

**UNIWERSYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII
INSTYTUT PEDAGOGIKI**

**BADANIE SKUTECZNOŚCI AUTORSKIEGO PROGRAMU WSPOMAGANIA
ROZWOJU PSYCHOSPOŁECZNEGO
DZIECI W WIEKU SZKOLNYM
Z TRUDNOŚCIAMI W REALIZACJI WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH**

Streszczenie raportu z badań

**Kierownik projektu: dr hab. Maria Deptuła, prof. nadzw. UKW
Główny realizator: mgr Marta Połotniuk**



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

BYDGOSZCZ 2013

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań uczyniono skuteczność autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych w klasach IV szkoły podstawowej.

Wskaźnikami skuteczności tego programu są obiektywne i subiektywne zmiany zachodzące w realizacji wymagań programowych (poprawa stopni szkolnych, zadowolenia z osiągnięć szkolnych, obniżenie poziomu lęku szkolnego), a także zmiany w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem, stylu atrybucyjnego przyczyn powodzeń i niepowodzeń, poczucia własnej wartości oraz wytrwałości w działaniu. Zmiany te zostały porównane ze zmianami, które w tym samym czasie zaszły u dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych, wśród których nie realizowano tego programu.

Celami głównymi projektu badawczego były: (1) opracowanie i empiryczna weryfikacja autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym z trudnościami w realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego (dalej nazywane „wymaganiami programowymi”) oraz (2) opracowanie narzędzi służących do diagnozowania takich zmiennych, jak: poziom zadowolenia z realizacji wymagań programowych, styl atrybucyjny powodzeń i niepowodzeń szkolnych oraz wytrwałość w działaniu.

Celem głównym autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego jest poprawa radzenia sobie z trudnościami w realizacji wymagań programowych przez dzieci. Zakłada się, iż zmiana ta będzie konsekwencją stworzenia dzieciom warunków do realizacji takich celów **szczegółowych**, jak tworzenie warunków do:

- (1) rozwijania konstruktywnego stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń,
- (2) rozwijania poczucia własnej wartości,
- (3) rozwijania konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem,
- (4) rozwijania wytrwałości w działaniu.

Główne założenie koncepcji badań opiera się na twierdzeniu, że realizacja tych celów zwiększy ich szansę na lepsze radzenie sobie z trudnościami w realizowaniu wymagań programowych. Jednostka dobrze przystosowana i dobrze radząca sobie z trudnościami będzie zdolna do podejmowania racjonalnych decyzji, także w przypadku używania substancji psychoaktywnych, w tym narkotyków.

Celem naukowym projektu jest wzbogacenie teorii wychowania o opis badanych zmiennych i aktualną wiedzę dotyczącą następstw oddziaływań opartych na założeniach teoretycznych przyjętych w konstruowaniu tego programu co do celów oddziaływań i sposobów ich osiągnięcia.

Problemy i hipotezy badawcze

Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu:

Jaka jest skuteczność autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych w klasach IV szkoły podstawowej (X_g)?

Celem badań jest przede wszystkim ustalenie związków pomiędzy zmiennymi: zmienną niezależną główną X_g (programem zajęć wspierających rozwój psychospołeczny uczniów) a zmiennymi zależnymi Y_1 – Y_8 : obiektywne trudności w realizacji wymagań programowych (Y_1), lęk szkolny (Y_2), motywacja do nauki (Y_3), zadowolenie z osiągnięć szkolnych (Y_4), styl atrybucyjny powodzeń i niepowodzeń szkolnych (Y_5), poczucie własnej wartości (Y_6), strategii radzenia sobie ze stresem (Y_7) i wytrwałość w działaniu (Y_8).

Problemy istotnościowe

Celem badań jest także ustalenie odpowiedzi na pytania zawarte w problemach szczegółowych o charakterze istotnościowym:

1. Jaki jest poziom obiektywnych trudności w realizacji wymagań programowych (Y_1) w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
2. Jaki jest poziom lęku szkolnego (Y_2) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
3. Jaki jest poziom motywacji do nauki (Y_3) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
4. Jaki jest poziom zadowolenia z osiągnięć szkolnych (Y_4) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K)?
5. Jaki jest poziom stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń szkolnych (Y_5) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
6. Jaki jest poziom poczucia własnej wartości (Y_6) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
7. Jakie są strategie radzenia sobie ze stresem (Y_7) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
8. Jaki jest poziom wytrwałości w działaniu (Y_8) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w badanych grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
9. Jaki jest poziom zażywania substancji psychoaktywnych (Y_9) u czwartoklasistów z trudnościami w realizacji wymagań programowych eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?
10. Jak jest postrzegana przez dzieci osoba prowadząca zajęcia (X_{U1}) w grupie eksperymentalnej (E) i kontrolnej(K)?

