$). Na tej podstawie uznano, że hipoteza 1.4.3. uzyskała potwierdzenie w odniesieniu do dzieci z grup E.

Pomimo braku istotności różnic między grupami K/E i K w III pomiarze, istotne, korzystne zmiany, jakie zaszły w grupach K/E (Tab. 3.29.) mają kierunek zgodny z zakładanym.

Tab. 3.30. Istotność różnic w zakresie deklarowanych programów działania w hipotetycznych sytuacjach

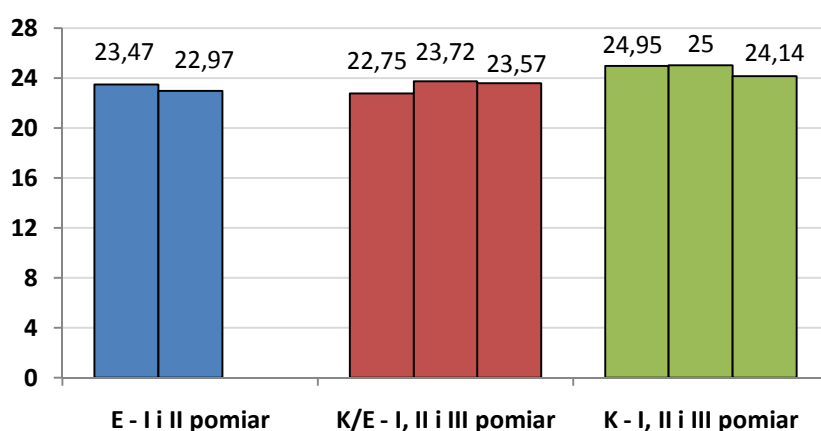
Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	3,161	0,048
grupy E vs grupy K/E	2	6,107	0,016
grupy E vs grupa K	2	0,883	0,352
grupy K/E vs grupa K	2	1,169	0,286
grupy K/E vs grupa K	3	0,690	0,410

Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.4.4. Zmiany w zakresie poziomu gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

Stopień nasilenia wyrażania przez dzieci odrzucane gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz badano „Skalą Ekspresji Gniewu” (SEG) (Ogińska-Bulik, Juczyński 2001), którą zaprezentowaną w załączniku 8.

Pomiędzy I i II pomiarem zmiennych w grupach E zaobserwowano nieznaczny spadek poziomu gniewu wyrażanego przez dzieci na zewnątrz (GZ), gdy tymczasem w grupach K/E i K nastąpił wzrost (Wykres 3.26.). W żadnej jednak grupie zmiany te nie były istotne (Tab. 3.31.). W III pomiarze, zarówno dzieci z grup K/E, jak i grupy K, określały, że rzadziej wyładowują się na innych, rzadziej mówią innym przykre rzeczy i mają ochotę kogoś uderzyć, gdy im się nie wiedzie. Jednak w żadnej z porównywanych grup między II i III pomiarem (K/E i K) nie stwierdzono istotnych zmian.



Wykres 3.26. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz

Źródło: dane z badań własnych

Tab. 3.31. Zmiany w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	0,200	0,843
grupy K/E	1 i 2	25	0,381	0,706
	2 i 3	32	-0,513	0,612
grupa K	1 i 2	13	0,337	0,742
	2 i 3	12	-0,141	0,890

Źródło: dane z badań własnych

Tab. 3.32. Istotność różnic w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz

Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	0,354	0,703
grupy K/E vs grupa K	3	0,067	0,797

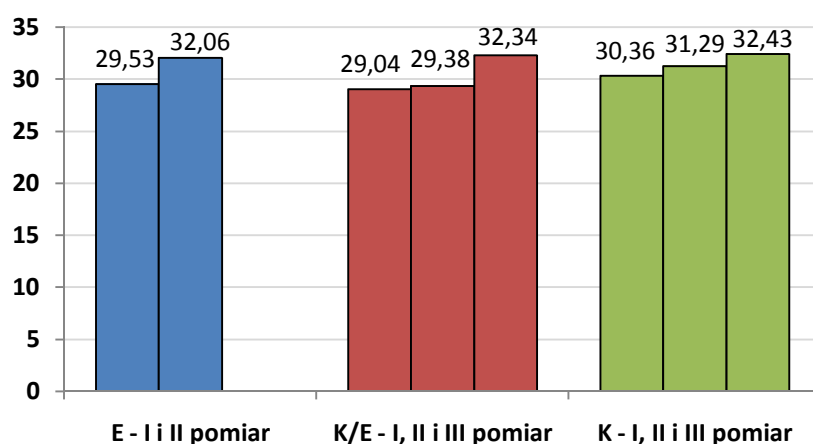
Źródło: dane z badań własnych

Ta część hipotezy 1.4.4., która dotyczyła spadku w poziomie gniewu kierowanego na zewnątrz u dzieci uczestniczących w zajęciach, nie uzyskała potwierdzenia, ponieważ ani w II

pomiarze zmiennych, ani w III pomiarze, nie stwierdzono istotnych różnic między grupami (Tab. 3.32.). Niemniej jednak kierunek zmian, jaki zaszedł w grupach E między I i II pomiarem, w porównaniu do grup K/E i K, był zgodny z zakładanym.

Uzyskane przez dzieci wyniki porównywano również pod kątem poziomu gniewu kierowanego przez nie do wewnątrz (GW).

Pomiędzy I i II pomiarem w grupach E, K/E i K, jak i pomiędzy II i III pomiarem w grupach K/E i K, wzrosły wartości średnich arytmetycznych uzyskanych przez dzieci wyników w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz (Wykres 3.27.). Dzieci deklarowały, że częściej potrafią pohamować swój gniew, panować nad sobą, gdy ktoś stara się je sprowokować, powstrzymywać się od mówienia innym przykrych rzeczy, nawet, gdy są zdenerwowane. Zauważyć można jednak, że w grupach E pomiędzy I i II pomiarem, a w grupach K/E pomiędzy II i III pomiarem, czyli w czasie, gdy dzieci uczestniczyły w zajęciach, nastąpiły większe zmiany w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz, w porównaniu ze zmianami, jakie w tym czasie zaszły w grupie K. Podobnie jednak jak w przypadku GZ, również w zakresie poziomu GW, pomimo różnic w wartościach średnich arytmetycznych uzyskanych przez dzieci nie lubiane wyników, nie zaszły istotne zmiany u dzieci, tak między I i II pomiarem zmiennych w grupach E, jaki i między II i III pomiarem w grupach K/E (Tab. 3.33.).



Wykres 3.27. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz

Źródło: dane z badań własnych

Tab. 3.33. Zmiany w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	-0,794	0,434
grupy K/E	1 i 2	25	-0,773	0,447
	2 i 3	32	-1,223	0,231
grupa K	1 i 2	13	-1,296	0,219
	2 i 3	12	-1,431	0,180

Źródło: dane z badań własnych

Nie stwierdzono istotnych różnic między grupami zarówno w II, jak i III pomiarze (Tab. 3.34.). Zatem ta część hipotezy 1.4.4., która dotyczyła gniewu kierowanego do wewnątrz, nie

została potwierdzona w badaniach. Jednak większe zmiany, które zaszły u dzieci z grup E i K/E w porównaniu do grupy K, można uznać za pewien pozytywny efekt udziału dzieci w zajęciach.

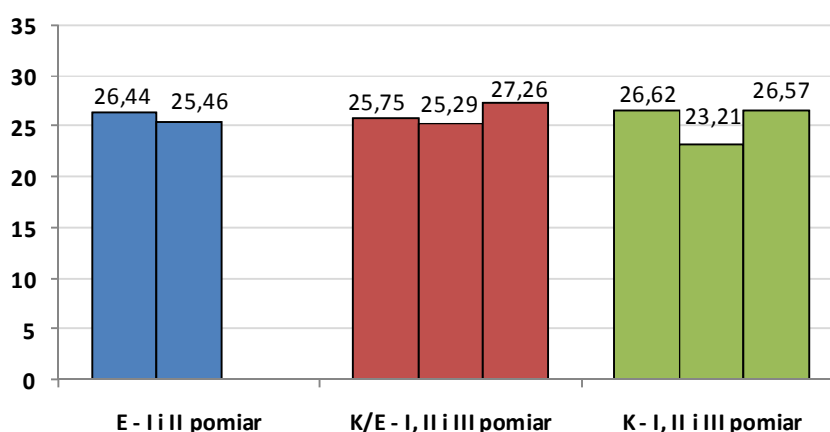
Tab. 3.34. Istotność różnic w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz

Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	0,789	0,458
grupy K/E vs grupa K	3	0,002	0,968

Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.4.5. Zmiany w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

W celu zbadania zmian w postawach dzieci nie lubianych uczestniczących w zajęciach i z grupy K wobec agresji fizycznej i werbalnej w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać, wykorzystano „Skalę postaw wobec zachowań agresywnych” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 9).



Wykres 3.28. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych

Źródło: dane z badań własnych

Między I i II pomiarem zmiennych u wszystkich badanych dzieci zaszły niekorzystne zmiany w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych, o czym świadczą dane zawarte na wykresie 3.28. Największe jednak zmiany dotyczą dzieci z grupy K i są one statystycznie istotne (Tab. 3.35.). Dzieci te w II pomiarze, istotnie częściej niż w I pomiarze, aprobowały przejawianie różnych agresywnych zachowań w hipotetycznych sytuacjach.

Zmiany, jakie zaszły między II i III pomiarem, były korzystne, choć nieistotne, dla dzieci z grup K/E i K. U dzieci z grup K zmiana była nieznacznie większa, choć nieistotna.

Tab. 3.35. Zmiany w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych

Grupa	Pomiar	N	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	1,529	0,137
grupy K/E	1 i 2	25	-0,370	0,715
	2 i 3	32	-0,902	0,374
grupa K	1 i 2	13	2,520	0,028
	2 i 3	12	-0,952	0,361

Źródło: dane z badań własnych

Nie stwierdzono istotnych różnic między badanymi grupami tak w II, jak i w III pomiarze (Tab. 3.36.). Hipoteza 1.4.5. nie uzyskała potwierdzenia w prowadzonych badaniach.

Tab. 3.36. Istotność różnic w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych

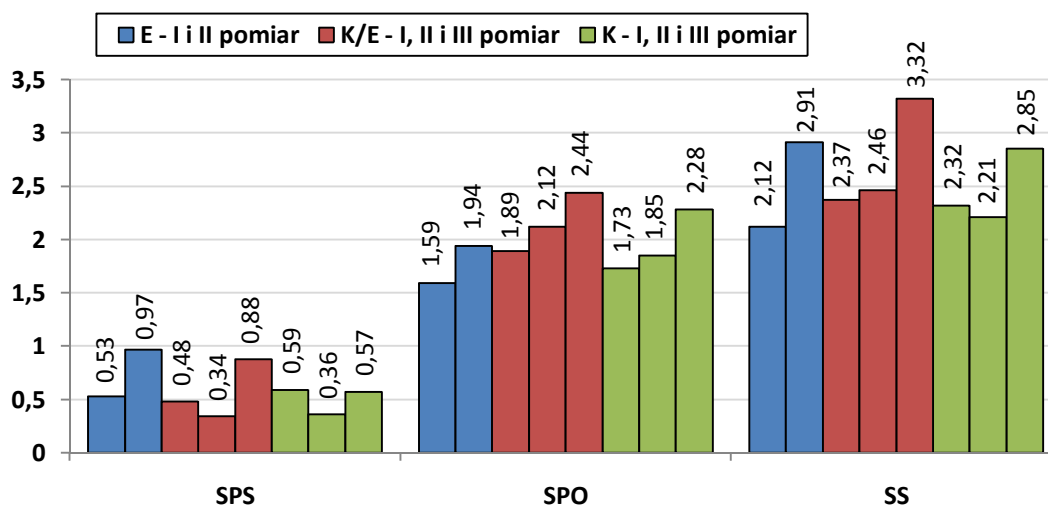
Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	0,931	0,399
grupy K/E vs grupa K	3	0,195	0,660

Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.5. Zmiany w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

Zmiany, jakie zaszły u dzieci w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej, badano dwiema „Historyjkami do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu” (opracowanie M. Herzberg; załącznik 10), dla których wzorem była technika skonstruowana przez M. Deptułę (1996).

Jak jednoznacznie wynika z wykresu 3.29., jedynie u dzieci z grup E pomiędzy I i II pomiarem zaszły korzystne zmiany w zakresie zdolności do dostrzegania skutków negatywnych czynów z perspektywy sprawcy (SPS). U dzieci tych zaszły również największe korzystne zmiany na wymiarze zdolności do dostrzegania skutków negatywnych czynów z perspektywy ofiary (SPO) oraz na wymiarze sumy skutków (SS) z obu perspektyw. Między I i II pomiarem statystycznie istotne w tych grupach były zmiany na wymiarze skutków z perspektywy sprawcy i sumy skutków z obu perspektyw (Tab. 3.37.).



Wykres 3.29. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej

Źródło: dane z badań własnych

SPS – skutki z perspektywy sprawcy

SPO – skutki z perspektywy ofiary

SS – suma skutków

Tab. 3.37. Zmiany w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej

Grupa	Pomiar	N	Wymiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	30	SPS	-2,283	0,030
			SPO	-1,123	0,270
			SS	-2,130	0,041
grupy K/E	1 i 2	25	SPS	1,551	0,135
			SPO	-0,679	0,504
			SS	0,000	1,000
	2 i 3	32	SPS	-2,647	0,013
			SPO	-1,094	0,282
			SS	-2,365	0,024
grupa K	1 i 2	13	SPS	0,693	0,502
			SPO	-0,634	0,538
			SS	-0,262	0,798
	2 i 3	12	SPS	-1,000	0,339
			SPO	-1,000	0,339
			SS	-1,149	0,275

Źródło: dane z badań własnych

Korzystne i zarazem istotne zmiany na tych samych, co w grupach E, wymiarach zdolności do decentracji interpersonalnej zaszły także w grupach K/E, między II i III pomiarem. W tym samym czasie u dzieci z grupy K również zaszły korzystne zmiany, jednak nie były one istotne.

Porównywane grupy różniły się między sobą w II pomiarze jedynie zdolnością do dostrzegania skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu (Tab. 3.38.). Można zatem powiedzieć, że ta część hipotezy 1.5., która dotyczyła skutków z perspektywy sprawcy, uzyskała potwierdzenie w odniesieniu do grup E.

Pomimo braku istotnych różnic między grupami w zakresie perspektywy ofiary i sumy skutków z obu perspektyw, zmiany, jakie zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach pomiędzy poszczególnymi pomiarami w porównaniu do dzieci z grupy K, były zgodne z zakładanymi w hipotezie.

Tab. 3.38. Istotność różnic w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej

Porównywane grupy	Pomiar	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	SPS	5,442	0,006
		SPO	0,256	0,775
		SS	1,201	0,306
grupy E vs grupy K/E	2	SPS	8,202	0,006
grupy E vs grupa K	2	SPS	4,204	0,046
grupy K/E vs grupa K	2	SPS	0,005	0,946
grupy K/E vs grupa K	3	SPS	1,367	0,248
		SPO	0,169	0,683
		SS	0,972	0,329

Źródło: dane z badań własnych

Odpowiedzi dzieci analizowano również biorąc pod uwagę liczbę podanych przez nie skutków oraz uwzględnianie perspektywy, zgodnie z procedurą zaproponowaną przez M. Deptułę (2009, materiały niepublikowane).

Jak wynika z tabeli 3.39., badane dzieci w dalszym ciągu wymieniając skutki negatywnych czynów koncentrowały się przede wszystkim na perspektywie ofiary. Jeśli podawały skutki z

perspektywy sprawcy, to uwzględniały tylko tę perspektywę, nie biorąc pod uwagę konsekwencji dla osób poszkodowanych.

Tab. 3.39. Analiza wypowiedzi dzieci – liczba skutków i uwzględnianie perspektywy

	Grupy			Kategorie zmiennej						SUMA
				Brak danych	PS	PO	DS	DO	Dec	
Historyjka 1	E	I	Σ	9	2	16	0	0	5	32
			%	28,1	6,3	50	0	0	15,6	100
		II	Σ	2	1	20	0	2	10	35
			%	5,7	2,9	57,1	0	5,7	28,6	100
	K/E	I	Σ	3	1	18	0	0	5	27
			%	11,1	3,7	66,7	0	0	18,5	100
		II	Σ	5	1	22	0	0	4	32
			%	15,6	3,1	68,8	0	0	12,5	100
		III	Σ	3	1	21	1	2	6	34
			%	8,8	2,9	61,8	2,9	5,9	17,6	100
	K	I	Σ	6	2	12	0	1	1	22
			%	7,3	9,1	54,5	0	4,5	4,5	100
		II	Σ	4	0	8	0	1	1	14
			%	28,6	0	57,1	0	7,1	7,1	100
		III	Σ	2	3	15	0	0	1	21
			%	9,5	14,3	71,4	0	0	4,8	100
Historyjka 2	E	I	Σ	9	4	13	0	3	3	32
			%	28,1	12,5	40,6	0	9,4	9,4	100
		II	Σ	7	8	12	0	2	6	35
			%	20	22,9	34,3	0	5,7	17,1	100
	K/E	I	Σ	5	3	17	1	0	1	27
			%	18,5	11,1	63	3,7	0	3,7	100
		II	Σ	8	3	19	0	1	1	32
			%	25	9,4	59,4	0	3,1	3,1	100
		III	Σ	3	3	17	0	2	9	34
			%	8,8	8,8	50	0	5,9	26,4	100
	K	I	Σ	7	3	9	0	0	3	22
			%	31,8	13,6	40,1	0	0	13,6	100
		II	Σ	2	1	9	0	0	2	14
			%	14,3	7,1	64,3	0	0	14,3	100
		III	Σ	3	1	11	0	4	2	21
			%	14,3	4,8	52,4	0	19	9,5	100

Źródło: dane z badań własnych

PS – koncentracja na perspektywie sprawcy

PO – koncentracja na perspektywie ofiary

DS – decenteracja z przewagą skupiania uwagi na sprawcy

DO – decenteracja z przewagą skupiania uwagi na ofierze

Dec – decenteracja

Można powiedzieć, że w grupach, które uczestniczyły w zajęciach (E i K/E), wzrósł odsetek dzieci, które przejawiały decenterację, uwzględniając po równo skutki z perspektywy ofiary i sprawcy. W zakresie historyjki 1 odsetek dzieci z grup E wzrósł z 15,6% w I pomiarze do 28,6% w II, a dzieci z grup K/E z 12,5% w II do 17,6% w III pomiarze. Natomiast w zakresie historyjki 2 odsetek dzieci z grup E wzrósł odpowiednio z 9,4% do 17,1%, a w grupach K/E z 3,1% do 26,4%. Dzieci te niestety w większości wymieniały tylko po jednym skutku z obu perspektyw jednocześnie. Pozytywne jest jednak to, że po udziale w zajęciach zaczęły zwracać większą uwagę

na konsekwencje dla obu stron zaangażowanych w konflikt, co może ułatwiać im rozumienie sytuacji społecznych.