Problemy zależnościowe:

Problem 1: związek między zmienną niezależną X_g a zmiennymi zależnymi Y_1 – Y_8

- 1.1. Czy maleją obiektywne trudności w realizacji wymagań programowych (Y_1) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?
- 1.2. Czy obniża się poziom lęku szkolnego (Y_2) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?
- 1.3. Czy wzrasta motywacja do nauki (Y_3) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?
- 1.4. Czy wzrasta zadowolenie z osiągnięć szkolnych (Y_4) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?
- 1.5. Czy obniża się tendencja do niekonstruktywnego stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń szkolnych (Y_5) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w

zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?

- 1.6. Czy wzrasta poziom poczucia własnej wartości (Y_6) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?
- 1.7. Czy korzystnie zmieniają się strategie radzenia sobie ze stresem (Y_7) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?
- 1.8. Czy wzrasta wytrwałość w działaniu (Y_8) dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych uczestniczących w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, które w takich zajęciach nie uczestniczyły?

Hipoteza 1: Udział w zajęciach realizowanych według autorskiego programu wspomaganie rozwoju psychospołecznego uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w klasach IV szkoły podstawowej spowoduje korzystne dla rozwoju i funkcjonowania dzieci zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami nie objętymi oddziaływaniami.

Przyjęto następujące hipotezy szczegółowe:

H.1.1.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) korzystnie wpłynie na zmianę zjawiska **obiektywnych trudności w realizacji wymagań programowych** (Y_1) wśród uczniów w grupach eksperymentalnych, w porównaniu z uczniami w grupach kontrolnych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących, w postępie osiągną wyższe oceny niż w preteście.

H.1.2.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) korzystnie wpłynie na poziom **lęku szkolnego** (Y_2) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami z grup kontrolnych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów w nim nieuczestniczących, w postępie będą mieli niższy poziom lęku niż w preteście.

H.1.3.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) korzystnie wpłynie na poziom **motywacji do nauki** (Y_3) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami z grup kontrolnych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów w nim nieuczestniczących, w postępie będą mieli wyższy poziom motywacji niż w preteście.

H.1.4.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) korzystnie wpłynie na poziom **zadowolenia z osiągnięć szkolnych** (Y_4) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami z grup kontrolnych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących, w postępie będą bardziej zadowoleni ze swoich osiągnięć niż w preteście.

H.1.5.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) pozytywnie wpłynie na zmianę niekonstruktywnego **stylu atrybucyjnego**

powodzeń i niepowodzeń szkolnych (Y_5) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami z grup kontrolnych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących, w postteście będą wyjaśniać swoje powodzenia i niepowodzenia w sposób bardziej konstruktywny, niż w preteście.

H.1.6: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego (X_g) korzystnie wpłynie na zmianę **poczucia własnej wartości** (Y_6) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych, w porównaniu z uczniami nie objętymi oddziaływaniami. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących, w postteście będą mieli wyższe poczucie własnej wartości, niż w preteście.

H.1.7.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych (X_g) korzystnie wpłynie na **strategie radzenia sobie** ze stresem (Y_7) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami nie objętymi oddziaływaniami. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących, w postteście częściej wykażą się aktywnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, niż w preteście.

H.1.8.: Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomaganie rozwoju (X_g) doprowadzi do wzrostu poziomu **wytrwałości w działaniu** (Y_8) uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w grupach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami nie objętymi oddziaływaniami. Uczniowie uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów w nich nie uczestniczących, w postteście wykażą się dłuższym czasem pracy nad trudnym zadaniem oraz większą liczbą prób jego rozwiązania, niż w preteście.

Badane zmienne

W tej pracy za zmienne zależne przyjęto: obiektywną realizację wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego (Y_1), poziom lęku szkolnego (Y_2), poziom motywacji do nauki (Y_3), poziom zadowolenia z osiągnięć szkolnych (Y_4), styl atrybucyjny powodzeń i niepowodzeń szkolnych (Y_5), poczucie własnej wartości (Y_6), strategie radzenia sobie ze stresem (Y_7), wytrwałość w działaniu (Y_8).

Zmienną niezależną główną stanowią oddziaływania realizowane według autorskiego programu wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych (X_g). Natomiast zmienną niezależną uboczną jest: postrzeganie osoby prowadzącej zajęcia (X_{U1}).

Zmienna zależna: obiektywna realizacja wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego (Y_1)

Realizacja wymagań programowych (szkolnych) to stopień opanowania przez ucznia wymaganej na danym etapie nauczania wiedzy i umiejętności, które określa podstawa programowa kształcenia ogólnego (Stróżyński, 2000, s. 35), w tym przypadku dla szkoły podstawowej, klasy III i IV. Pełni ona rolę informacji o **stopniu opanowania wymaganej wiedzy dla samego ucznia, jego rodziców oraz nauczyciela, wskazującej deficyty w celu ich eliminowania lub pokazującej obszary rozwijania zainteresowań.**

Wskaźnikiem realizacji wymagań programowych są stopnie szkolne oraz średnia ocen na koniec semestru i roku szkolnego.

Wskaźnikiem osiągnięć na koniec pierwszego etapu edukacji były przyznane uczniom przez wychowawcę kl. I-III punkty: 1 - gdy uczeń nie spełnił/w niewielkim stopniu spełnił wymagania konieczne, miał bardzo poważne trudności w nauce; 2 - gdy uczeń spełnił wymagania konieczne (niskie osiągnięcia), miał poważne trudności, wymagał znacznej pomocy innych osób, 3 - gdy uczeń spełnił wymagania podstawowe (przeciętne osiągnięcia) z pomocą nauczyciela, 4 - gdy uczeń samodzielnie spełnił przynajmniej wymagania rozszerzające (lub z niewielką pomocą innej osoby), nie wykazywał trudności.

W klasie IV za wskaźnik przyjęto semestralne oceny z języka polskiego oraz z matematyki, przekodowane na skalę czterostopniową od 1 do 4 (taką, jaką zastosowano dla ocen na koniec klasy III, łącząc oceny 4, 5 i 6 w jedną kategorię - 4).

Zmienna zależna: lęk szkolny (Y_2)

Lęk szkolny można rozumieć jako zmienny stan emocjonalny (negatywna emocja) lub jako stała dyspozycja osobowościowa. Ujmowany jako stan jest specyficzną wrażliwością na określone bodźce, elementy układy sytuacyjnego, postrzegane przez jednostkę jako zagrażające.

Lęk to zjawisko wielowymiarowe, w którym wyróżniono pięć następujących komponentów (wymiarów):

- wrażliwość emocjonalna (odczuwanie negatywnych emocji, subiektywność reakcji lękowej),
- fizjologiczne objawy (np. przyspieszenie akcji serca, drżenie rąk, uderzenia zimna/gorąca),
- obniżenie wartości „Ja” (zaniżenie samooceny, samoobwinianie się, zakłopotanie, bezradność),
- lęk społeczny (zaburzone kontakty społeczne, poczucie społecznego odrzucenia, skompromitowania),
- uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość (Hussleina 1978 za Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 7).

Wskaźnikami lęku szkolnego są czynniki związane z lekcją np. niedostateczne osiągnięcia, zachowania nauczyciela, klasówki, odpytywanie.

Wśród elementów wywołujących lęk związanych z szkołą, jako instytucją są: przekroczenie reguł szkolnych, promocja do następnej klasy, wywiadówka.

Wskaźnikami lęku szkolnego są również jego przejawy m.in.: zwiększona wrażliwość emocjonalna (zaniepokojenie, wewnętrzne pobudzenie), cielesne symptomy (przyspieszone bicie serca, bladnięcie, zaburzenia układu pokarmowego itp.), obniżenie wartości „Ja” (poczucie nieudolności, bezradności, winy, obniżona samoocena), uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość (przewidywanie przyszłych negatywnych stanów rzeczy, antycypacja przykrości i niepowodzeń).

Zmienna zależna: motywacja do nauki (Y_3)

Motywacja do nauki to proces regulacji zachowania dziecka w szkole o charakterze kierunkowym (Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 6). Jest on zależny od oceny użyteczności wyniku oraz subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia. O użyteczności wyniku stanowi wartość czy znaczenie, jakie jednostka przypisuje danemu zadaniu lub danej czynności (w przypadku motywacji do nauki będą to zadania związane z uczeniem się szkolnym) i dotyczy percepcji celu tej działalności. Subiektywnie oceniane osiągnięcia celu jest związane z spostrzeganiem własnych możliwości i przekonaniem na temat siebie jako ucznia. M.H. Dembo (1997 za Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 6-7) wymienia trzy komponenty motywacyjne powiązane z samoregulacją zachowania: *wartości, komponent afektywny, oczekiwania*.