Tab. 3.40. Zmiany w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej (liczba skutków i uwzględnianie perspektywy)

Grupa	Pomiar	N	Ranga	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	31	H1	-2,667	0,012
			H2	-0,427	0,672
grupy K/E	1 i 2	24	H1	1,310	0,203
			H2	-0,440	0,664
	2 i 3	32	H1	-1,994	0,055
			H2	-2,643	0,013
grupa K	1 i 2	13	H1	0,130	0,899
			H2	-1,105	0,291
	2 i 3	12	H1	-0,000	1,000
			H2	-0,873	0,401

Źródło: dane z badań własnych

W zakresie historyjki 1 u dzieci z grup E między I i II pomiarem istotnie wzrosła zdolność do dostrzegania większej liczby skutków i uwzględniania obu perspektyw (Tab. 3.45.). Dzieci te częściej niż ich koledzy z grup K/E i K uwzględniali konsekwencje dla obu stron zaangażowanych w konflikt. Sytuacja taka miała miejsce również w grupach K/E między II i III pomiarem w zakresie historyjki 2. W zakresie historyjki 1 w tym samym czasie w grupach K/E stwierdzono korzystne zmiany na poziomie trendu statystycznego.

W II pomiarze zmiennych w zakresie historyjki 1 stwierdzono istotne różnice między grupami E i K/E oraz różnice na poziomie trendu statystycznego między grupami E i grupą K na korzyść dzieci, które uczestniczyły w zajęciach (Tab. 3.46.). Można zatem powiedzieć, że część hipotezy 1.5. dotycząca zdolności do jednoczesnego dostrzegania skutków z obu perspektyw, uzyskała potwierdzenie odnośnie grup E w zakresie historyjki 1.

O potwierdzeniu hipotezy nie można mówić w odniesieniu do grup K/E. W III pomiarze dostrzeżono wprawdzie różnice między grupami K/E i K na poziomie trendu statystycznego, jednak dotyczyły one historyjki 1. Natomiast korzystne istotne zmiany zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach w zakresie historyjki 2, a nie 1. Pomimo tego można powiedzieć, że kierunek zmian w grupach K/E był zgodny z zakładanym w hipotezie.

Tab. 3.41. Istotność różnic w zakresie zdolności do decentracji interpersonalnej

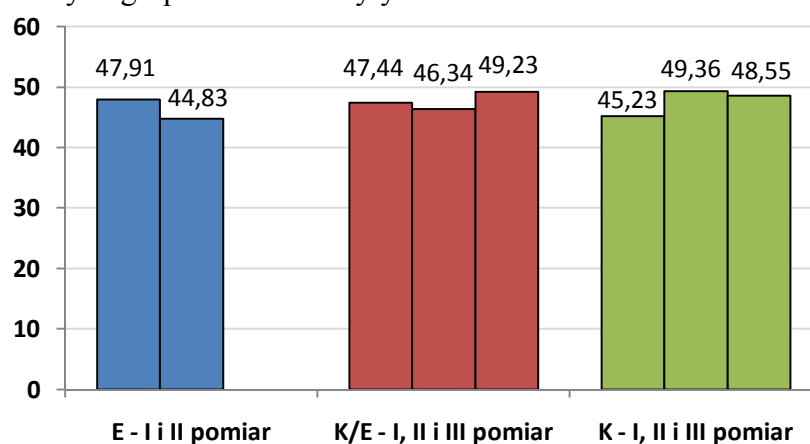
Porównywane grupy	Pomiar	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	H1	3,787	0,027
		H2	0,237	0,789
grupy E vs grupy K/E	2	H1	5,039	0,028
grupy E vs grupa K	2	H1	3,761	0,058
grupy K/E vs grupa K	2	H1	0,373	0,544
grupy K/E vs grupa K	3	H1	3,985	0,051
		H2	0,155	0,696

Źródło: dane z badań własnych

3.3.1.6. Zmiany w zakresie poczucia własnej wartości u dzieci objętych oddziaływaniami i u dzieci nie objętych oddziaływaniami

O zmianach w zakresie poczucia własnej wartości dzieci nie lubianych uczestniczących w zajęciach i z grupy kontrolnej, wnioskowano na podstawie wyników uzyskanych przez nie w wersji B „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości S. Coopersmitha” w adaptacji Z. Juczyńskiego (2005), który zaprezentowano w załączniku 11.

Analiza zmian, jakie zaszły w poszczególnych grupach w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości pomiędzy I i II pomiarem wskazuje, że u dzieci z grup E i K/E poziom ogólnego poczucia własnej wartości obniżył się, gdy tymczasem u dzieci z grupy K wzrósł. Te niekorzystne zmiany u dzieci z grup E były istotne na poziomie trendu statystycznego (Tab. 3.41.). Zmiany, jakie zaszły w grupach K/E i K były nieistotne.



Wykres 3.30. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie poczucia własnej wartości

Źródło: dane z badań własnych

Natomiast między II i III pomiarem u dzieci z grup K/E uczestniczących w zajęciach ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości wzrósł, podczas gdy w grupie K obniżył się. Zmiany te nie były jednak statystycznie istotne.

Tab. 3.41. Zmiany w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości

Grupa	Pomiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	1 i 2	1,814	0,080
grupy K/E	1 i 2	-0,509	0,615
	2 i 3	-1,058	0,298
grupa K	1 i 2	-0,599	0,551
	2 i 3	-1,484	0,142

Źródło: dane z badań własnych

Hipoteza dotycząca poziomu poczucia własnej wartości (H 1.6.) zupełnie się nie potwierdziła. Różnice między grupami w II i III pomiarze zmiennych nie były istotne, a zmiany, jakie zaszły pomiędzy I i II były korzystniejsze dla dzieci z grup K/E i K, które w tym czasie nie uczestniczyły w zajęciach. Jedynie kierunek zmian, jakie zaszły pomiędzy II i III pomiarem w grupach K/E był zgodny z zakładanym.

Tab. 3.42. Istotność różnic w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości

Porównywane grupy	Pomiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupy K/E vs grupa K	2	0,184	0,669
grupy K/E vs grupa K	3	0,033	0,857

Źródło: dane z badań własnych

3.3.2. Związek między statusem społecznym dzieci nielubianych przez rówieśników a wybranymi zmiennymi zależnymi

W podrozdziale tym zaprezentowano statystyczną weryfikację hipotezy 2, w której zakładano, że zarówno w I pomiarze zmiennych, jak i po zakończeniu oddziaływań będzie istniał związek między statusem dzieci nielubianych a postrzeganiem ich przez rówieśników (H 2.1.) i wychowawców klas (H 2.2.).

Hipoteza była weryfikowana w dwóch sytuacjach – w I pomiarze zmiennych, gdzie związek między zmiennymi był badany w całej grupie dzieci nielubianych oraz po udziale dzieci nielubianych z grup E i K/E w zajęciach realizowanych według opracowanego programu.

3.3.2.1. Związek między statusem społecznym dzieci nielubianych i ich postrzeganiem przez rówieśników

Badano, czy postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników wiąże się z ich pozycją na skali popularności w klasie szkolnej.

Tab. 3.44. Związek statusu społecznego dzieci nielubianych i postrzegania ich przez rówieśników

Grupa	Status (pomiar)	Wymiary postrzegania dzieci przez rówieśników							
		PYTANIA NEGATYWNE				PYTANIA POZYTYWNE			
		ZA	ZE	ZA+ZE	ZN	ZNA	ZNE	ZNA+ZNE	ZP
Ogół	I	-0,059	-0,125	-0,087	-0,093	-0,028	0,167	0,093	0,156
E	II	-0,097	-0,288**	-0,194	-0,154	0,378*	0,266	0,373*	0,427*
K/E	III	-0,388*	-0,445*	-0,425*	-0,464	0,037	0,402*	0,279	0,244

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

** – związek istotny na poziomie trendu statystycznego $0,051 < p < 0,099$

I, II, III – pierwszy, drugi i trzeci pomiar zmiennych

ZA – zachowania agresywne (5 pytań)

ZE – zachowania egocentryczne (5 pytań)

ZA+ZE – zachowania agresywne i egocentryczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZN – zachowania negatywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

ZNA – zachowania nieagresywne, świadczące o kontroli emocji (5 pytań)

ZNE – zachowania prospołeczne, pozbawione egocentryzmu (5 pytań)

ZNA+ZNE – zachowania nieagresywne i prospołeczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZP – zachowania pozytywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

Okazało się, że w I pomiarze zmiennych między statusem dzieci nielubianych w grupie a postrzeganiem ich przez rówieśników istniała nieistotna korelacja o nikłej lub słabej sile

³⁶ Zakres zmienności współczynnika r oraz określenie siły związku podano za A. Góralskim (1987, s. 38), który zaproponował określanie siły związku w następujący sposób:

$r = 0$ brak $0 < r < 0,1$ nikła

związku³⁶ (Tab. 3.44.). Zatem hipoteza 2.1. nie uzyskała potwierdzenia. Pomimo tego, że dzieci nie lubiane przez rówieśników były postrzegane przez nie jako osoby zachowujące się w większym stopniu w sposób antyspołeczny w porównaniu do dzieci akceptowanych (Wykresy 3.2. i 3.3.), ich pozycja w klasach nie była związana z tym postrzeganiem.

O tym, że przyjęte w hipotezie 2.1. założenia były słuszne, świadczą dane dotyczące związku między statusem wszystkich badanych dzieci (N = 596) potraktowanych jako typowa populacja (bez podziału na dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, kontrowersyjne, izolowane, odrzucane) a postrzeganiem ich przez rówieśników. Na wszystkich wymiarach postrzegania dzieci przez rówieśników stwierdzono istotne związki między zmiennymi zależnymi (Tab. 3.45.), co oznacza, że im więcej rówieśnicy dostrzegali u swoich kolegów zachowań agresywnych, egocentrycznych i innych zachowań świadczących o braku wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz im mniej rówieśnicy dostrzegali u swoich kolegów z klasy zachowań świadczących o kontroli emocji, zachowań prospołecznych i innych zachowań świadczących o posiadaniu wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych, tym niższa była ich pozycja na skali popularności w klasie szkolnej.

Tab. 3.45. Związek statusu społecznego dzieci z typowej populacji i postrzegania ich przez rówieśników

	Wymiary postrzegania dzieci przez rówieśników							
	PYTANIA NEGATYWNE				PYTANIA POZYTYWNE			
	ZA	ZE	ZA+ZE	ZN	ZNA	ZNE	ZNA+ZNE	ZP
Status	-0,375*	-0,417*	-0,409*	-0,416*	0,266*	0,316*	0,320*	0,330*

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

Zgodnie z założoną hipotezą poszukiwano również związków między statusem dzieci i postrzeganiem ich przez rówieśników po zakończeniu oddziaływań (Tab. 3.44.).

W II pomiarze zmiennych stwierdzono istotne korelacje o przeciętnej sile związku między statusem społecznym dzieci z grup E i postrzeganiem ich przez rówieśników. Korelacje te dostrzeżono w zakresie zachowań pozytywnych. Zatem dzieci z grup E, które między I i II pomiarem zmiennych uczestniczyły w zajęciach, były w II pomiarze korzystniej postrzegane przez rówieśników w zakresie przejawianych przez nie zachowań prospołecznych, nieagresywnych, w zakresie posiadanych przez nie umiejętności kontrolowania swoich emocji i innych umiejętności sprzyjających nawiązywaniu i podtrzymywaniu konstruktywnych relacji z innymi (np. umiejętność słuchania, proszenia o pomoc). W związku z tym korzystniejszym postrzeganiem przez rówieśników dzieci nie lubianych z grup E, ich status społeczny był wyższy. Z korzystniejszą pozycją społeczną w klasie dzieci z grup E związane było również postrzeganie ich przez rówieśników jako mniej egocentrycznych (korelacja na poziomie trendu statystycznego).

W III pomiarze natomiast istotne korelacje dostrzeżono między statusem społecznym dzieci z grup K/E i postrzeganiem ich przez rówieśników w zakresie zachowań negatywnych. Dzieci te między II i III pomiarem zmiennych uczestniczyły w zajęciach realizowanych według

$0,1 \leq r < 0,3$	słaba	$0,3 \leq r < 0,5$	przeciętna
$0,5 \leq r < 0,7$	wysoka	$0,7 \leq r < 0,9$	bardzo wysoka
$0,9 \leq r < 1$	niemal pełna	$r = 1$	pełna

opracowanego przez autorkę raportu programu. Po ich zakończeniu były one postrzegane przez rówieśników jako mniej agresywne, egocentryczne, a nawet jako częściej przejawiające zachowania prospołeczne. Rówieśnicy dostrzegali u nich również mniej innych zachowań negatywnych, jak np. żądanie pomocy, nie słuchanie innych, przerywanie innym, obwinianie innych za to co się dzieciom nie lubianym nie udaje. To korzystne postrzeganie dzieci z grup K/E przez kolegów i koleżanki z klasy miało związek z ich pozycją na skali popularności świadczącą o większej akceptacji ze strony rówieśników.

Można zatem powiedzieć, że hipoteza 2.1. uzyskała częściowe potwierdzenie (nie stwierdzono istotnych związków na wszystkich wymiarach postrzegania dzieci nie lubianych przez rówieśników) zarówno w odniesieniu do grup E, jak i grup K/E. Dzieci uczestniczące w zajęciach zbliżyły się pod analizowanym w hipotezie 2.1. względem do typowej populacji.

3.3.2.2. Związek między statusem społecznym dzieci nie lubianych i ich postrzeganiem przez wychowawców klas

Badano również, czy postrzeganie dzieci nie lubianych przez wychowawców klas wiąże się z ich pozycją na skali popularności w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna.

Tab. 3.46. Związek statusu społecznego dzieci nie lubianych i postrzegania ich przez wychowawców

Grupa	Status	Wymiary postrzegania dzieci przez wychowawców			
		RN	AREL	AOTW	ZPRO
Ogół	I	0,241**	0,075	-0,076	0,165
E	II	-	-0,109	-0,050	0,221
K/E	III	0,294	-0,146	-0,461*	0,113

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

** – związek istotny na poziomie trendu statystycznego $0,051 < p < 0,099$

I, II, III – pierwszy, drugi i trzeci pomiar zmiennych

RN – ranga nadana dzieciom przez wychowawców klas

AREL – agresja relacyjna

AOTW – agresja otwarta

ZPRO – zachowania prospołeczne

Podobnie jak w przypadku postrzegania dzieci przez rówieśników, również w zakresie postrzegania badanych przez wychowawców klas w I pomiarze nie stwierdzono istotnych związków między zmiennymi (Tab. 3.46.). Dostrzeganie przez nauczycieli u dzieci nie lubianych zachowań agresywnych i prospołecznych nie korelowało z ich statusem społecznym. Stwierdzono jedynie, że na poziomie trendu statystycznego istniał związek o niskiej sile między pozycją dzieci w klasach a rangą nadaną im przez wychowawców, co oznacza, że im niższe nauczyciele nadali dzieciom rangi, tym mniej korzystna była ich sytuacja w grupie rówieśniczej.

Ponieważ hipoteza 2.2. w grupie dzieci nie lubianych przez rówieśników nie uzyskała potwierdzenia, sprawdzono, czy w typowej populacji istniały istotne związki między zmiennymi (Tab. 3.47.). Okazało się, że przyjęte w hipotezie założenia były słuszne, bowiem postrzeganie dzieci na wszystkich wymiarach przez wychowawców klas istotnie korelowało z ich statusem w grupie. Im niższą nauczyciele nadali dzieciom ($N = 124$) rangę, im mniej dostrzegali u nich ($N = 186$) zachowań prospołecznych i im więcej dostrzegali zachowań agresywnych, tym niższa była pozycja tych dzieci na skali popularności.

Tab. 3.47. Związek statusu społecznego dzieci z typowej populacji i postrzegania ich przez wychowawców

	Wymiary postrzegania dzieci przez wychowawców			
	RN	AREL	AOTW	ZPRO
Status	0,325*	-0,282*	-0,374*	0,542*

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

Poszukiwano również, zgodnie z hipotezą 2.2., związków między statusem dzieci i postrzeganiem ich przez wychowawców klas po zakończeniu oddziaływań (Tab. 3.46.).

W grupach E w II pomiarze zmiennych, czyli po zakończeniu oddziaływań, nie stwierdzono istotnych korelacji między statusem dzieci z tych grup i ich postrzeganiem przez nauczycieli. Niemożliwe było określenie związku między statusem a nadaną dzieciom rangą, ponieważ wychowawcy podczas II pomiaru nie wypełniali „Arkusza dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami”. Zaobserwowane słabe związki miały kierunek zgodny z zakładanym w hipotezie 2.2.

Stwierdzono natomiast w III pomiarze istotne korelacje między pozycją dzieci z grup K/E i postrzeganiem u nich przez wychowawców zachowań świadczących o agresji otwartej (bicie, popychanie, szturchanie). Im mniej nauczyciele dostrzegali u dzieci takich zachowań, tym wyższy był ich status społeczny w grupie. Można zatem powiedzieć, że w odniesieniu do grup K/E, hipoteza 2.2. uzyskała częściowe potwierdzenie.

3.3.3. Związek między samokontrolą emocjonalną a wybranymi zmiennymi zależnymi

W podrozdziale tym zaprezentowano statystyczną weryfikację hipotezy 3, w której zakładano, że zarówno w I pomiarze zmiennych, jak i po zakończeniu oddziaływań będzie istniał związek między samokontrolą emocjonalną dzieci nielubianych przez rówieśników i ich zdolnością do decentracji interpersonalnej (H 3.1.) oraz poczuciem własnej wartości (H 3.2.).

Hipoteza była weryfikowana w dwóch sytuacjach – w I pomiarze zmiennych, gdzie związek między zmiennymi był badany w całej grupie dzieci nielubianych oraz po udziale dzieci nielubianych z grup E i K/E w zajęciach realizowanych według opracowanego programu.

3.3.3.1. Związek między samokontrolą emocjonalną dzieci nielubianych przez rówieśników i ich zdolnością do decentracji interpersonalnej

Badano, czy zdolność do decentracji dzieci nielubianych przez rówieśników jest związana z ich samokontrolą emocjonalną.

Okazało się, że w I pomiarze zmiennych samokontrola emocjonalna dzieci nielubianych (wybrane wymiary) korelowała dodatnio z wybranymi wymiarami ich zdolności do decentracji interpersonalnej (Tab. 3.48.). Korelacje te były istotne lub na poziomie trendu statystycznego i miały słabą lub przeciętną siłę związku. Im częściej dzieci potrafiły rozpoznać emocje bohaterów rysunków na podstawie ich niewerbalnych symptomów (NWSE), tym więcej wymieniały skutków negatywnych czynów z perspektywy ofiary (SPO) i tym więcej skutków wymieniały w ogóle (SS). Te same wymiary zdolności do decentracji interpersonalnej (SPO i SS) korelowały również z umiejętnością rozpoznawania przez dzieci kontekstu sytuacyjnego emocji (KSE). Im częściej badani potrafili go prawidłowo rozpoznać, tym uzyskali wyższe wyniki w zakresie wskazanych wy-

miarów decentracji (wymieniane skutki z perspektywy ofiary korelowały z KSE jedynie na poziomie trendu statystycznego).

W I pomiarze ze zdolnością dzieci nie lubianych do decentracji interpersonalnej w zakresie sumy skutków i uwzględniania obu perspektyw w historyjce 1 (H1) była związana umiejętność rozpoznawania przyczyn emocji (KSE) (korelacje istotne) oraz deklarowane programy działania (PDZ) (korelacje na poziomie trendu statystycznego). Im lepiej dzieci radziły sobie z rozpoznawaniem kontekstu sytuacyjnego emocji, a deklarowane przez nie sposoby wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach były częściej konstruktywne, tym więcej wymieniały skutków uwzględniając obie perspektywy jednocześnie. Natomiast wymienianie skutków z uwzględnieniem obu perspektyw w zakresie historyjki 2 (H2) korelowało istotnie z rozpoznawaniem emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE). Im częściej badani prawidłowo rozpoznawali emocje na podstawie ich niewerbalnych symptomów, tym więcej podawali konsekwencji negatywnych czynów zarówno dla ofiary, jak i sprawcy. Można zatem powiedzieć, że hipoteza 3.1. uzyskała częściowe potwierdzenie.

Tab. 3.48. Związek samokontroli emocjonalnej dzieci nie lubianych i ich zdolności do decentracji interpersonalnej

Grupa	Pomiar	Wymiary decentracji interpersonalnej	Wymiary samokontroli emocjonalnej					
			NWSE	KSE	PDZ	GZ	GW	PWA
Ogół	I	SPS	0,163	0,160	0,132	0,008	0,036	-0,103
		SPO	0,272*	0,200**	0,089	-0,040	0,124	0,015
		SS	0,301*	0,243*	0,142	-0,027	0,116	-0,045
		H1	0,189	0,238*	0,215**	-0,044	0,135	-0,035
		H2	0,239*	0,179	0,030	0,043	0,053	-0,051
E	II	SPS	0,355*	0,195	0,445*	-0,074	0,040	-0,028
		SPO	0,050	-0,027	0,145	-0,299**	0,227	0,224
		SS	0,268	0,111	0,391*	-0,250	0,212	0,131
		H1	0,278	0,170	0,471*	-0,193	0,156	0,068
		H2	0,145	-0,012	0,129	-0,143	0,108	0,103
K/E	III	SPS	0,026	-0,048	-0,247	0,061	-0,237	0,078
		SPO	0,129	0,190	0,172	-0,072	0,112	0,115
		SS	0,112	0,111	-0,026	-0,016	-0,064	0,133
		H1	0,192	0,154	0,102	-0,156	0,174	0,184
		H2	-0,005	-0,044	-0,191	0,107	-0,239	0,055

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

** – związek istotny na poziomie trendu statystycznego $0,051 < p < 0,099$

NWSE – rozpoznawanie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

KSE – rozpoznawanie kontekstu sytuacyjnego emocji

PDZ – deklarowany program działania w hipotetycznej sytuacji

GZ – poziom gniewu kierowanego na zewnątrz

GW – poziom gniewu kierowanego do wewnątrz

PWA – postawy wobec zachowań agresywnych

SPS – skutki z perspektywy sprawcy

SPO – skutki z perspektywy ofiary

SS – suma skutków

H1 – liczba skutków i uwzględnianie perspektywy w historyjce 1

H2 – liczba skutków i uwzględnianie perspektywy w historyjce 2

Badano również związki między wskazanymi zmiennymi zależnymi w typowej populacji czwartoklasistów ($N = 70$) (Tab. 3.49.). Stwierdzono tylko dwie korelacje. Dotyczyły one związków między gniewem kierowanym na zewnątrz (GZ) i zdolnością do decentracji interpersonalnej na wymiarze skutków z perspektywy sprawcy (SPS) (związek istotny) oraz na wymiarze sumy skutków i uwzględniania obu perspektyw w historyjce 1 (H1) (związek na poziomie trendu statystycznego). Miały one jednak kierunek przeciwny do zakładanego. Im więcej bowiem wymieniali dzieci z typowej populacji skutków z perspektywy sprawcy i im więcej wymieniali skutków uwzględniając obie perspektywy jednocześnie podczas analizy historyjki 1, tym poziom ich gniewu kierowanego na zewnątrz był wyższy.

Tab. 3.49. Związek samokontroli emocjonalnej dzieci z typowej populacji i ich zdolności do decentracji interpersonalnej

Wymiary decentracji interpersonalnej	Wymiary samokontroli emocjonalnej					
	NWSE	KSE	PDZ	GZ	GW	PWA
SPS	0,082	0,130	0,169	0,292*	-0,158	-0,193
SPO	-0,113	-0,096	-0,133	0,009	0,083	0,092
SS	-0,034	0,005	0,002	0,170	-0,032	-0,045
H1	-0,117	-0,051	0,074	0,191**	-0,036	-0,068
H2	0,058	0,105	0,009	0,124	-0,008	-0,068

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

Zgodnie z założoną hipotezą poszukiwano również związków między samokontrolą emocjonalną dzieci nielubianych i ich zdolnością do decentracji interpersonalnej po zakończeniu oddziaływań (Tab. 3.48.).

Jak wynika z tabeli 3.48., u dzieci z grup E w II pomiarze zmiennych występowała istotna przeciętna korelacja w zakresie dostrzegania skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu i umiejętności rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów oraz deklarowanych sposobów wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach. Oznacza to, że dzieci, które w II pomiarze analizując obie historyjki podawały więcej skutków z perspektywy sprawcy (SPS), potrafiły też trafniej rozpoznać emocje bohaterów obrazków na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE), a deklarowane przez nie programy działania w hipotetycznych sytuacjach (PDZ) były częściej konstruktywne. Deklarowanie przez dzieci z grup E akceptowanych społecznie zachowań w sytuacjach podobnych do tych, które zostały przedstawione na obrazkach, było także związane z wymienianiem przez badanych większej liczby skutków negatywnych czynów w ogóle (SS) oraz na wymiarze decentracji biorąc pod uwagę sumę skutków i uwzględnianie obu perspektyw jednocześnie w historyjce 1 (H1). U dzieci tych również, na poziomie trendu statystycznego, zdolność do dostrzegania skutków z perspektywy ofiary korelowała ujemnie z poziomem gniewu kierowanego na zewnątrz. Oznacza to, że dzieci z grup E, dostrzegając więcej skutków z perspektywy ofiary, same określały siebie, jako rzadziej stosujące agresję w kontaktach z innymi. Taki kierunek związków między zmiennymi był zgodny z zakładanym w hipotezie 3.1. Można zatem powiedzieć, że hipoteza 3.1. uzyskała częściowe potwierdzenie w odniesieniu do grup E.

U dzieci z grup K/E nie stwierdzono istotnych związków między zmiennymi. Zatem w przypadku grup K/E hipoteza 3.1. nie uzyskała potwierdzenia.

3.3.3.2. Związek między samokontrolą emocjonalną dzieci nielubianych przez rówieśników i ich poczuciem własnej wartości

Badano również, czy poczucie własnej wartości dzieci nielubianych przez rówieśników jest związane z ich samokontrolą emocjonalną.

W I pomiarze zmiennych zależnych nie stwierdzono istotnych związków między samokontrolą dzieci nielubianych i ich poczuciem własnej wartości (Tab. 3.50.). Dostrzeżono jedynie na poziomie trendu statystycznego korelacje o słabej sile związku między „ja” towarzyskim („JA” TOW) i gniewem kierowanym przez dzieci na zewnątrz (GZ) oraz „ja” rodzinnym („JA” RODZ) i gniewem kierowanym do wewnątrz (GW). Im częściej badani określali, że w sytuacjach wzburzenia wyładowują się na innych osobach z ich otoczenia, tym ich ocena samych siebie w obszarze „ja” towarzyskiego była niższa. Wyższy poziom gniewu kierowanego do wewnątrz przejawiały natomiast te osoby, które lepiej oceniały siebie pod względem „ja” rodzinnego. Ponieważ nie były to związki istotne, nie można powiedzieć, że hipoteza 3.2. uzyskała potwierdzenie.

Tab. 3.50. Związek samokontroli emocjonalnej dzieci nielubianych i ich poczucia własnej wartości

Grupa	Pomiar	Wymiary poczucia własnej wartości	Wymiary samokontroli emocjonalnej					
			NWSE	KSE	PDZ	GZ	GW	PWA
Ogół	I	„JA” RODZ	0,092	-0,067	0,027	-0,109	0,189**	0,087
		„JA” TOW	-0,093	-0,156	-0,020	-0,188**	0,040	0,089
		„JA” SZK	0,049	0,047	-0,010	-0,182	0,103	0,079
		„JA” OSB	0,001	-0,102	-0,011	-0,023	-0,004	0,027
		OG PWW	0,017	-0,086	-0,004	-0,161	0,108	0,090
E	II	„JA” RODZ	-0,224	-0,167	-0,005	-0,117	-0,240	0,025
		„JA” TOW	-0,062	-0,053	-0,205	-0,135	-0,371*	-0,068
		„JA” SZK	-0,025	0,034	-0,151	-0,272	-0,027	0,281
		„JA” OSB	-0,198	-0,061	0,047	-0,040	-0,081	0,030
		OG PWW	-0,158	-0,079	-0,095	-0,180	-0,216	0,093
K/E	III	„JA” RODZ	0,107	0,299**	0,423*	-0,333**	0,385*	0,194
		„JA” TOW	0,271	0,235	0,311**	-0,185	0,027	-0,092
		„JA” SZK	0,329**	0,425*	0,375*	-0,316**	0,135	0,214
		„JA” OSB	0,379*	0,544*	0,480*	-0,248	0,210	0,261
		OG PWW	0,325**	0,453*	0,474*	-0,324**	0,227	0,181

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

** – związek istotny na poziomie trendu statystycznego $0,051 < p < 0,099$

NWSE – rozpoznawanie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

KSE – rozpoznawanie kontekstu sytuacyjnego emocji

PDZ – deklarowany program działania w hipotetycznej sytuacji

GZ – poziom gniewu kierowanego na zewnątrz

GW – poziom gniewu kierowanego do wewnątrz

PWA – postawy wobec zachowań agresywnych

„JA” RODZ – ocena siebie na wymiarze „ja” rodzinne

„JA” TOW – ocena siebie na wymiarze „ja” towarzyskie

„JA” SZK – ocena siebie na wymiarze „ja” szkolne

„JA” OSB – ocena siebie na wymiarze „ja” osobiste

OG PWW – ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości

Związków między zmiennymi poszukiwano również w typowej populacji ($N = 70$) (Tab. 3.51.). Okazało się, że ocenianie siebie przez dzieci na wszystkich wymiarach poczucia własnej wartości korelowało ujemnie z gniewem kierowanym na zewnątrz (GZ) i dodatnio z gniewem kierowanym do wewnątrz (GW). Zatem im wyżej oceniali siebie badani w zakresie szczegółowych obszarów „ja” oraz ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości, tym gniew kierowany przez nich na zewnątrz w postaci agresywnych zachowań był niższy, a gniew kierowany do wewnątrz był wyższy. Istotny związek stwierdzono również między „ja” szkolnym („JA” SZK) i deklarowanymi sposobami wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach (PDZ). Im wyższe było poczucie własnej wartości dzieci w tym obszarze, tym częściej deklarowały one konstruktywne sposoby zachowania się. Między pozostałymi wymiarami samokontroli emocjonalnej a poczuciem własnej wartości nie stwierdzono istotnych związków.

Tab. 3.51. Związek samokontroli emocjonalnej dzieci z typowej populacji i ich poczucia własnej wartości

Wymiary poczucia własnej wartości	Wymiary samokontroli emocjonalnej					
	NWSE	KSE	PDZ	GZ	GW	PWA
„JA” RODZ	-0,043	0,120	0,145	-0,365*	0,336*	0,025
„JA” TOW	0,001	0,115	0,165	-0,260*	0,273*	-0,003
„JA” SZK	-0,031	0,091	0,235*	-0,314*	0,317*	0,069
„JA” OSB	-0,104	0,043	0,139	-0,293*	0,404*	0,033
OG PWW	-0,050	0,104	0,197	-0,352*	0,377*	0,035

Źródło: dane z badań własnych

* – związek istotny na poziomie $p < 0,05$

Związków między samokontrolą emocjonalną dzieci nielubianych i ich poczuciem własnej wartości poszukiwano również, zgodnie z hipotezą 3.2., po zakończeniu oddziaływań (Tab. 3.50.).

Korzystne związki o przeciętnej lub wysokiej sile między samokontrolą emocjonalną i poczuciem własnej wartości stwierdzono tylko u dzieci z grup K/E w III pomiarze zmiennych. Ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości (OG PWW) korelował u nich dodatnio z umiejętnością rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji (KSE) i deklarowanymi programami działania (PDZ). Oznacza to, że im wyższe poczucie własnej wartości miały dzieci z grup K/E po zakończeniu oddziaływań, tym częściej w III pomiarze potrafiły rozpoznać emocje i ich przyczyny, a także podawały więcej konstruktywnych sposobów działania w hipotetycznych sytuacjach. Nieistotnie natomiast korelował w tych grupach wyższy poziom poczucia własnej wartości z niższym poziomem gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ) i częstszym rozpoznawaniem emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE).

Istotne i na poziomie trendu statystycznego związki stwierdzono również w zakresie poszczególnych wymiarów poczucia własnej wartości. Kierunek taki był godny z zakładanym w hipotezie 3.2. Można zatem powiedzieć, że hipoteza ta uzyskała częściowe potwierdzenie w odniesieniu do grup K/E.

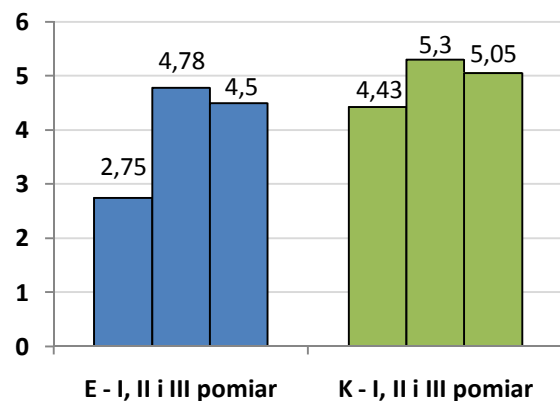
U dzieci z grup E nie wystąpiły takie związki między zmiennymi w II pomiarze. Stwierdzono jedynie istotny związek między ocenianiem siebie przez dzieci na wymiarze „ja” towarzyskie („JA” TOW) i poziomem gniewu kierowanego na zewnątrz. Kierunek związku był jednak przeciwny do zakładanego. Im gorzej bowiem dzieci oceniały siebie w tym zakresie, tym ich

gniew kierowany do wewnątrz był wyższy. Zatem hipoteza 3.2. w grupach E nie uzyskała potwierdzenia.

3.4. Ocena trwałości zmian u dzieci z grup eksperymentalnych

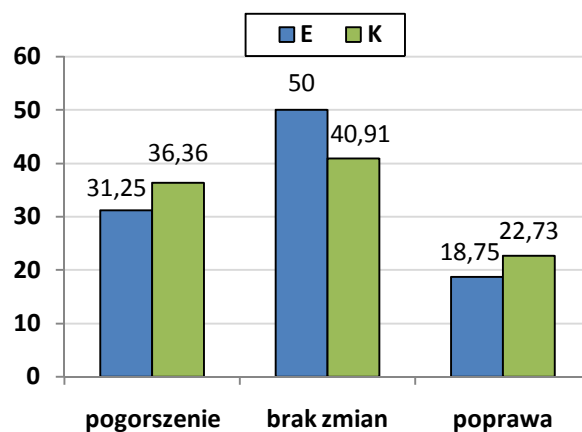
W tej części rozdziału dokonano oceny trwałości zmian u dzieci z grup E pomiędzy II i III pomiarem zmiennych, który został przeprowadzony po siedmiu, ośmiu miesiącach od zakończenia oddziaływań w tych grupach. Wyniki dzieci z grup E ukazano na tle wyników dzieci z grupy K, które nie uczestniczyły w zajęciach. Oprócz wyników z II i III pomiaru, na poniższych wykresach zaprezentowano również wyniki uzyskane przez dzieci w I pomiarze. Pomimo tego, że ukazano je już wcześniej analizując skuteczność podjętych oddziaływań adresowanych do dzieci nie lubianych z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych, to jednak powtórzenie ich w tym miejscu miało stanowić istotny punkt odniesienia dla wyników z III pomiaru.

Na wykresie 3.31. zaprezentowano zmiany w wartościach średnich arytmetycznych wyników uzyskanych przez dzieci z grup E i K w zakresie statusu społecznego. W obu grupach między II i III pomiarem nastąpiło nieznaczne, nieistotne pogorszenie pozycji dzieci w klasie. Jednak to status dzieci z grup E w III pomiarze był znacznie wyższy niż w I (zmiany istotne, Tab. 3.53.). Analiza kierunku zmian (Wykres 3.32.) pozwoliła stwierdzić, że choć aż połowa dzieci z grup E nie zmieniła swojej pozycji między II i III pomiarem i choć zbliżony odsetek dzieci w obu porównywanych grupach poprawił swoją pozycję, to jednak w grupie K najwięcej dzieci pogorszyło swój status społeczny. Różnice te, sprawdzone za pomocą testu chi-kwadrat z $p < 0,05$, nie były statystycznie istotne.