Przyjęto następujące wskaźniki motywacji do zdobywania wiedzy i umiejętności w warunkach szkolnych: ogólny stosunek do instytucji szkoły, do nauki szkolnej, stosunek do norm

zachowania się w szkole, zainteresowanie lekcją, zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych.

Zmienna zależna: zadowolenie z realizacji wymagań programowych (Y₄)

Zadowolenie z realizacji wymagań programowych jest uczuciową reakcją przyjemności (satysfakcji, radości) lub przykrości (poczucie porażki, smutku, żalu), doznawaną w związku z opanowywaniem określonej wiedzy i umiejętności szkolnych (opr. wł. na podst. Bańka, 2007, s. 329, 330), ma zatem wymiar subiektywny.

Wskaźnikiem tej zmiennej jest określenie przez dziecko na skali pięciostopniowej (jestem bardzo zadowolony, jestem raczej zadowolony, jestem trochę zadowolony i trochę niezadowolony, jestem raczej niezadowolony, jestem bardzo niezadowolony) swojej satysfakcji z osiągnięć szkolnych (otrzymywanych stopni szkolnych), z realizacji wymagań programowych.

Zmienna zależna: styl atrybucyjny powodzeń i niepowodzeń szkolnych (Y₅)

Styl atrybucyjny to charakterystyczny dla jednostki sposób wyjaśniania przyczyn zachowań jej własnych lub innych osób (Försterling, 2005, s. 118; Aronson, 1997, s. 187-188, 675). Styl atrybucyjny powodzeń i niepowodzeń szkolnych to sposób wyjaśniania przyczyn tych wydarzeń, który ma wpływ na dalszą aktywność jednostki (Seligman, 2007, s. 71-72).

Wskaźnikami niekonstruktywnego stylu atrybucyjnego są odpowiedzi w teście charakterystyczne dla wymiarów obejmujących:

- A. w przypadku Skali Niepowodzeń
 - czynniki wewnętrzne (zdolności, wytrwałość)
 - czynniki stałe (zdolności, trudność zadania)
 - czynniki globalne (szeroki zakres przyczyn niepowodzeń)
- B. w przypadku Skali Powodzeń
 - czynniki zewnętrzne (trudność zadania, pech, los)
 - czynniki zmienne (pech, los, wytrwałość)
 - czynniki ograniczone (wąski zakres przyczyn powodzeń)

Natomiast wskaźnikami konstruktywnego stylu atrybucyjnego są odpowiedzi w teście charakterystyczne dla wymiarów obejmujących:

- A. w przypadku Skali Niepowodzeń
 - czynniki zewnętrzne (trudność zadania, pech, los)
 - czynniki zmienne (pech, los, wytrwałość)
 - czynniki ograniczone (wąski zakres przyczyn powodzeń)
- B. w przypadku Skali Powodzeń
 - czynniki wewnętrzne (zdolności, wytrwałość)
 - czynniki stałe (zdolności, trudność zadania)
 - czynniki globalne (szeroki zakres przyczyn niepowodzeń).

Zmienna zależna: poczucie własnej wartości (Y₆)

S. Coopersmith określa poczucie własnej wartości jako ocenę jednostki odnośnie jej własnego znaczenia, jej kompetencji, sukcesu w porównaniu z innymi (1968, za Juczyński 2005, s. 10). Natomiast według Z. Juczyńskiego (2005, s. 9) 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.” Wiąże się ono z pojęciem obrazu siebie i własnego „ja”, jest rozumiane jako wiara w siebie i swoje możliwości, ocena samego siebie, postawa

wyrażająca się w samoakceptacji. Mówi się wówczas o globalnym poczuciu własnej wartości, które stanowi także przesłankę do formułowania oczekiwań i wymagań wobec otoczenia (Reykowski, 1976 za: Juczyński, 2005, s. 9). Poczucie własnej wartości składa się z czterech obszarów: „ja” towarzyskiego, „ja” rodzinnego, „ja” szkolnego i „ja” osobistego.

Zmienna zależna: strategie radzenia sobie ze stresem (Y₇)

Radzenie sobie ze stresem to „stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” (Lazarus, Folkman 1984, s. 141 za: Heszen, Sęk, 2008, s. 706).