Wykres 3.31. Zmiany wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej – status społeczny

Źródło: dane z badań własnych

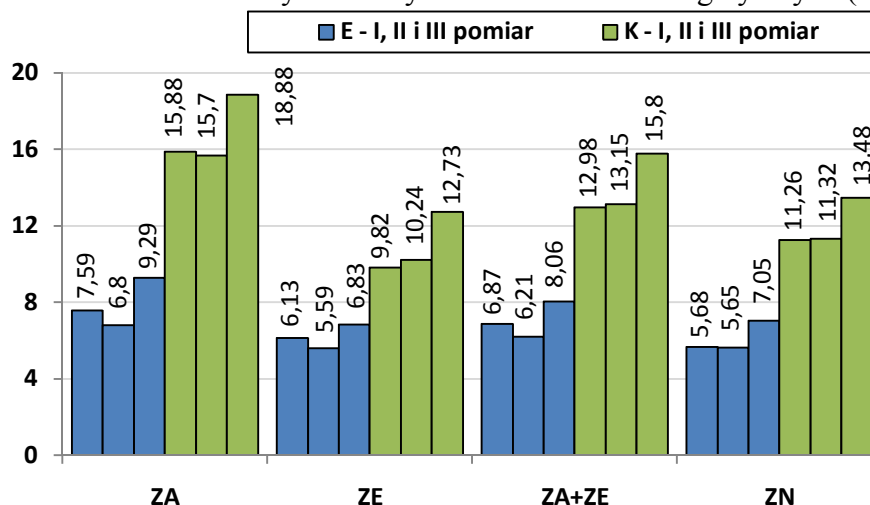


Wykres 3.32. Kierunek zmian w statusie społecznym dzieci nie lubianych między II i III pomiarem zmiennych

Źródło: dane z badań własnych

Postrzeganie dzieci przez rówieśników pod względem zachowań negatywnych (Wykres 3.33.) pogorszyło się w obu grupach. Dzieci nie lubiane, zarówno z grup E, jak i grupy K, w III pomiarze, częściej niż w II, były wskazywane jako osoby, które zachowują się agresywnie i egocentrycznie. W grupach E postrzeganie dzieci na wymiarze zachowań agresywnych (ZA) oraz zachowań agresywnych i egocentrycznych ujmowanych łącznie (ZA+ZE) pogorszyło się na poziomie trendu statystycznego (Tab. 3.53.). W grupach K zmiany były nieistotne (Tab. 3.17.). Postrzeganie przez rówieśników dzieci z grup E w III pomiarze było tylko nieznacznie gorsze od

postrzegania ich przez kolegów z klasy w I pomiarze. Podczas gdy postrzeganie dzieci z grupy K uległo znacznemu pogorszeniu między I i III pomiarem. W III pomiarze między grupami stwierdzono istotne różnice na wszystkich wymiarach zachowań negatywnych (Tab. 3.54.).



Wykres 3.33. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nie lubianych w zakresie zachowań negatywnych

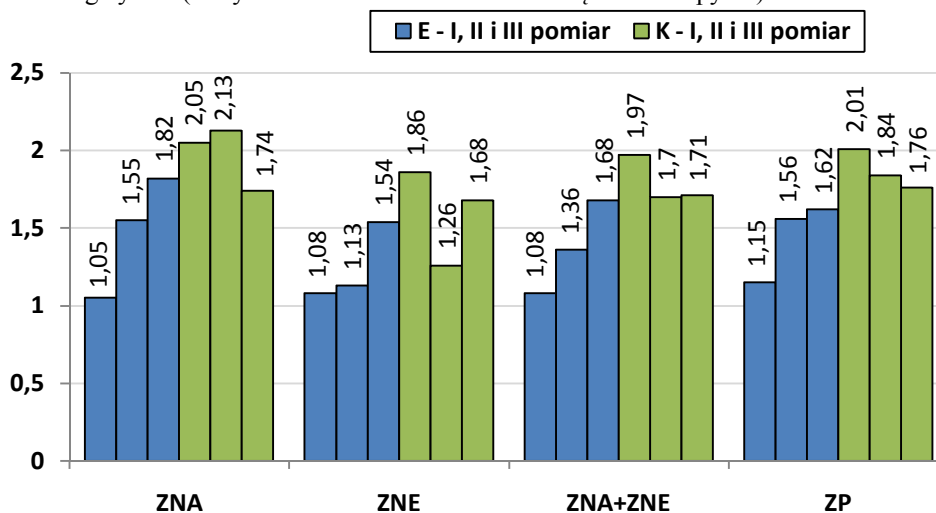
Źródło: dane z badań własnych

ZA – zachowania agresywne (5 pytań)

ZE – zachowania egocentryczne (5 pytań)

ZA+ZE – zachowania agresywne i egocentryczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZN – zachowania negatywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)



Wykres 3.34. Zmiany wartości procentowych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nie lubianych w zakresie zachowań pozytywnych

Źródło: dane z badań własnych

ZNA – zachowania nieagresywne, świadczące o kontroli emocji (5 pytań)

ZNE – zachowania prospołeczne, pozbawione egocentryzmu (5 pytań)

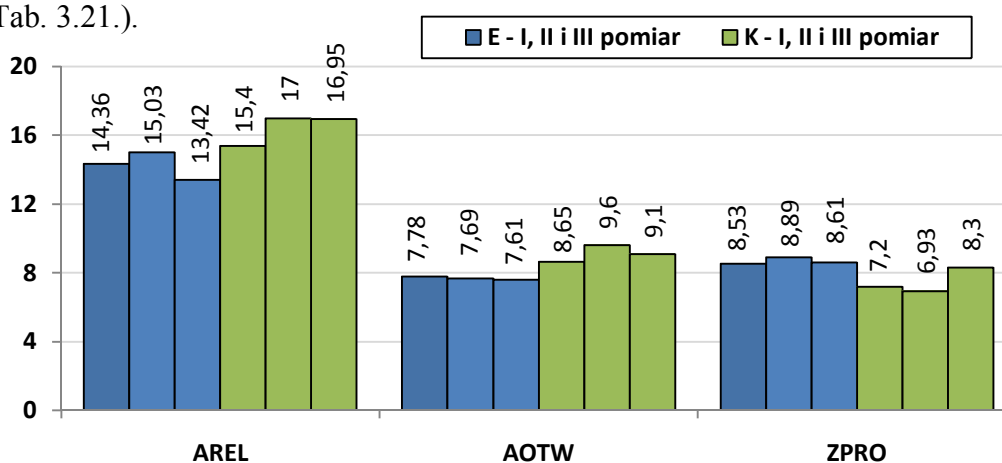
ZNA+ZNE – zachowania nieagresywne i prospołeczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZP – zachowania pozytywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

W zakresie postrzegania dzieci przez rówieśników pod względem zachowań pozytywnych (Wykres 3.34.), u badanych z grup E na wszystkich wymiarach nastąpiła poprawa (między I i III pomiarem istotna). Rówieśnicy dostrzegali u nich więcej zachowań świadczących o umiejętności pohamowania swojego gniewu. Dzieci te były częściej postrzegane jako ci uczniowie, którzy chętnie pomagają innym, nie kłócą się często z innymi. Gdy tymczasem u dzieci z grupy K postrzeganie zachowań nieagresywnych, świadczących o kontroli emocji znacznie, nieistotnie się

pogorszyło. Między I i III pomiarem rówieśnicy dostrzegali u dzieci z grupy K mniej (na poziomie trendu statystycznego; Tab. 3.53.) wszystkich zachowań pozytywnych (ZP).

Jak wynika z wykresu 3.35., zarówno u dzieci z grup E, jak i u dzieci z grupy K, między II i III pomiarem wychowawcy dostrzegali mniej zachowań związanych z agresją relacyjną (m.in. takie zachowania, jak plotkowanie na temat innych, zmuszanie innych do zerwania z danym dzieckiem przyjaźni, podejmowanie prób skłócenia kolegów z klasy) i agresją otwartą (m.in. takie zachowania, jak bicie, popychanie, grożenie innym). Jednak to postrzeganie dzieci z grup E w tym zakresie zmieniło się bardziej korzystnie. Dzieci te w III pomiarze osiągnęły niższe wyniki niż w I, podczas gdy dzieci z grupy K pomimo tego, że były w III pomiarze nieco lepiej postrzegane przez wychowawców klas niż w II, to jednak nadal były gorzej postrzegane niż w I pomiarze. W III pomiarze zmiennych między grupami stwierdzono istotne różnice (Tab. 3.65.). Między II i III pomiarem pod względem zachowań prospołecznych istotnie korzystniej były postrzegane dzieci z grupy K (Tab. 3.21.).



Wykres 3.35. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla postrzegania dzieci nie lubianych przez wychowawców

Źródło: dane z badań własnych

AREL – agresja relacyjna

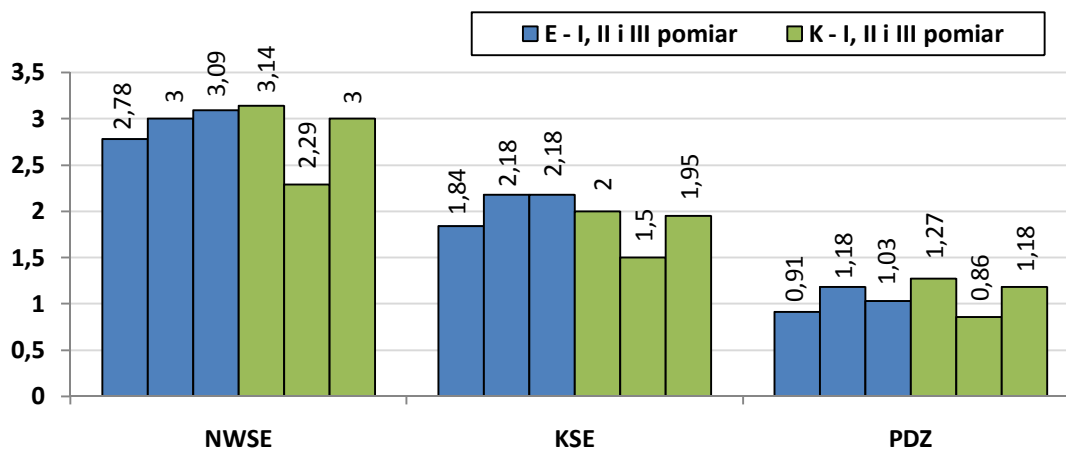
AOTW – agresja otwarta

ZPRO – zachowania prospołeczne

Jak wykazano natomiast w podrozdziale 3.3.1.3., zmiany w średnich wartościach rang nadanych dzieciom przez wychowawców między I i III pomiarem (wykres 3.21.), były bardziej niekorzystne dla dzieci z grupy K. Wychowawcy ocenili te dzieci w III pomiarze jako bardziej jednorodną grupę, która ma większe trudności w kontaktach z rówieśnikami niż dzieci z grupy E.

Zmiany, jakie zaszły w grupie K między II i III pomiarem w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE) były większe niż w grupach E (Wykres 3.36.). Jednak to dzieci z grup E były w III pomiarze w korzystniejszej sytuacji (na poziomie trendu statystycznego, Tab. 3.53.) w porównaniu z I pomiarem niż dzieci z grupy K. U badanych z grupy K bowiem rozpoznawanie emocji w III pomiarze nie osiągnęło poziomu z I pomiaru, podczas gdy u dzieci z grup E ta umiejętność sukcesywnie rosła z pomiaru na pomiar.

W zakresie rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji (KSE), pomimo tego, że u dzieci z grup E między II i III pomiarem nie nastąpiły żadne bardziej korzystne zmiany, a u dzieci z grupy K nastąpił znaczny wzrost, to nadal u dzieci, które uczestniczyły w zajęciach umiejętność ta w III pomiarze była rozwinięta na wyższym poziomie w porównaniu z I pomiarem (Wykres 3.36.).



Wykres 3.36. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla wymiarów samokontroli emocjonalnej: NWSE, KSE, PDZ

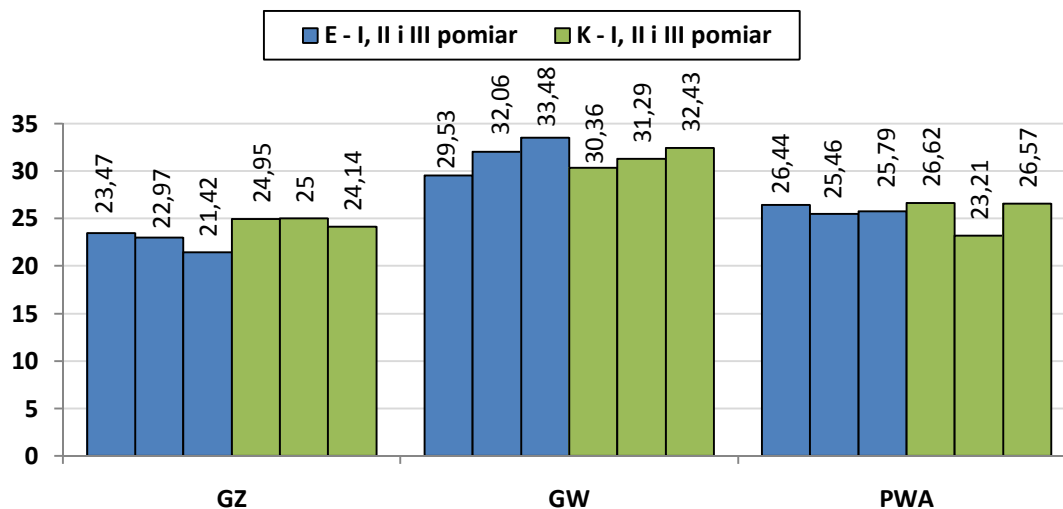
Źródło: dane z badań własnych

NWSE – rozpoznawanie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

KSE – rozpoznawanie kontekstu sytuacyjnego emocji

PDZ – deklarowany program działania w hipotetycznej sytuacji

Między II i III pomiarem bardziej korzystne zmiany zaszły u dzieci z grupy K w zakresie deklarowanych sposobów wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach (PDZ), w porównaniu do zmian, jakie zaszły u dzieci z grup E (Wykres 3.36.). Należy jednak zaznaczyć, że dzieci z grupy K w III pomiarze osiągnęły gorszy wynik w porównaniu z I, podczas gdy dzieci z grup E pomimo tego, że w III pomiarze podały mniej konstruktywnych sposobów działania niż w II, nadal były w nieco lepszej sytuacji niż przed udziałem w zajęciach według opracowanego przez autorkę raportu programu.



Wykres 3.37. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych dla wymiarów samokontroli emocjonalnej: GZ, GW, PWA

Źródło: dane z badań własnych

GZ – poziom gniewu kierowanego na zewnątrz

GW – poziom gniewu kierowanego do wewnątrz

PWA – postawy wobec zachowań agresywnych

W zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ) i gniewu kierowanego do wewnątrz (GW), między II i III pomiarem, zaobserwowano w porównywanych grupach podobne tendencje (Wykres 3.37.). Dzieci, zarówno z grup E, jak i z grupy K, oceniały swoje zachowanie w III pomiarze nieco lepiej w zakresie GZ niż w pomiarze II. Oznacza to, że deklarowały, iż z mniejszą

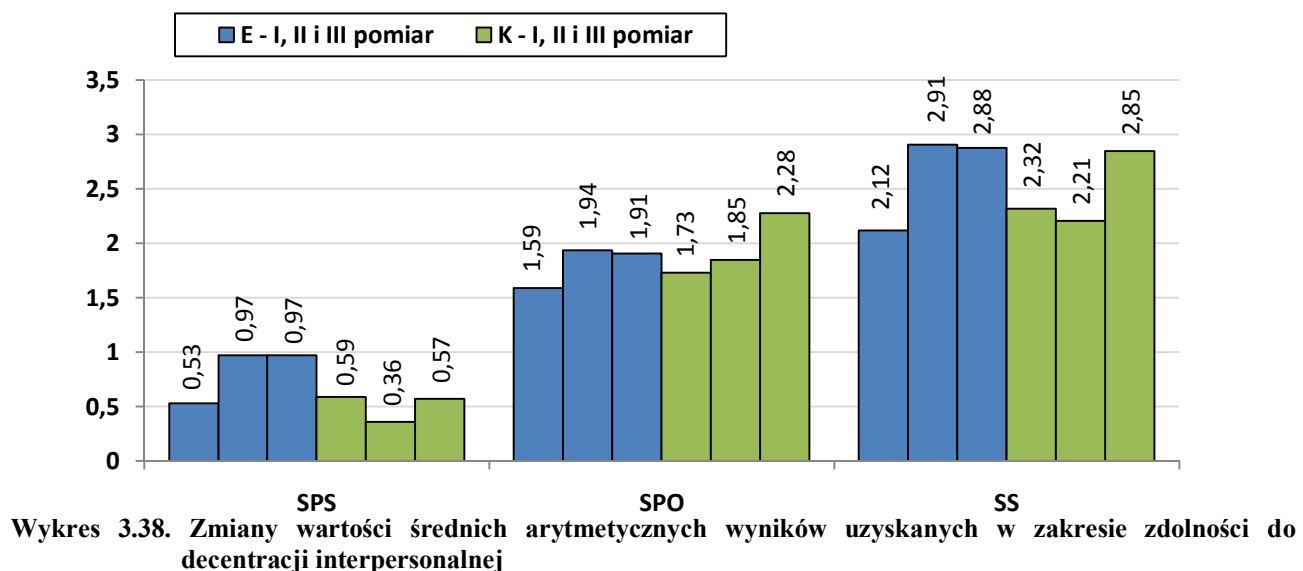
częstotliwością wyrażają przykre emocje w agresywny sposób. Jednak w grupach E ta zmiana była większa. Ważne jest również to, że u dzieci z grup E poziom gniewu kierowanego na zewnątrz obniżał się z pomiaru na pomiar. W III pomiarze grupy różniły się na poziomie trendu statystycznego (Tab. 3.54.).

Podobnie nieznacznie większa zmiana zaszła u dzieci z grup E między II i III pomiarem w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz (GW). Jednak dzieci z obu grup, dokonując samoopisu, zaznaczały, że częściej udaje im się zachować spokój w sytuacjach, w których może pojawić się złość, gniew. Zmiany, jakie zaszły w grupach E między I i III pomiarem, były istotnie statystyczne (Tab. 3.53.).

Sytuacja dzieci z grup E i K w III pomiarze była korzystniejsza niż w I, tak pod względem gniewu kierowanego na zewnątrz, jak i gniewu kierowanego do wewnątrz.

Bardziej korzystne zmiany natomiast, zaszły między II i III pomiarem w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych (PWA) u dzieci z grupy K (Wykres 3.37.). W obu grupach w tym czasie zmniejszyła się akceptacja dla zachowań agresywnych, o czym świadczy wzrost w wartościach średnich arytmetycznych uzyskanych przez dzieci wyników. Jednak to u dzieci z grupy K zmiana ta była większa. Dzieci z obu grup w III pomiarze były w nieco gorszej sytuacji w porównaniu z I pomiarem zmiennych.

Pomimo tego, że między II i III pomiarem większe zmiany zaszły w grupie K w zakresie dostrzegania skutków z perspektywy sprawcy (SPS; Wykres 3.38.), nadal jednak dzieci z grup E istotnie częściej dostrzegały konsekwencje z tej z perspektywy w III pomiarze w porównaniu z pomiarem I, co było korzystnym efektem ich udziału w zajęciach (Tab. 3.53.). U dzieci z grupy K, pomimo wzrostu tego wymiaru zdolności do decentracji interpersonalnej, średnia ilość skutków podawanych przez badanych w III pomiarze zrównała się z wynikiem uzyskanym przez nie w I.



Źródło: dane z badań własnych
 SPS – skutki z perspektywy sprawcy
 SPO – skutki z perspektywy ofiary
 SS – suma skutków

Tylko w grupie K między II i III pomiarem wzrosła zdolność do dostrzegania skutków negatywnych czynów z perspektywy osoby poszkodowanej, gdy tymczasem w grupach E nieznacznie się ona pogorszyła, nadal jednak była u dzieci uczestniczących w zajęciach o wiele wyższa w III pomiarze niż w I (zmiany istotne na poziomie trendu statystycznego; Tab. 3.53.).

Jak wynika z tabeli 3.52., dzieci z grup E i K analizując historyjki w zdecydowanej większości wymieniali skutki negatywnych czynów z perspektywy ofiary (PO). Na perspektywie sprawcy (PS) w historyjce 2 skoncentrowało się więcej dzieci z grup E. Wśród dzieci z tych grup było również więcej takich badanych, którzy w równym stopniu uwzględniali obie perspektywy (Dec), wskazując na konsekwencje negatywnych czynów zarówno ze strony sprawcy, jak i osoby poszkodowanej.

Tab. 3.52. Analiza wypowiedzi dzieci – liczba skutków i uwzględnianie perspektywy

	Grupy			Kategorie zmiennej						SUMA
				Brak danych	PS	PO	DS	DO	Dec	
Historyjka 1	E	I	Σ	9	2	16	0	0	5	32
			%	28,1	6,3	50	0	0	15,6	100
		II	Σ	2	1	20	0	2	10	35
			%	5,7	2,9	57,1	0	5,7	28,6	100
		III	Σ	3	4	20	0	2	4	33
			%	9,1	12,1	60,6	0	6,1	12,1	100
	K	I	Σ	6	2	12	0	1	1	22
			%	7,3	9,1	54,5	0	4,5	4,5	100
		II	Σ	4	0	8	0	1	1	14
			%	28,6	0	57,1	0	7,1	7,1	100
		III	Σ	2	3	15	0	0	1	21
			%	9,5	14,3	71,4	0	0	4,8	100
Historyjka 2	E	I	Σ	9	4	13	0	3	3	32
			%	28,1	12,5	40,6	0	9,4	9,4	100
		II	Σ	7	8	12	0	2	6	35
			%	20	22,9	34,3	0	5,7	17,1	100
		III	Σ	6	7	8	1	4	7	33
			%	18,2	21,2	24,2	3	12,1	21,2	100
	K	I	Σ	7	3	9	0	0	3	22
			%	31,8	13,6	40,1	0	0	13,6	100
		II	Σ	2	1	9	0	0	2	14
			%	14,3	7,1	64,3	0	0	14,3	100
		III	Σ	3	1	11	0	4	2	21
			%	14,3	4,8	52,4	0	19	9,5	100

Źródło: dane z badań własnych

PS – koncentracja na perspektywie sprawcy

PO – koncentracja na perspektywie ofiary

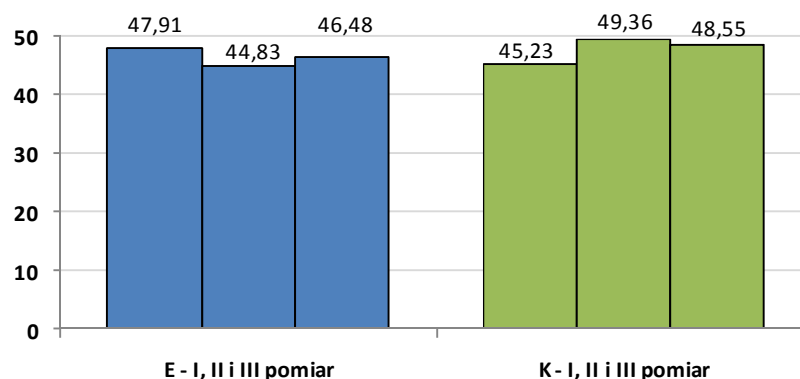
DS – decentracja z przewagą skupiania uwagi na sprawcy

DO – decentracja z przewagą skupiania uwagi na ofierze

Dec – decentracja

W zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości między II i III pomiarem zaobserwowano w badanych grupach zmiany o przeciwnym kierunku. U dzieci z grup E nastąpiła korzystna zmiana w zakresie tej zmiennej, podczas gdy u dzieci z grupy K samoocena nieznacznie się obniżyła. Pomimo tego dzieci z grupy K były w III pomiarze w bardziej korzystnej sytuacji niż

w I w porównaniu z dziećmi z grup E, u których poczucie własnej wartości nie osiągnęło poziomu z I pomiaru.



Wykres 3.40. Zmiany wartości średnich arytmetycznych wyników uzyskanych w zakresie ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości

W tabelach 3.53. i 3.54. zaprezentowano tylko te zmiany, jakie zaszły w badanych grupach między II i III pomiarem oraz między I i II pomiarem i tylko te różnice między grupami w III pomiarze, które były istotne lub na poziomie trendu statystycznego.

Tab. 3.53. Zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych

Grupa	Pomiar	N	Wymiar	Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności p
grupy E	2 i 3	32	ZA	-1,974	0,057
			ZA+ZE	-1,865	0,072
	1 i 3	32	Status	-3,026	0,005
			ZN	-1,761	0,088
			ZNA	-2,531	0,017
			ZNA+ZNE	-3,044	0,005
			ZP	-2,199	0,035
		29	NWSE	-1,719	0,097
			GW	-2,428	0,022
			SPS	-2,386	0,024
			SPO	-1,771	0,087
			SS	-3,508	0,002
			Ranga H1	-1,928	0,064
			Ranga H2	-2,095	0,045
grupa K	1 i 3	19	ZP	-1,752	0,097

Źródło: dane z badań własnych

ZA – zachowania agresywne (5 pytań)

ZA+ZE – zachowania agresywne i egocentryczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZN – zachowania negatywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

ZNA – zachowania nieagresywne, świadczące o kontroli emocji (5 pytań)

ZNA+ZNE – zachowania nieagresywne i prospołeczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZP – zachowania pozytywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

NWSE – rozpoznawanie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów

GW – poziom gniewu kierowanego do wewnątrz

SPS – skutki z perspektywy sprawcy

SPO – skutki z perspektywy ofiary

SS – suma skutków

Ranga H2 – liczba skutków i uwzględnianie perspektywy w historyjce 2

Tab. 3.54. Istotność różnic w zakresie wybranych zmiennych zależnych

Porównywane grupy	Pomiar	Wymiar	Wartość testu F-Fishera	Poziom istotności p
grupy E vs grupa K	3	ZA	6,108	0,017
		ZE	5,515	0,023
		ZA+ZE	6,636	0,013
		ZN	6,788	0,012
		AREL	5,579	0,022
		GZ	3,120	0,083
		„JA” OSB	2,865	0,097

Źródło: dane z badań własnych

ZA – zachowania agresywne (5 pytań)

ZE – zachowania egocentryczne (5 pytań)

ZA+ZE – zachowania agresywne i egocentryczne (jednoczesne występowanie obu rodzajów zachowań)

ZN – zachowania negatywne (wszystkie wskaźniki zawarte w narzędziu – 16 pytań)

AREL – agresja relacyjna

GZ – poziom gniewu kierowanego na zewnątrz

„JA” OSB – ocena siebie na wymiarze „ja” osobiste

Wnioski z badań

W prezentowanych w tym raporcie badaniach oceniano skuteczność opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci odrzuconych, nie lubianych przez rówieśników w klasach IV-V szkoły podstawowej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych.

Jak wynika z przytoczonego w rozdziale 1 opisu cech i zachowań dzieci nie lubianych, w znaczący sposób różnią się one od rówieśników zajmujących najwyższą pozycję na skali popularności, jaką jest akceptacja. Dzieci nie lubiane cechuje nieumiejętność adekwatnego do sytuacji wyrażania swoich emocji, skłonność do wybuchów złości, kłótniowość. Są one w większym stopniu niż ich akceptowani koledzy egocentryczne, skoncentrowane na sobie i swoich potrzebach. Nie mają również prawidłowo ukształtowanego poczucia własnej wartości, bowiem, jak wskazują wyniki badań opublikowane w literaturze przedmiotu, dzieci odrzucane przez rówieśników z jednej strony nie wierzą we własne możliwości, mają pesymistyczny stosunek do swojej przyszłości, nisko oceniają własne osiągnięcia szkolne, z drugiej strony natomiast istnieją empiryczne dowody na to, że dzieci te ujawniają predyspozycje do zdecydowanego przeceniania własnych zdolności w większości dziedzin ważnych z punktu widzenia ich szkolnego funkcjonowania, własnej pozycji w grupie rówieśniczej i relacji przyjacielskich.

Powyższe różnice dostrzeżono również w badaniach prezentowanych w tym raporcie. Wyniki uzyskane przez dzieci nie lubiane w I pomiarze zmiennych porównano z wynikami dzieci akceptowanych pochodzących z tych samych klas, co dzieci nie lubiane, lub z wynikami dzieci z „typowej” populacji, w skład której weszły prawdopodobnie jednostki o różnym statusie społecznym (z uwagi na przeprowadzenie badań w sposób anonimowy, niemożliwe było określenie pozycji na skali popularności dzieci z „typowej” populacji).

Analizując wyniki badanych dzieci, stwierdzono między nimi istotne różnice w zakresie wybranych zmiennych zależnych. Dzieci nie lubiane (grupy E, K/E i K łącznie) były zdecydowanie gorzej postrzegane przez rówieśników zarówno w zakresie zachowań negatywnych, jak i pozytywnych w porównaniu do ich akceptowanych kolegów. Czwartoklasiści, wypełniając kwestionariusz techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie”, istotnie częściej przypisywali dzieciom nie lubianym zachowania agresywne (np. wszczynanie bójek, kłótnie), egocentryczne (np. myślenie tylko o sobie, niechętnie pomaganie innym) oraz inne zachowania świadczące o braku wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych (np. nie słuchanie innych, żądanie pomocy, brak umiejętności rozpoznawania uczuć innych osób). Koledzy z klasy przypisywali dzieciom nie lubianym również mniej zachowań świadczących o kontrolowaniu emocji (np. wyjaśnianie konfliktów zamiast kłótni, powstrzymywanie nagłych wybuchów gniewu), zachowań prospołecznych (np. branie pod uwagę potrzeb innych, robienie czegoś dla innych nie mając z tego własnych korzyści) i innych zachowań świadczących o posiadaniu wybranych umiejętności społecznych i emocjonalnych (np. uważne słuchanie innych, mówienie innym o swoich uczuciach i potrzebach, prawienie innym komplementów).

Różnice między dziećmi nie lubianymi a wybranymi losowo dziećmi akceptowanymi dostrzegali również wychowawcy klas. Uzupełniając „Skalę społecznego zachowania dziecka CSBS-T”, nauczyciele istotnie częściej przypisywali dzieciom nie lubianym zachowania świadczące o agresji relacyjnej (np. plotkowanie na temat innych, zmuszanie innych do zerwania z danym dzieckiem przyjaźni, podejmowanie prób skłócenia kolegów) i otwartej (np. bicie, popychanie, grożenie innym), rzadziej natomiast niż u dzieci akceptowanych dostrzegali u dzieci nie lubianych zachowania prospołeczne (np. udzielanie innym wsparcia w ich kłopotach, pocieszanie innych, bycie życzliwym). W opinii nauczycieli dzieci nie lubiane miały także większe trudności w kontaktach z rówieśnikami

(różnice nieistotne), były wpisywane bowiem przez wychowawców na wyższych pozycjach na liście w „Arkuszu dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami”.

W zakresie innych zmiennych zależnych dzieci nie lubiane również uzyskały gorsze wyniki, tym razem w porównaniu z dziećmi z „typowej” populacji.

Dzieci nie lubiane istotnie rzadziej od dzieci z typowej populacji deklarowały konstruktywne, akceptowane społecznie sposoby wyrażania emocji w sytuacjach podobnych do tych, jakie zostały przedstawione na obrazkach w „Arkuszu do badania samokontroli emocjonalnej”. Rzadziej również potrafiły rozpoznać przyczyny emocji wynikające z kontekstu sytuacyjnego na obrazkach (różnice nieistotne). Wyłonię z klas dzieci nie lubiane prezentowały także istotnie wyższy poziom gniewu kierowanego na zewnątrz i niższy poziom gniewu kierowanego do wewnątrz niż ich rówieśnicy z typowej populacji. Wypełniając „Skalę Ekspresji Gniewu” dzieci nie lubiane częściej zaznaczały, że w sytuacjach wzburzenia, złości, gniewu zachowują się agresywnie, np. wyładowując się na kimś, kto je zdenerwuje, krzycząc na innych, rzadziej natomiast udaje im się pohamować swoją złość, wyciszyć się. Wyniki uzyskane przy użyciu „Skali postaw wobec zachowań agresywnych” pokazały, że dzieci nie lubiane istotnie częściej niż dzieci z typowej populacji przejawiały tendencję do tolerowania, zgadzania się na podejmowanie zachowań agresywnych w różnych hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania prowokować. Ponadto, dzieci nie lubiane przed rozpoczęciem oddziaływań wymieniały istotnie mniej skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu i rzadziej na poziomie trendu statystycznego uwzględniały obie perspektywy w zakresie historyjki 1, a poziom ich poczucia własnej wartości był niższy niż ocena siebie przez dzieci z typowej populacji, zwłaszcza w zakresie „ja” szkolnego (różnice istotne) i ogólnego wskaźnika poczucia własnej wartości (różnice na poziomie trendu statystycznego).

Uzyskane wyniki badań potwierdziły zatem obraz dzieci nieakceptowanych przez rówieśników, prezentowany przez innych badaczy w literaturze przedmiotu, obraz, w którym dzieci nie lubiane posiadają znacznie niższe kompetencje niż ich bardziej akceptowani rówieśnicy lub dzieci z całych zespołów klasowych. Dlatego ważnym zadaniem pedagogów powinno być wspomaganie rozwoju tej grupy dzieci, zmierzające do zmiany ich sytuacji w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna poprzez tworzenie warunków do rozwijania tych kompetencji, w obrębie których występują u nich znaczące deficyty.

Wychodząc naprzeciw potrzebom praktyki pedagogicznej, opracowano program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników z klas IV-V szkoły podstawowej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych, którego głównym celem była zmiana statusu społecznego dzieci objętych oddziaływaniami. Program ten przewidziany był na 40 godzin zajęć realizowanych w cyklu dwóch 1,5-godzinnych spotkań tygodniowo. Głównymi prowadzącymi zajęcia z dziećmi byli pedagodzy szkolni, których wspomagali studenci kierunków pedagogicznych, w tym autorka tego raportu.

Autorka zakładała, że u dzieci, które uczestniczyły w zajęciach, zajdą korzystne zmiany w zakresie ich statusu społecznego w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna, sposobu postrzegania ich przez rówieśników i wychowawców klas, samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz w zakresie poziomu poczucia własnej wartości. Zmiany te były porównywane ze zmianami, które w tym samym czasie zaszły u dzieci nie lubianych nie objętych opracowanym przez autorkę raportu programem pomocy.

Status dzieci, które uczestniczyły w zajęciach zmienił się na bardziej korzystny, świadczący o większej akceptacji ze strony rówieśników. W grupach E pozycja dzieci na skali popularności istotnie wzrosła, natomiast w grupach K/E zmiany jakie zaszły w statusie dzieci nie były wprawdzie istotne, jednak miały kierunek zgodny z zakładanym.

Zajęcia z dziećmi realizowane były w dwóch terminach, od połowy marca do końca maja 2009 r. oraz od końca września do początku grudnia 2009 r. Na przełomie lutego i marca 2009 r. z zespołów klasowych wyłoniono dzieci nie lubiane przez rówieśników. Część z nich została objęta oddziaływaniami wiosną 2009 r. w wyżej wskazanym terminie (grupy E). Dzieci te były wtedy uczniami klas IV. Pozostałe dzieci uczestniczyły w zajęciach jesienią (grupy K/E), gdy uczęszczały już do klas V. Można wysnuć taki wniosek, że udział w zajęciach przyniósł więcej korzyści w zakresie statusu społecznego tym dzieciom, które były o pół roku młodsze. Być może pozycja dzieci z grup K/E od momentu wyłonienia ich z zespołów klasowych do rozpoczęcia zajęć we wrześniu uległa większemu utrwaleniu i stąd brak istotnych zmian.

Zaznaczyć należy także, że pod względem statusu społecznego dzieci z grup E i K/E różniły się istotnie w I pomiarze zmiennych – dzieci z grup E miały niższą pozycję w klasach. W II pomiarze natomiast nie stwierdzono istotnych różnic między grupami, a jak wskazano wyżej w grupach E pomiędzy I i II pomiarem pozycja społeczna dzieci istotnie się poprawiła, podczas gdy pozycja dzieci nie objętych oddziaływaniami nie uległa w tym czasie istotnej zmianie. Oznacza to, że dzieci z grup E zbliżyły się pod względem statusu społecznego do swoich rówieśników z grupy K/E i po zakończeniu zajęć były w podobnym stopniu jak one akceptowane. W grupach K/E natomiast po udziale dzieci w zajęciach nie stwierdzono istotnej poprawy ich pozycji w klasach. Mając na uwadze powyższe można wysnuć taki wniosek, że udział w zajęciach bardziej przyczynił się do poprawy statusu tych dzieci, które były w większym stopniu nieakceptowane przez rówieśników. Być może dla poprawy statusu dzieci, które są nie lubiane, ale zajmują nieco wyższe pozycje na skali popularności (polaryzacja akceptacji, przeciętna akceptacja z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii), konieczne jest podejmowanie jeszcze innych, dodatkowych działań oprócz samego ich udziału w zajęciach.