Strategie radzenia sobie to dyspozycyjne (charakterystyczne dla jednostki) i sytuacyjne (wykorzystywane w konkretnej, doświadczanej sytuacji) sposoby zmierzające do poradzenia sobie z sytuacją stresową (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009, s. 62).

Wśród strategii radzenia sobie ze stresem uwzględniono te, które są typowe dla dzieci w wieku szkolnym: *Aktywne Radzenie Sobie*, *Koncentracja na Emocjach*, *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego*. Wskaźnikiem dla kategorii *Aktywne radzenie sobie* jest zastanawianie się, jak sobie poradzić z tym problemem, obmyślanie plan postępowania, wyciąganie wniosków; dla kategorii *Koncentracja na emocjach*: płkanie / złośćczenie się, przejmowanie się sytuacją, przypisywanie sobie winy za sytuację; dla kategorii *Poszukiwanie wsparcia społecznego*: prośbę kogoś o pomoc czy wierzganie się innym.

Zmienna zależna: wytrwałość w działaniu (Y₈)

Wytrwałość w działaniu to umiejętność podtrzymywania aktywności i „doprowadzania do końca podjętych decyzji, osiągnięcia postawionego celu z przewyciężaniem wszelkich przeszkód i trudności na drodze doń prowadzącej” (Maruszewski i in., 2008, s. 635; Tyszkowa, 1976, s. 95; Łukaszewski, Marszał-Wiśniewska, 2006, s. 13).

Wskaźnikami wytrwałości w tych badaniach są:

1. czas wykonywania zadania (w sekundach),
2. liczba podejmowanych prób (rozpoczynania wykonywania zadania od nowa).

Zmienna niezależna główna: oddziaływania realizowane według autorskiego programu

Główną zmienną niezależną stanowi autorski program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci w klasie IV z trudnościami w realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Program ma charakter profilaktyczny, ze względu na swoich adresatów, którymi są dzieci z trudnościami szkolnymi z grupy ryzyka niepowodzeń szkolnych, zachowań problemowych. Program opiera się na założeniu, że wczesne działanie w formie treningów umiejętności czy socjoterapii (kształtowania adekwatnych przekonań o sobie i o świecie) ograniczania lub zaprzestania zachowań ryzykownych (Stępień 2004; Borucka, Okulicz-Kozaryn, 2010; www.kbpn.gov.pl).

Podstawą teoretyczną dla programu jest Teoria Zachowań Problemowych R. Jessora (1987 za: Ostaszewski, 2003, s. 90-93, 97). Nawiązuje ona do zadań rozwojowych człowieka, zakłada bowiem, że zarówno zachowania problemowe (np. picie alkoholu, używanie narkotyków, zachowania buntownicze), jak i zachowania akceptowane społecznie (np. chodzenie do szkoły) pozwalają nastolatkom realizować zadania rozwojowe, zaspokajać potrzeby psychologiczne, a także radzić sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Można zatem założyć, że z jednej strony znaczącym czynnikiem ryzyka zachowań problemowych (m.in. używania substancji psychoaktywnych, wagarowania) są trudności w uczeniu się i niepowodzenia szkolne uczniów (aspekt poznawczy zjawiska), a z drugiej są

deficyty w zakresie rozwoju psychospołecznego (aspekt społeczny, emocjonalny, motywacyjno-wolicjonalny) oraz niezaspokojone potrzeby, niekorzystne zmiany w zachowaniu, którymi charakteryzują się dzieci z trudnościami w uczeniu się, niepowodzeniami szkolnymi (Krasowicz-Kupis, Pietras, 2008).

Program oddziaływań wspomagających rozwój psychospołeczny wpisuje się w strategię kształtowania umiejętności życiowych, kluczowych dla efektywnego radzenia sobie z przeciwnościami losu. Strategia ta realizowana jest najczęściej w formie treningów, które polegają na polegają na uczeniu lub wzmacnianiu jednostki w takim zakresie, jak na przykład: radzenie sobie ze stresem, budowanie pozytywnego obrazu siebie, rozwiązywanie problemów, określanie celów.

Celem programu jest wspomaganie rozwoju dzieci z trudnościami w spełnianiu wymagań programowych i stworzenie im takich warunków do zmiany, które będą sprzyjały w radzeniu sobie z różnymi problemami (przede wszystkim szkolnymi), z którymi codziennie się borykają, lepszemu poznaniu i rozumieniu siebie oraz swoich trudności.