Wyniki, które uzyskano podczas prowadzonych badań wskazują, że udział dzieci w zajęciach wpłynął korzystnie na postrzeganie ich przez rówieśników w zakresie zachowań pozytywnych. W grupach E zmiana ta była istotna statystycznie na wymiarze zachowań nieagresywnych, świadczących o kontroli emocji (ZNA) oraz w zakresie wszystkich zachowań pozytywnych (ZP), a na wymiarze zachowań nieagresywnych i prospołecznych ujmowanych łącznie (ZNA+ZNE) była istotna na poziomie trendu statystycznego. Natomiast w grupach K/E dostrzeżone zmiany nie były istotne, ale miały kierunek zgodny z zakładanym.

Dzieci z grup E w I pomiarze zmiennych istotnie różniły się od dzieci z grup K/E pod tym względem, co oznacza, że rówieśnicy dostrzegali u nich mniej zachowań pozytywnych niż u ich rówieśników z grup K/E. W II pomiarze, po udziale dzieci z grup E w zajęciach koledzy z klasy zaczęli postrzegać ich w zbliżony sposób do dzieci nie objętych oddziaływaniami. Oznacza to, że dzieci z grup E, podobnie jak w przypadku statusu społecznego, zbliżyły się pod względem przejawiania zachowań pozytywnych do dzieci z grup K/E. Można zatem przypuszczać, że z udziału w zajęciach więcej korzyści wyniosły te dzieci, które przed oddziaływaniami były gorzej postrzegane przez rówieśników (grupy E), w ich zachowaniu rówieśnicy dostrzegli bowiem większe zmiany. Być może dzieci z grup K/E, które w I pomiarze zmiennych były bardziej akceptowane przez rówieśników niż dzieci z grup E, miały mniejszą motywację do zmiany swojego zachowania, bowiem od części kolegów z klasy otrzymywały sygnały świadczące o sympatii.

Niestety w zakresie zachowań negatywnych nie stwierdzono istotnych zmian w badanych grupach. Być może dzieciom uczestniczącym w zajęciach trudno było przezwyciężyć stereotypowe postrzeganie ich przez rówieśników obejmujące przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie. Jak pisze M. Deptuła (2008, s. 244), powołując się na dowody empiryczne zgromadzone przez A.Y. Mikami, M.A. Boucher i K. Humphreys (2005), „rówieśnicy akceptowani podtrzymują zdecydowanie niekorzystne stereotypy o dzieciach wykluczonych i poszukują dowodów na poparcie swych

negatywnych przekonań, ignorując przy tym informacje przeczące”. Być może pomimo tego, że rówieśnicy dostrzegali u dzieci uczestniczących w zajęciach więcej zachowań pozytywnych, to jednak w ich pamięci nadal tkwiły dowody na to, że dzieci nie lubiane zachowują się w sposób antyspołeczny i nie dopuszczali do siebie możliwości, że nasilenie tych negatywnych zachowań mogło się zmniejszyć.

Udział dzieci nie lubianych w zajęciach wpłynął również korzystnie na ich postrzeganie przez wychowawców, choć zaobserwowane korzystne zmiany były istotne tylko w postrzeganiu dzieci z grup K/E i tylko na wymiarze agresji relacyjnej. Niemniej jednak w obu grupach (E i K/E) zaobserwowano na prawie wszystkich wymiarach (poza wymiarem agresji relacyjnej w grupach E) korzystne zmiany.

Jak wynika z badań J. Grochulskiej (1992, s. 56-58), nauczyciele postrzegają stereotypowo dzieci zajmujące różne pozycje na skali popularności, udzielając dzieciom akceptowanym więcej informacji zwrotnych o charakterze nagród, a dzieciom odrzucanym więcej informacji o charakterze kar. Być może to stereotypowe spostrzeganie sprawiło, że w postrzeganiu przez wychowawców klas dzieci nie lubianych, zarówno z grup E, jak i grup K/E, nie zaszły istotne zmiany na wszystkich analizowanych wymiarach. Być może, podobnie jak w przypadku rówieśników, w postrzeganiu dzieci nie lubianych przez nauczycieli przeważały dostrzegane wcześniej u badanych zachowania nieakceptowane i stąd brak istotnych zmian. Niemniej jednak, jak wynika z analizy średnich wartości arytmetycznych uzyskanych przez dzieci nie lubiane uczestniczące w zajęciach, można przypuszczać, że w postrzeganiu ich przez wychowawców zostały zainicjowane pewne pozytywne zmiany.

Udział dzieci nie lubianych w zajęciach wpłynął korzystnie na wybrane wymiary ich samokontroli emocjonalnej. U dzieci z grup E między I i II pomiarem, a także u dzieci z grup K/E między II i III pomiarem zaobserwowano korzystne zmiany w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji oraz deklarowanych sposobów wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach. W grupach K/E zmiany te były istotne, w grupach E natomiast miały kierunek zgodny z zakładanym. W zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz we wszystkich grupach (E, K/E i K) zaszła korzystna nieistotna zmiana, była ona jednak większa u dzieci, które uczestniczyły w zajęciach (między I i II pomiarem w grupach E i między II i III pomiarem w grupach K/E).

Można więc powiedzieć, że pod względem deklarowanych sposobów wyrażania emocji dzieci nie lubiane zbliżyły się nieco bardziej do uczniów z „typowej” populacji niż nie lubiani rówieśnicy, którzy podjęli decyzję o nieuczestniczeniu w zajęciach (grupa K), bowiem przed podjęciem oddziaływań grupy te różniły się istotnie na korzyść dzieci z „typowej” populacji, a po udziale w zajęciach dzieci nie lubiane deklarowały więcej konstruktywnych działań. Również pod względem gniewu kierowanego do wewnątrz można mówić o pewnym zbliżeniu się dzieci nie lubianych biorących udział w zajęciach do ich rówieśników z „typowej” populacji. Po zakończeniu oddziaływań te dzieci wskazywały, że częściej udaje im się zachować spokój w sytuacjach, w których może pojawić się złość, gniew.

W zakresie rozpoznawania wszystkich emocji łącznie na podstawie niewerbalnych symptomów i ich kontekstów sytuacyjnych, dzieci nie lubiane nie różniły się istotnie od dzieci z „typowej” populacji, co oznacza, że badani z obu grup równie często rozpoznawali emocje na podstawie ich niewerbalnych symptomów oraz ich przyczyny.

Zmiany w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów, rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji oraz deklarowanych sposobów wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach były w grupach K/E istotne, podczas, gdy w grupach E miały tylko kierunek zgodny z zakładanym. Być może takie uzyskane wyniki można tłumaczyć dojrzewaniem dzieci z grup

K/E, które będąc starszymi o pół roku, w czasie trwania zajęć większą uwagę zwracały na omawiane na zajęciach zagadnienia, więcej potrafiły z nich zapamiętać.

Podczas realizacji zajęć dużo czasu przeznaczono na rozwijanie u dzieci umiejętności rozpoznawania emocji, ich przyczyn, wyrażania swoich emocji w konstruktywny sposób. Za każdym razem, gdy analizowano różne hipotetyczne sytuacje lub gdy toczyły się rozmowy na temat realnych konfliktów pojawiających się między uczestnikami zajęć, dzieci pytane były jak się czuły w określonej sytuacji, jak mogły czuć się inne osoby biorące udział w danym zdarzeniu, dlaczego tak mogły się czuć, jakie zachowanie (celowe lub przypadkowe) mogło być tego powodem i najważniejsze: jak można sobie z tym uczuciem poradzić w konstruktywny sposób. Te dyskusje z dziećmi mogły przyczynić się do tego, że stały się one bardziej świadome doświadczanych przez siebie emocji. Mogły również zacząć zwracać większą uwagę na to, co czują inne osoby i uwzględniać te uczucia dążąc do własnych celów. Na podstawie opinii na temat zajęć wyrażonych przez dzieci na ósmym i ostatnim spotkaniu, można było wysnuć wniosek, że ten blok tematyczny miał dla dzieci istotne znaczenie. Dzieci tak pisały: „na zajęciach mogłem poznać różne uczucia”, „dowiedziałem się, że każdy ma swoje uczucia, dzięki temu polubiłem (...), którego kiedyś nie lubiłem”, „dowiedziałem się jak rozmawiać z ludźmi i że nie wszystko trzeba załatwiać siłowo”, „nauczyłam się panować nad agresją”, „nauczyłem się jak wyrzucić z siebie złość”.

Pomimo pozytywnych opinii dzieci, w których zaznaczały, że podczas zajęć nauczyły się, w jaki sposób radzić sobie ze swoją złością, w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz nie zaobserwowano u badanych większych zmian. Agresja jako składnik zachowań eksternalizacyjnych, jest najbardziej stabilną cechą osobowościową. „Zachowania eksternalizacyjne (w tym agresja) są zdecydowanie bardziej stabilne niż internalizacyjne i równocześnie bardziej odporne na wszelkie interwencje terapeutyczne i resocjalizacyjne” (Urban, 2000, s. 98; por. Tiffen, Spence, 1986 za: Bierman, 2004, s. 174). Dzieci same sygnalizowały, że agresywne zachowania innych były dla nich uciążliwe (por. podrozdział 3.1.): minusem było to, że „niektóre dzieci naruszały spokój zajęć”, „podało mi się, że kiedyś na zajęciach była cisza”, „nie podobały mi się krzyki innych osób”, „nie podobało mi się zachowanie innych dzieci i moje”. Można zatem wysnuć wniosek, że 40 godzin zajęć to zdecydowanie za mało, by można mówić o trwałych korzystnych zmianach w zakresie tego wymiaru samokontroli emocjonalnej. Być może należałoby podjąć próbę rozbudowania scenariuszy zajęć i wydłużenia czasu ich realizacji w taki sposób, by stworzyć dzieciom warunki do dokładniejszego trenowania poszczególnych technik radzenia sobie ze złością oraz do pełniejszego transferu ćwiczonych umiejętności do środowiska rodzinnego i szkolnego, czego podczas zakończonych już zajęć nie udało się w pełni zrealizować (por. „Arkusz – Moja złość”; podrozdział 2.4.7.).

Korzystnych zmian nie dostrzeżono u badanych dzieci również w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych. Dzieci nie lubiane jako jednostki zachowujące się agresywnie, aprobuja agresję i postrzegają ją jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów (Bee, 2004, s. 310) i osiągania własnych celów (Bierman, 2004, s. 147). Skoro do tej pory dzięki niej udawało im się rozwiązywać konflikty z rówieśnikami, trudno oczekiwać że w ciągu kilku miesięcy, gdy dzieci uczestniczyły w zajęciach, zajdą u nich korzystne istotne zmiany. A być może dostrzegając, że inne, nieagresywne sposoby działania w klasie nie skutkują, bowiem rówieśnicy mogli nie być przygotowani na nowe zachowania dzieci nie lubianych, nadal uważały, że dzięki agresji można więcej osiągnąć.

W wyniku udziału w zajęciach u dzieci z obu grup (E i K/E) istotnie wzrosła zdolność do dostrzegania konsekwencji negatywnych czynów z perspektywy sprawcy (SPS), dzieci wymieniały również istotnie więcej skutków biorąc pod uwagę ich sumę (SS). W grupach tych istotnie zwiększyła się także zdolność dzieci do uwzględniania

skutków z obu perspektyw (w grupach E w zakresie historyjki 1, w grupach K/E w zakresie historyjki 2 oraz w grupach K/E w zakresie historyjki 1 na poziomie trendu statystycznego).

Stałym elementem 10 spotkań było proponowanie dzieciom odgrywania scenek z uwzględnieniem zamiany ról, aby każde dziecko mogło odegrać określoną sytuację z perspektywy każdej osoby występującej w scenie. Wielokrotnie również podczas zajęć dzieci pytane były, co mogli czuć bohaterowie różnych omawianych historii, jakie mogły być konsekwencje ich zachowania, co dalej mogło się wydarzyć w określonej sytuacji. Wszystkie te ćwiczenia i dyskusje z dziećmi mogły się przyczynić do tego, że badani po udziale w zajęciach w większym stopniu zaczęli uwzględniać perspektywę sprawcy negatywnego czynu i osoby poszkodowanej, a nawet brać je pod uwagę jednocześnie analizując skutki różnych działań. Można przypuszczać, że dzięki rozwojowi tych zdolności dzieciom nie lubianym może być łatwiej w realnych sytuacjach postawić się na miejscu drugiej osoby, zrozumieć jej uczucia, uwzględniać jej potrzeby, sugestie, punkt widzenia na różne sprawy, np. podczas rozwiązywania konfliktów. Być może to właśnie lepsze rozumienie sytuacji społecznych sprawiło, że rówieśnicy po zakończeniu oddziaływań istotnie częściej niż w I pomiarze postrzegali dzieci z grupy E jako przejawiające zachowania pozytywne.

W zakresie poczucia własnej wartości u dzieci z grup E i K/E zaszły zmiany o przeciwnym kierunku. Między I i II pomiarem poziom poczucia własnej wartości u dzieci z grup E obniżył się na poziomie trendu statystycznego, natomiast między II i III pomiarem u dzieci z grup K/E nieistotnie wzrósł. Tylko w grupach K/E zmiany, jakie zaszły u badanych miały kierunek zgodny z zakładanym

Ukształtowana samoocena nie jest niezmienna, podlega ona pewnym modyfikacjom, jednak gdy raz zostanie już ustanowiona, cechuje ją pewien stopień trwałości i dlatego trudniej ją przeformułować. Powodem tego może być selekcjonowanie przez dzieci swoich doświadczeń w taki sposób, by potwierdzały ich własny pogląd na swój temat (Appelt, 2005, s. 295; Bee, 2004, s. 309). Zakładano, że u dzieci uczestniczących w zajęciach zajdą korzystne zmiany, polegające na wzroście poziomu samooceny. Miało się do tego przyczynić zachęcanie dzieci przez osoby prowadzące do poznawania siebie, swoich mocnych stron, organizowanie im takich doświadczeń, które umożliwiłyby dzieciom budowanie pozytywnego stosunku do siebie. Wielokrotne udzielanie przez prowadzących oraz dzieci uczestniczące w zajęciach prawdziwych, pozytywnych informacji zwrotnych, a także doświadczanie sukcesów jako efektów własnych działań mogło, zapoczątkować proces zmiany myślenia o sobie, co można było zaobserwować w informacjach zwrotnych dzieci. Pisały one tak: o sobie dowiedziałem/łam się, „że mogę poznać nowych ludzi z klas 4”, „że mogę być dobry”, „że nie muszę się denerwować”, „że czasem jestem grzeczny, a czasem jestem niegrzeczny”.

Jednak także odgrywając role, dyskutując nad różnymi sposobami zachowania się w sytuacjach społecznych dzieci miały okazję wielokrotnie przekonać się, że aprobowane przez nie i dotąd stosowane sposoby działania nie są aprobowane przez wychowawcę grupy. Być może było to powodem obniżenia się poczucia własnej wartości dzieci z grup E. Najwięcej informacji zwrotnych o własnych działaniach dzieci z tych grup otrzymywały od prowadzącego podczas analizy „Arkuszy – Moja złość”, w których dzieci opisywały to, jak sobie radziły w różnych sytuacjach, które poprzedziły ich złość, jak się zachowały pod wpływem tego uczucia (nie zawsze w sposób akceptowany społecznie). Pomimo tego, że dzieci zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi nigdy nie były krytykowane, negatywnie oceniane, a jedynie pedagodzy (i inne dzieci) w informacjach zwrotnych zwracali im uwagę na to, co można by było poprawić, zrobić lepiej, to sam fakt, że te negatywne zachowania nie były akceptowane przez pozytywnie ocenianych prowadzących, mógł mieć znaczenie dla obniżenia się ich poczucia własnej wartości. Ponieważ jednak w opinii pedagogów dzieci niechętnie wypełniały „Arkusze” lub robiły to z chęci przypodobania się osobie prowadzącej, zostały one wyłączone z realizacji zajęć w grupach K/E, co mogło przyczynić się do wzrostu poczucia własnej wartości dzieci uczestniczących w

zajęciach w drugiej kolejności. Nie otrzymywały one bowiem tylu informacji zwrotnych dotyczących podejmowanych przez siebie zachowań poza zajęciami, jak dzieci z grup E.

Zdaniem J. Grochulskiej (1992b, s. 40-41) obraz samego siebie wpływa istotnie na uczenie się – ułatwia bowiem uczenie się treści z nim zgodnych, a utrudnia uczenie się treści niezgodnych. Autorka twierdzi, że nowe doświadczenia, które nie są zgodne z obrazem siebie jednostki, często są przez nią ignorowane, nie wyciąga ona z nich wniosków, nie korzysta z nich. Być może to było powodem, że u dzieci uczestniczących w zajęciach nie zaszły korzystne zmiany w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i postaw wobec zachowań agresywnych, a zmiany w zakresie gniewu kierowanego do wewnątrz nie były istotne. Dzieci na zajęciach uczyły się, w jaki sposób wyrażać swoją złość, by nie krzywdzić innych osób. Zwracanie uwagi na różne konsekwencje agresji dla osoby ją stosującej i dla innych osób z jej otoczenia, mogło sprawić, że dzieci (zwłaszcza z grup E) poczuły, że ich obraz samych siebie stał się w jakimś stopniu zagrożony. Samo zwracanie uwagi dzieci na konsekwencje agresywnych czynów mogło przyczynić się do tego, że analizując różne sytuacje dostrzegały więcej ich skutków, często negatywnych. Nie wpłynęło to jednak znacząco na ich postawy wobec agresywnych zachowań i sposób wyrażania złości, gniewu w sytuacjach, które takie uczucia mogły poprzedzać.

Ćwiczenia zawarte w programie, za pomocą których osiągnąć założone cele, uwzględniały drogi uczenia się charakterystyczne dla przyjętych teorii: rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego (1974) i społecznego uczenia się A. Bandury (2007). Do teorii tych odwołano się również poszukując braku znacznych korzystnych zmian w zakresie wyrażania gniewu, postaw wobec zachowań agresywnych i poczucia własnej wartości u dzieci uczestniczących w zajęciach.

Zgodnie z założeniami teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego (1974, s. 246-247) przyjęto, że największe znaczenie ma ten rodzaj rozbieżności, który obejmuje różnice pomiędzy informacjami zakodowanymi i napływającymi, a jej dostrzeżenie przez jednostkę może uaktywnić podejmowanie przez nią działań ukierunkowanych na jej redukcję. Po odkryciu rozbieżności jednostka może w pierwszej kolejności, w celu utrzymania własnych standardów regulacji zachowania się, rozpocząć wprowadzanie zmian w otoczeniu, czyli w systemie informacji napływających, np. może odrzucać te informacje, nadawać im pożądaną wartość, likwidować ich źródło lub pomniejszać jego wartość. Może także wprowadzać zmiany w systemie informacji zakodowanych we własnych strukturach poznawczych, pod warunkiem, że wcześniej wyczerpała wszystkie możliwości usunięcia tej rozbieżności poprzez dokonywanie zmian w napływających informacjach. Może także znosić niezgodność bez jej redukcji (*ibidem*, s. 288, 292-293), co dzieje się często w sytuacji rozbieżności zbyt dużej lub zbyt małej i można wtedy mówić o „utracie motywacji i zamieraniu aktywności” (Łukaszewski, 1971, s. 42). Zdaniem W. Łukaszewskiego (1971b, s. 386) istotne jest także to, że obraz świata i siebie jest trwały i charakteryzuje się odpornością na zmiany. Dlatego, w celu wywołania w nim zmian, „niezbędne są wielokrotne, uporczywe oddziaływania informacyjne” (*ibidem*).

Pedagodzy, prowadząc zajęcia, mieli wiele okazji do tego, by dostarczać dzieciom informacji niezgodnych z posiadanymi przez nie standardami regulacji. Uczyli dzieci akceptowanych społecznie sposobów wyrażania emocji, tworzyli im warunki do tego, by mogły uświadamiać sobie negatywne konsekwencje zachowań agresywnych, egocentrycznych dla nich samych i dla innych osób. Rozwijane u dzieci umiejętności oraz przekazywana im wiedza były rozbieżne ze sposobami działania i posiadaną wiedzą przez uczestników zajęć (np. nie uwzględnianie potrzeb i uczuć innych osób we własnym działaniu, wyrażanie emocji w agresywny sposób, akceptowanie agresji). Być może jednak dzieci odkrywając rozbieżność podejmowały próby redukcji jej nie przez zmiany w zakodowanych strukturach poznawczych, a poprzez częściowe zaprzeczenie prawdziwości napływających do nich od prowadzących informacji. Być może uznały, że to czego się uczą na zajęciach nie będzie miało racji bytu w rzeczywistych sytuacjach, w kontaktach z rówieśnikami. Być może także informacje, które były

rozbieżne z posiadanymi przez dzieci standardami regulacji, były udzielane im z niewystarczającą „uporczywością”, w wyniku czego dzieci nie musiały poszukiwać nowych sposobów na redukcję rozbieżności i zachowywały dotychczasowe standardy regulacji.

Zgodnie z założeniami teorii W. Łukaszewskiego (1974) można również założyć, że w czasie zajęć, pomimo tego, że pedagodzy mieli wiele okazji, by udzielać dzieciom konstruktywnych informacji zwrotnych, to jednak nadal zbyt rzadko tworzone uczestnikom warunki do poznania siebie, swoich mocnych stron i budowania pozytywnego stosunku do samego siebie. Ponadto informacje zwrotne udzielane dzieciom przez innych uczestników również mogły nie mieć istotnego znaczenia dla kształtowania się ich poczucia własnej wartości. Jak wynika z opinii dzieci i osób prowadzących zajęcia (podrozdział 3.1.), uczestnicy często zachowywali się wobec siebie agresywnie. Można przypuszczać, że informacje zwrotne udzielane danemu dziecku przez osoby, które z jednej strony kłóciły się z nim, wyśmiewały, a z drugiej strony chwaliły go, prawdy mu komplementy, mogły zostać odebrane przez niego jako nieszczerze, w związku z czym mogło ono deprecjonować ich źródło. Może także wcześniej wspomniany dysonans między tym, co dotąd dzieci uznawały za właściwe a tym, czego na zajęciach dowiadywały się od wychowawcy był głównym czynnikiem obniżającym poczucie własnej wartości pomimo nagradzania pozytywną informacją zwrotną każdego pozytywnego zachowania i wyrażania także aprobaty dla wielu pozytywnych właściwości dzieci, które ujawniały się w trakcie zajęć. Być może także na brak oczekiwanego wzrostu poczucia własnej wartości wpływał fakt, że dzieci często zachowując się w trakcie zajęć niewłaściwie słyszały od wychowawcy informację zwrotną zbudowaną w formie „komunikatu ja”, w której wychowawca, czy rówieśnik ujawniał przykre uczucia jakie swoim zachowaniem wzbudzały.

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się A. Bandury (2007, s. 37-38) ludzie, dzięki obserwacji innych osób w działaniu, mają możliwość wyrobienia sobie poglądu, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania (odmienne od ich dotychczasowych), a później takie zakodowane w umyśle informacje mogą służyć im jako wskazówki do własnego działania.

Modelami na zajęciach były osoby, które je prowadziły oraz dzieci uczestniczące w spotkaniach. Przewyciężaniu egocentryzmu dzieci, rozwijaniu u nich zdolności do postawienia się w sytuacji innej osoby i uwzględniania jej potrzeb, uczuć we własnym działaniu, jak pisze K. Korzeniowski (1980, s. 181, 185), służy pojawianie się konfliktów poznawczych w kontaktach z rówieśnikami, a nie z dorosłymi, w interakcjach z którymi rozwiązywanie konfliktów często odbywa się na dużo bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju. Być może zatem fakt, że pedagodzy i studenci w czasie zajęć kierowali poszukiwaniem przez dzieci konstruktywnych sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych, instruowali je podczas odgrywania scenek, dostarczali akceptowanych wzorów zachowania, nie miał większego wpływu na podejmowane przez dzieci działania związane z wyrażaniem gniewu i postawami wobec agresji. Same dzieci również nie były dla siebie odpowiednimi modelami, bowiem zdarzało się, że w czasie odgrywanych scenek i innych zabaw prezentowały zachowania w sposób niedokładny, nie do końca pozbawiony agresywnych elementów, co autorka tego raportu miała okazję zaobserwować podczas współprowadzenia zajęć w trzech grupach.

Przyczyn braku zmian można upatrywać również w tym, że dzieci mogły również nie być przekonane o własnej skuteczności dotyczącej tego, że zachowując się w sposób akceptowany społecznie będą mogły osiągnąć swoje cele, podczas gdy do tej pory osiągały je w większości dzięki działaniom agresywnym (por. Bandura, 1999 za: Oleś, Drat-Ruszczak, 2008, s. 714).

Autorka zaobserwowała ponadto, że pomimo tego, że dzieci miały wiele okazji do tego, by udzielać sobie nawzajem konstruktywnych informacji, dotyczących swoich cech i podejmowanych akceptowanych społecznie zachowań, stosunkowo rzadko się tego podejmowały ograniczając tym samym liczbę wzmocnień.

Przyczyną braku istotnych, korzystnych zmian w zakresie gniewu kierowanego na zewnątrz i do wewnątrz, postaw wobec zachowań agresywnych oraz poczucia własnej wartości mogła być również niska frekwencja dzieci na zajęciach, co w informacjach zwrotnych jako trudność w realizacji poszczególnych scenariuszy sygnalizowali pedagodzy. Osoby prowadzące zajęcia na różne sposoby starały się zmotywować dzieci do udziału w spotkaniach. Sposobem takim były m.in. wspomniane w podrozdziale 3.1. plusiki, małe nagrody etapowe. Pedagodzy przede wszystkim jednak za każdym razem, gdy dane dziecko nie przychodziło na zajęcia, starali się skontaktować z jego rodzicami, odwołując się do wyrażonej przez nich zgody na jego udział w spotkaniach grupy, pytając o powód nieobecności. W większości przypadków kilkakrotne skontaktowanie się z rodzicami skutkowało w późniejszym czasie w miarę regularnym uczęszczaniem dzieci na zajęcia. Niemniej jednak nieregularna frekwencja powodowana różnymi przyczynami, także losowymi, mogła być czynnikiem wpływającym na zmiany, jakie zaszły u badanych dzieci i uzyskane przez nie wyniki w zakresie poszczególnych zmiennych zależnych.

W prezentowanych w tym raporcie badaniach zakładano również, że między poszczególnymi zmiennymi zależnymi będą istniały związki. Związki te miały dotyczyć korelacji między postrzeganiem dzieci nielubianych przez rówieśników i wychowawców klas a ich statusem społecznym w klasach w I pomiarze zmiennych oraz po zakończeniu oddziaływań oraz korelacji między zdolnością dzieci nielubianych do decentracji interpersonalnej i ich poczuciem własnej wartości, a ich samokontrolą emocjonalną, zarówno w I pomiarze zmiennych, jak i po zakończeniu zajęć.

W I pomiarze zmiennych nie stwierdzono związku między statusem dzieci nielubianych (grupy E, K/E i K łącznie) a postrzeganiem ich przez rówieśników i wychowawców klas na wybranych wymiarach. Pomimo tego, że dzieci nielubiane przez rówieśników i nauczycieli były postrzegane jako osoby zachowujące się częściej w sposób antyspołeczny i rzadziej w sposób nieagresywny, prospołeczny w porównaniu do dzieci akceptowanych, to jednak ich pozycja w klasach nie była istotnie związana z tym postrzeganiem. Być może wynika to z faktu, że na pozycję dzieci w grupie składa się szereg czynników, w tym wyniki w nauce, zdolności do przewodzenia grupie, umiejętność współpracy, co pociąga za sobą konsekwencje, że postrzeganie dzieci nielubianych przez rówieśników na badanych wymiarach wnosi tylko pewien, zbyt mały wkład do tej zależności.

O słuszności przyjętych założeń świadczą jednak wyniki współczynników korelacji dotyczące zależności między tymi zmiennymi uzyskane wśród wszystkich badanych dzieci, spośród których wyłoniono dzieci nielubiane. Okazało się bowiem, że w „typowej” populacji, bez podziału na dzieci odrzucane, izolowane, kontrowersyjne, przeciętnie akceptowane i akceptowane, status badanych był związany z tym, jakie zachowania dostrzegali u nich koledzy z klasy oraz wychowawcy. Może to oznaczać, że w I pomiarze zmiennych dzieci nielubiane były na tyle zróżnicowaną grupą, że niemożliwe było uchwycenie związków między analizowanymi zmiennymi.

Po zakończeniu oddziaływań (w II pomiarze w grupach E i w III pomiarze w grupach K/E) założona hipoteza uzyskała częściowe potwierdzenie. Stwierdzono bowiem w przypadku grup E istotne korelacje o przeciętnej sile związku między statusem społecznym dzieci i postrzeganiem ich przez rówieśników w zakresie zachowań pozytywnych i korelacje na poziomie trendu statystycznego w zakresie zachowań egocentrycznych. Te dzieci, które były w II pomiarze korzystniej postrzegane przez rówieśników w zakresie przejawianych przez nie zachowań prospołecznych, nieagresywnych, w zakresie posiadanych przez nie umiejętności kontrolowania swoich emocji i innych umiejętności sprzyjających nawiązywaniu i podtrzymywaniu konstruktywnych relacji z innymi (np. umiejętność słuchania, proszenia o pomoc) oraz w zakresie zachowań egocentrycznych, miały wyższą pozycję w grupie. W III pomiarze natomiast istotne korelacje o przeciętnej sile związku dostrzeżono między statusem społecznym dzieci z grup K/E i postrzeganiem ich przez rówieśników w zakresie wszystkich

wymiarów zachowań negatywnych oraz w zakresie zachowań prospołecznych. Dzieci te po udziale w zajęciach były postrzegane przez rówieśników jako mniej agresywne, egocentryczne, częściej przejawiające zachowania prospołeczne i im wyższe miały wyniki na tej skali tym wyższą zajmowały pozycję w grupie. Rówieśnicy dostrzegali u nich również mniej innych zachowań negatywnych, jak np. żądanie pomocy, nie słuchanie innych, co miało związek z ich wyższą pozycją na skali popularności. Wyższy status dzieci z grup K/E w III pomiarze był także związany z rzadszym dostrzeganiem u nich przez wychowawców klas zachowań obejmujących agresję otwartą (bicie, popychanie). Można zatem powiedzieć, że dzieci nie lubiane po udziale w zajęciach zbliżyły się pod analizowanym względem do „typowej” populacji. Można przypuszczać, że w wyniku dostrzegania u dzieci nie lubianych mniejszej ilości zachowań negatywnych i większej ilości zachowań pozytywnych, rówieśnicy zmienili do nich swój stosunek, darząc ich większą sympatią i mniejszą antypatią.

Interesujące by było sprawdzenie w innych badaniach korelacji między postrzeganiem dzieci nie lubianych przez rówieśników i postrzeganiem ich przez wychowawców klas. Być może tematem innej pracy autorka uczyni również poszukiwanie innych wyznaczników statusu społecznego dzieci nie lubianych, wykraczających poza ich właściwości osobowościowe i przejawiane zachowania.

W I pomiarze zmiennych badano również korelacje między zdolnością dzieci nie lubianych (grupy E, K/E i K łącznie) do decentracji interpersonalnej i ich poczuciem własnej wartości, a samokontrolą emocjonalną. Zakładana hipoteza 4 uzyskała tylko częściowe potwierdzenie. Okazało się, że samokontrola emocjonalna dzieci nie lubianych na wybranych wymiarach korelowała dodatnio tylko z wybranymi wymiarami ich zdolności do decentracji interpersonalnej. Wyższy poziom zdolności do dostrzegania skutków negatywnych czynów z perspektywy ofiary (SPO), jak również uzyskane wyższe wyniki w zakresie sumy skutków z obu perspektyw (SS) korelowały z częstszym rozpoznawaniem emocji bohaterów rysunków na podstawie ich niewerbalnych symptomów (NWSE) oraz częstszym rozpoznawaniem kontekstu sytuacyjnego emocji (KSE) (wymieniane skutki z perspektywy ofiary korelowały z rozpoznawaniem kontekstu sytuacyjnego na poziomie trendu statystycznego). Częstsze rozpoznawanie przyczyn emocji (KSE) i podawanie konstruktywnych sposobów wyrażania uczuć (PDZ) związane było z większą zdolnością do uwzględniania przez dzieci obu perspektyw jednocześnie w historyjce 1, a częstsze rozpoznawanie emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE) korelowało z uwzględnianiem obu perspektyw w zakresie historyjki 2. Częściowe związki między samokontrolą emocjonalną i poczuciem własnej wartości stwierdzono tylko na poziomie trendu statystycznego, a mianowicie między gniewem kierowanym do wewnątrz (GW) i poczuciem własnej wartości dzieci nie lubianych w zakresie „ja” rodzinnego („JA” RODZ) oraz między gniewem kierowanym na zewnątrz (GZ) i poczuciem własnej wartości w obszarze „ja” towarzyskiego („JA” TOW). Oznacza to, że te dzieci, które oceniały swoje kontakty z rodzicami wyżej, częściej potrafiły w sytuacjach wzburzenia pohamować swoją złość. Częściej natomiast na zachowania agresywne w relacjach z innymi pozwalały sobie te dzieci, które niżej oceniały siebie pod względem towarzyskim.

Tymczasem w typowej populacji stwierdzono tylko dwie korelacje o kierunku przeciwnym do zakładanego między gniewem kierowanym na zewnątrz (GZ) i zdolnością do decentracji interpersonalnej na wymiarze skutków z perspektywy sprawcy (SPS) oraz na wymiarze sumy skutków i uwzględniania obu perspektyw w historyjce 1. Wynika z tego, że im lepiej dzieci z typowej populacji rozumiały sytuacje społeczne, tym częściej pozwalały sobie na okazywanie agresji w kontaktach z innymi. Natomiast między gniewem kierowanym na zewnątrz i do wewnątrz i wszystkimi wymiarami poczucia własnej wartości stwierdzono istotne związki o kierunku zgodnym z zakładanym. Oznacza to, że im niższą miały dzieci samoocenę, tym częściej zachowywały się w sposób agresywny i rzadziej potrafiły pohamować niekontrolowane wybuchy gniewu. Uzyskane wyniki dotyczące związku

zachowań agresywnych z niską oceną siebie, były zgodne z wynikami badań D. Kubackiej-Jasieckiej (1986, s. 115-123, 133-139) i D. Boreckiej-Biernat (2000, s. 55-62).

W II pomiarze zmiennych w przypadku dzieci z grup E częstsze dostrzeganie przez nie skutków negatywnych czynów z perspektywy sprawcy (SPS) istotnie korelowało z częstszym rozpoznawaniem emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE) oraz deklarowaniem bardziej konstruktywnych sposobów wyrażania emocji w hipotetycznych sytuacjach (PDZ). U dzieci tych wyższe wyniki w zakresie sumy skutków z obu perspektyw i uwzględniania dwóch perspektyw jednocześnie w historyjce 1 były również istotnie związane z częściej deklarowanymi akceptowanymi społecznie programami działania. Natomiast na poziomie trendu statystycznego w grupach tych wyższy poziom zdolności do dostrzegania skutków z perspektywy ofiary (SPO) korelował z niższym poziomem gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ). Można zatem przypuszczać, że w wyniku udziału w zajęciach, dzieci z grup E, analizując różne sytuacje społeczne, w większym stopniu zaczęły uwzględniać perspektywę innych osób i skutki, jakie dla nich mogą nieść negatywne zachowania. Między samokontrolą emocjonalną i poczuciem własnej wartości dzieci nielubianych z grup E nie stwierdzono istotnych związków o kierunku zgodnym z zakładanym. Dostrzeżono jedynie istotną ujemną korelację między poziomem gniewu kierowanego do wewnątrz i poczuciem własnej wartości w obszarze „ja” towarzyskiego. Oznacza to, że im wyższe poczucie własnej wartości mieli badani w tym obszarze, tym rzadziej byli skłonni tłumić gniew.

W III pomiarze zmiennych istotne lub na poziomie trendu statystycznego korelacje stwierdzono u dzieci z grup K/E między poczuciem własnej wartości i ich samokontrolą emocjonalną. Oznacza to, że wyższa samoocena badanych w III pomiarze zmiennych była związana z uzyskaniem przez nich lepszych wyników w zakresie wszystkich wymiarów samokontroli emocjonalnej, oprócz postaw wobec zachowań agresywnych (PWA). U dzieci z grup K/E nie stwierdzono natomiast istotnych związków między samokontrolą emocjonalną i zdolnością do decentracji interpersonalnej. W zakresie obu zmiennych zaszły u dzieci korzystne zmiany w wyniku ich udziału w zajęciach, wprowadzie nie na wszystkich badanych wymiarach istotne, jednak nie były one ze sobą związane.

Interesujące byłoby, podobnie jak w przypadku poprzedniej hipotezy, sprawdzenie innych związków między zmiennymi, np. między zdolnością do decentracji interpersonalnej i poczuciem własnej wartości. Cenne byłoby także zbadanie czy samokontrola emocjonalna, zdolność do decentracji interpersonalnej i poczucie własnej wartości są związane ze statusem dzieci nielubianych. Autorka tego raportu nie zrobiła tego ze względów etycznych. Biorąc pod uwagę charakter pytań w niektórych narzędziach badających różne wymiary samokontroli emocjonalnej, zadbała o poczucie bezpieczeństwa dzieci zapewniając im całkowitą anonimowość. Nie można było zatem powiązać tych wyników ze statusem socjometrycznym dzieci, którego badanie musi się odbywać w sposób umożliwiający przypisanie wyniku do osoby. Jest pytanie czy możliwa jest procedura, która zapewnia uzyskanie prawdziwych odpowiedzi na temat gniewu wewnętrznego, zewnętrznego, deklarowanych programów działania czy postaw wobec zachowań agresywnych i jednocześnie nie jest anonimowa.

Mając na uwadze powyższe korzystne i niekorzystne zmiany, jakie zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach, jak również prawdopodobne przyczyny braku korzystnych zmian, autorka raportu sformułowała sugestie dotyczące udoskonalenia opracowanego programu. Z pewnością należałoby uzupełnić program o większą ilość ćwiczeń integrujących grupę (informacja taka znalazła się w opiniach otrzymanych od pedagogów) oraz umożliwiających rozwijanie poczucia własnej wartości dzieci. Należałoby jednak zastanowić jakimi innymi drogami, niż wykorzystane podczas realizacji programu, można by było kształtować wyższą i bardziej realistyczną samoocenę dzieci nielubianych. Ważne byłoby także wypracowanie takich metod motywowania dzieci, które w większym stopniu skłaniałyby je do udziału w zajęciach, co przyczyniłoby się do zwiększenia frekwencji.

Pedagodzy, którzy prowadzili zajęcia, sygnalizowali konieczność włączenia do grup dzieci bardziej akceptowanych. Prawie jednorodny pod względem cech i zachowań dobór dzieci utrudniał im czasami realizację poszczególnych spotkań zgodnie ze scenariuszami (chęć zaistnienia w grupie, przerywanie osobie prowadzącej). Korzyścią z tego rozwiązania byłaby możliwość rewidowania przez dzieci o wysokich statusach stosunku do dzieci nie lubianych na skutek obserwacji postępujących zmian w ich zachowaniu. Niemniej jednak łączenie w jednej grupie dzieci nieakceptowanych i bardziej kompetentnych dzieci lubianych przez rówieśników mogłoby stwarzać zagrożenie prezentowania przez dzieci nie lubiane znacznie niższego poziomu rozwoju poszczególnych umiejętności, co mogłoby przyczynić się do narastania w nich frustracji i pogorszenia postrzegania ich przez dzieci akceptowane.

Być może zatem istotne byłoby, zamiast włączania dzieci akceptowanych do małych, specjalnie tworzonych grup, wspieranie zajęć realizowanych w małej grupie według przedstawionego tu programu zajęciami realizowanymi w naturalnym środowisku dzieci – w klasie szkolnej, na przykład w ramach godzin wychowawczych. Wiele wskazuje na to, że dzieci odrzucane, które uczą się nowych umiejętności w małych, specjalnie w tym celu tworzonych grupach, mają trudności w ich przenoszeniu do środowiska naturalnego i potrzebują wsparcia w tym zakresie (M. Deptuła, 1997b, s. 232-233).

Szczególnie obiecujące byłoby tworzenie dzieciom nie lubianym warunków do podejmowania interakcji z rówieśnikami w czasie przydzielonych zadań, podczas których mogłyby wykorzystywać rozwijane w małych, terapeutycznych grupach umiejętności. Zdaniem K.L. Bierman (2004, s. 172-173) działania takie mogłyby się przyczynić do wzrostu akceptacji dzieci odrzucanych przez ich kolegów.

Ważne byłoby także, by w oddziaływania adresowane do dzieci nie lubianych i realizowanych w klasie szkolnej, byli zaangażowani również wychowawcy klas, którzy wzbogacając swoją wiedzę na temat specyficznego funkcjonowania dzieci nie lubianych, mogliby zmienić swój sposób traktowania tej grupy, „co może mieć modelujący wpływ na uczniów obserwujących te zachowania” (Deptuła, 2008, s. 243), np. na uczniów akceptowanych. Być może taki kierunek badań będzie przedmiotem innej pracy. Nadmienić jednak należy, że empiryczna weryfikacja wielowątkowych programów pomagania dzieciom nieakceptowanym wymaga pracy całego zespołu badawczego i dużych nakładów finansowych na szkolenie osób zaangażowanych w prowadzenie zajęć i wspieranie ich w modyfikowaniu stylu dotychczasowej pracy (Deptuła, materiały niepublikowane).

Warte rozważenia jest czy opracowany program mógłby być wykorzystany do pracy z dziećmi młodszymi, np. z drugiej lub trzeciej klasy. Być może wtedy można by było uzyskać bardziej satysfakcjonujące efekty udziału dzieci w zajęciach, przede wszystkim w zakresie ich statusu, ale także w zakresie innych zmiennych zależnych, np. poziomu gniewu wyrażanego na zewnątrz w postaci zachowań agresywnych, postaw wobec zachowań agresywnych. Jak pisze B. Urban (2004, s. 26), skutecznie przeciwdziałać zachowaniom antyspołecznym można jedynie w najwcześniejszych etapach rozwojowych, a zatem w okresie nauczania początkowego. W takiej sytuacji z całą pewnością należałoby zmodyfikować scenariusze zajęć, dostosowując je do możliwości rozwojowych młodszych dzieci, skrócić czas trwania spotkań, wprowadzić więcej zabaw, którymi można by było realizować te same cele. Sugestia wykorzystania opracowanego programu w pracy z dziećmi młodszymi nie przekreśla możliwości dalszego wykorzystywania go w pracy z dziećmi starszymi, wobec których nie zastosowano wcześniej skutecznej pomocy zmierzającej od zmiany ich sytuacji w klasie szkolnej.

Być może skuteczność opracowanego programu byłaby większa, gdyby włączyć rodziców w działania adresowane do dzieci nie lubianych, bowiem do niekorzystnej sytuacji dzieci nieakceptowanych w klasie szkolnej mogą przyczyniać się ich zaburzone kontakty z rodzicami. Ważne zatem byłoby podejmowanie prób „postawienia diagnozy przyczyn niewłaściwego traktowania dziecka przez rodziców i podejmowania adekwatnych do niej działań” (Deptuła, 2008, s. 242). W każdej z grup, które uczestniczyły w zajęciach, zorganizowano dwa spotkania z rodzicami, podczas których mieli oni

okazję zapoznać się z zajęciami, w których uczestniczyły ich dzieci, porozmawiać z pedagogiem na temat ewentualnych trudności wychowawczych, spędzić czas ze swoimi dziećmi na wspólnej zabawie⁷³. Dzieci samodzielnie przygotowywały zaproszenia. Jednak tylko nieliczni z rodziców odpowiedzieli na nie i przyszli. Inni, pomimo powtórnego zaproszenia, kontaktowania się z nimi przez pedagogów, nie zainteresowali się podjętym przedsięwzięciem. Należy zatem zastanowić się, jakie działania można by było podjąć, aby zachęcić rodziców do udziału w spotkaniach. W świetle przytoczonej wcześniej literatury, cel ten wydaje się istotny, tym bardziej, że, jak wskazano w podrozdziale 3.1., w opinii pedagogów udział rodziców w zajęciach znacząco wpłynął na ich sposób komunikowania się dziećmi i podniósł rangę zajęć zarówno w oczach dzieci, jak i rodziców.

Być może konieczne by było rozwijanie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci nie lubianych.

Podsumowując, z wysokim prawdopodobieństwem można przypuszczać, że konieczne jest w odniesieniu do dzieci nie lubianych podejmowanie kompleksowych działań, obejmujących nie tylko dzieci z zaburzoną zachowaniem, ale także ich rodziców, wychowawcę i rówieśników z klasy szkolnej (por. Deptuła, 2010, s. 105). Zdaniem M. Deptuły (*ibidem*) większość programów dostępnych na polskim rynku wydawniczym adresowanych do dzieci nieakceptowanych, to programy jednowątkowe, obejmujące samo dziecko. Pozbawione są one analizy teoretycznych podstaw proponowanych oddziaływań i informacji o wynikach ich skuteczności. Takim jednowątkowym programem jest właśnie prezentowany w tym raporcie program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników z klas IV-V szkoły podstawowej z powodu średniego lub wyższego natężenia zachowań antyspołecznych. Ma on jednak wyraźnie określone teoretyczne podstawy, narzędzia do badania skuteczności oraz wnioski na temat tego, co można za jego pomocą osiągnąć. Zdaniem K.L. Bierman (2004, s. 182) programy takie są potrzebne, bowiem mogą się one przyczynić do lepszego zrozumienia różnych założeń teoretycznych leżących u ich podstaw i mechanizmów zmian poprawiających relacje dzieci nieakceptowanych z rówieśnikami. Są one również ważnym elementem programów wielowątkowych, w skład których, oprócz dopasowanego programu treningowego do różnych profili (cech charakteru) i deficytów kompetencji dzieci, wchodzi także: trening dla rodziców, zajęcia z całą klasą przy wsparciu wychowawcy oraz pomoc dydaktyczna dla dzieci z grupy ryzyka (*ibidem*).

⁷³ Celem zapraszania rodziców na zajęcia nie było ich edukowanie ani rozwijanie ich kompetencji wychowawczych, ale tworzenie im okazji do przyjrzenia się jak dziecko się bawi i uczy nowych umiejętności.

Bibliografia

- Appelt K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259-301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Asher S.R., Rose A.J. (1999). *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 333-376). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Badenes L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G. (2000). *Theory of mind and peer rejection at school*. „Social Development”, nr 9, 3, s. 271-283.
- Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyski S-ka.
- Bierman K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, London: The Guilford Press.
- Borecka-Biernat D. (2000). *Agresja jako zaburzona forma zachowania w trudnej sytuacji społecznej interakcji*. W: D. Borecka-Biernat, K. Węglowska-Rzepa (red.), *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego* (s. 13-98). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Boyd D., Bee H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska A. (1973). *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 87-97.
- Brzezińska A. (2004). *Socjometria*. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych* (s. 192-231). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2001). *Metodologiczne problemy ewaluacji programów profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży*. W: J.L. Grzelak, M.J. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. Zeszyt 1 Pracowni Profilaktyki Problemowej* (s. 117-145). Warszawa: Publikacja wydana na zlecenie i ze środków MEN, Krajowego Biura do spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Fundacji ETOH.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2004). *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 232-306). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J. (1973). *Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 99-108.
- Brzeziński J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutton H.M., Zygmuntowicz C. (2006). *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*. „Developmental Psychology”, Vol. 42, No. 2, s. 207-217.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz M., Pankowska D. (1998). *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- 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”, nr 2, s. 15-37.
- Cook J.L., Cook G. (2010). *Child development. Principles and perspectives*. Boston – New York – San Francisco – Mexico City – Montreal – Toronto – London – Madrid – Munich – Paris – Hong Kong – Singapore – Tokyo – Cape Town – Sydney: Pearson Education.
- Danilewska J. (2002). *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Deptuła M. (materiały niepublikowane). *Dzieci nieakceptowane przez rówieśników. Jak je zrozumieć? Jak im pomagać?*
- Deptuła M. (1994). *Nawiązywanie bliskiego kontaktu z wychowankami*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5, s. 22-25.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Deptuła M. (1997a). *Co daje dzieciom udział w programie „Spójrz inaczej” w klasach I – III?* W: A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych* (s. 29-32). Skarżysko-Kamienna: Wydawnictwo ATE s. c.
- Deptuła M. (1997b). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Deptuła M. (2003). *Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych – część II*. „Remedium”, nr 1, s. 1-3.
- Deptuła M. (2006). *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła M. (2007). *Dzieci odrzucane przez rówieśników – część II*. „Remedium”, nr 6, s. 8-9.

- 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* (s. 235-248). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Deptuła M. (2009, materiały niepublikowane). *Propozycja obliczania zdolności do decentracji interpersonalnej*.
- Deptuła M. (2010). *Dziecko odrzucone przez rówieśników*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement* (s. 98-106). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Doliński D. (2002a). *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 2, Psychologia ogólna* (s. 351-368). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Doliński D. (2002b). *Emocje, poznanie i zachowanie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 2, Psychologia ogólna* (s. 369-394). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ekiert-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. (1998). *Dziecko emocjonalnie inteligentne*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Gertsman S. (1976). *Rozwój uczuć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2004). *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut „Amity”.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Golińska L. (2004). *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*. „Psychologia w Szkole”, nr 4, s. 121-126.
- Gordon T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grochulska J. (1992). *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Góralski A. (1987). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górecka-Mostowicz B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Harris P.L. (2005). *Zrozumieć emocje*. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 361-375). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Herzberg M. (2009). *Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią*. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnostyka* (s. 73-90). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Hoffman M. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Huesmann L.R., Guerra N.G., Miller L.S., Zelli A. (1993). *Rola norm społecznych w rozwoju zachowania agresywnego*. W: A. Frączek, H. Zuckmayer (red.), *Socjalizacja a agresja* (157-172). Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- 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* (s. 8-23). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Juczyński Z. (2005). *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha*. W: M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży* (s. 9-21). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Junik W. (2004). *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kellner M.H. (2004). *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*. Kraków: Firma Szkoleniowo-Konsultingowa JakubKołodziejczyk.
- Kielar-Turska M. (2003). *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1, Podstawy Psychologii* (s. 285-332). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kochańska G. (1976). *Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi*. *Przegląd badań*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 192-205.
- Kofta M. (1979). *Samokontrola a emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T. (2004). *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4-6*. Starachowice: Wydawnictwo ATE.
- Korzeniewicz A. (2001). *Z pomocą nieakceptowanym*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 28-29.
- Korzeniowski K. (1980). *O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 178-188.
- Kozielecki J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krahe B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Król-Fijewska M. (1993). *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

- Kubacka-Jasiecka D. (1986). *Struktura „ja” a związek między agresywnością i lękiem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kulas H. (1986). *Samocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lemerise E.A., Dodge K.A. (2005). *Rozwój złości i wrogich interakcji*. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 745-760). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukaszewski W. (1971a). *Niezgodność informacji i aktywność*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 21, s. 35-59.
- Łukaszewski W. (1971b). *Relacyjna koncepcja podstaw ludzkiej aktywności*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 381-401.
- Łukaszewski W. (1974). *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malinowska M. (1985). *Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej: Test Podejmowania Ról M. Feffera*. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*; E. Paszkiewicz, T. Szustrowa (red. tomu), *Metody badań psychologicznych* (s. 300-317). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Małkiewicz E. (1997). *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi*. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja, Tom 1* (s. 271-277). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- 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*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Meyer-Glitza E. (2001). *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą. Terapeutyczne opowiadania dla impulsywnych dzieci*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Mischel W., DeSmet A. L. (2005). *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*. W: M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 254-273). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mlicki P. (1987). *Decentracja interpersonalna jako przedmiot badań psychologicznych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 403-414.
- Molicka M. (2002). *Bajkoteraia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań: Media Rodzina.
- Nęcki Z. (1998). *Postawy i ich zmiana*. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 425-432). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Niebrzydowski L. (1994). *Wiara w swoje możliwości i skuteczność działania (self-esteem)*. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 44-51). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2001). *Skala Ekspresji Gniewu – SEG*. W: Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (s. 47-54). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Oleś M. (1998). *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Oleś P.K., Drat-Ruszczak K. (2008). *Osobowość*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1* (s. 651-764). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ostaszewski K. (1997). *Skuteczność „Spójrz inaczej” w pierwszej klasie szkoły podstawowej*. W: A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych* (s. 33-34). Skarżysko-Kamienna: Wydawnictwo ATE s. c.
- Ostaszewski K. (2003). *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ostaszewski K. (2008). *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szkućnik, K. Ostaszewski, H. Kołło, A. Dzielska, A. Kowalewska, *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006* (s. 19-45). Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży.
- Oszwa U. (2007). *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pankowska K. (2000). *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilkiewicz M. (1973). *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, Tom 2* (s. 253-275). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polkowska A. (2000). *Umiejętność decentracji interpersonalnej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2-3, s. 108-118.
- Rogers C.R. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rosenberg M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

- Sandy S.V., Cochran K.M. (2005). *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*. W: M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 312-338). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer H.R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seul S. (2009). *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sikorski W. (2000). *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*. „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 3, s. 8-13.
- Sikorski W. (2008). *Techniki terapii grupowej dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*. W: I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej* (s. 13-47). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skarżyńska K. (1985). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorny Z. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorny Z. (1978). *Mechanizm funkcjonowania samooceny a działalność wychowawcza i postępowanie korekcyjne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 6, s. 682-693.
- Skorny Z. (1993). *Problemy samopoznania i samorozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Stefańska-Klar R. (2005). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strzelecka A. (1987). *Korygowanie zaburzeń rozwoju społecznego w klasie szkolnej*. Katowice: Dział Wydawnictw i Poligrafii IKN-ODN.
- Supińska M. (2003). *Dzieci izolowane i odrzucone*. „Życie Szkoły”, nr 2, s. 87-89.
- Surzykiewicz J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Surzykiewicz J. (2008). *Profilaktyczna pomoc wychowawcza w szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka* (s. 188-252). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Taracha M. (2002). *Strategie regulacji emocjonalnej*. „Remedium”, nr 10, s. 18-19.
- Urban B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban B. (2004). *Możliwości ograniczania agresji we wczesnym okresie rozwoju psychofizycznego dziecka*. W: J. Danilewska (red.), *Powstrzymać agresję u progu szkoły* (s. 15-27). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- 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* (s. 113-124). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Urban B. (2005b). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiliński P. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303-343). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wolniewicz-Grzelak B., Grzelak J. (1996). *Skale do badań skuteczności edukacyjnych, alkoholowych programów profilaktycznych*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 3, s. 343-360.
- Wosik-Kawala D. (2002). *Rozwijanie samooceny dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 31-34.
- Vopel K. W. (2004). *Warsztaty – skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Zabłocka M. (2008). *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zajączkowski K., Zinkiewicz B. (1994). *Pozycja dziecka z rodziny rozbitej w zespole klasowym*. *Problemy Rodziny*, nr 3, s. 29-32.