Zakłada się, że dzięki zaprojektowanym oddziaływaniom stworzy się jego uczestnikom warunki, które będą sprzyjały rozwojowi określonych życiowych umiejętności i właściwości, które osłabią wpływ czynników ryzyka (tutaj rozumianych jako szeroko pojęte trudności edukacyjne i ich korelatów), a wzmocnią wiedzę i umiejętności z zakresu konstruktywnego stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń, poczucie własnej wartości, konstruktywne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz wytrwałość w działaniu. Ponadto formuła programu pozwala na rozwijanie kompetencji emocjonalnych, społecznych, które także są istotne z perspektywy powodzenia szkolnego i efektywnego radzenia sobie z trudnościami.

Osobami, do których adresowane są oddziaływania, są dzieci w wieku 10-11 lat (IV klasa szkoły podstawowej), które wykazują trudności w spełnianiu wymagań podstawy programowej (mogą być to dzieci zarówno ze specyficznymi jak i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, niepowodzeniami szkolnymi). Głównym celem oddziaływań jest poprawa radzenia sobie z trudnościami w realizacji wymagań programowych. Założono, że zmiana ta nastąpi w wyniku tworzenia dzieciom warunków do:

- rozwijania konstruktywnego stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń szkolnych,
- rozwijania poczucia własnej wartości,
- rozwijania konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem,
- rozwijania wytrwałości w działaniu.

Podstawy teoretyczne programu mają swe źródło w teorii społecznego uczenia się A. Bandury (2007) oraz Teorii dysonansu poznawczego L. Festingera (2007). Za ważne uznano także elementy psychologii humanistycznej, które regulują relacje uczestników, sprzyjają poczuciu bezpieczeństwa i uczeniu się (Deptuła, 2003).

W teoriach poszukuje się wyjaśnień dotyczących mechanizmu oczekiwanych zmian. Teoria społecznego uczenia się A. Bandury opiera się na założeniu, że zachowanie człowieka kształtuje się w wyniku procesu uczenia się, sterowanego przez otoczenie, które dysponuje odpowiednimi wzmocnieniami (Harwas-Napierała, 1997, s. 48). Zdaniem A. Bandury (2007, s. 37-38), jednostka uczy się większości zachowań przez modelowanie, czyli uczenie się przez obserwację innych ludzi. Wówczas jednostka uzyskuje ważne informacje i wyrabia sobie pogląd, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później takie zakodowane w umyśle informacje służą jej jako wskazówki do własnego działania. Teoria A. Bandury opisuje także wzajemną zależność zachowania człowieka, dyspozycji osobowościowych oraz środowiska. Ważnym założeniem teorii społecznego uczenia się jest pośredniczenie procesów poznawczych pomiędzy oddziaływaniami środowiskowymi a zmianami w osobowości jednostki. Oznacza to, że wyobrażenie bodźca może przynieść podobne skutki, jak działanie. Zatem społeczne uczenie się wymaga zaangażowania procesów uwagi, przechowywania,

odtworzenia motorycznego i procesów motywacyjnych. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się można wyróżnić uczenie się obserwacyjne i procesy samoregulacji. Uczestnicy zajęć mają możliwość obserwacji zachowań modeli i konsekwencji wynikających z tych zachowań np.: przez analizę opisu sytuacji, planowanie działań i przewidywanie ich konsekwencji, obserwowanie odgrywanych ról. Obserwacji towarzyszy interpretacja zależna od wiedzy jednostki. Zatem zakres zmian będzie wynikał z wiedzy oraz z oceny skuteczności danego działania (im jest ona wyższa, tym większe prawdopodobieństwo korzystania z zaobserwowanego sposobu zachowania).

Założono, że dziecko z trudnościami szkolnymi będzie rozwijało wyżej wymienione zdolności wskutek obserwacji w szczególności osoby prowadzącej, ale także innych uczestników zajęć, którzy będą demonstrowali pozytywnie oceniane zachowania. Obserwując doświadczenia innych osób, zachodzi u jednostki zastępcze warunkowanie emocji (wzmocnienia zastępcze). Oznacza to, że nagroda uzyskana przez modela będzie antycypowana przez obserwatora, co skłoni go do podejmowania nowych zachowań (Bandura, 2007).

Oczekiwanie założonych zmian w badanych obszarach uzasadnić można także odwołując się do teorii dysonansu poznawczego L. Festingera (2007). Zmiana w przekonaniach dotyczących samooceny, stylu atrybucyjnego, sposobów radzenia sobie ze stresem może nastąpić w sytuacji zaistnienia dysonansu poznawczego (Festinger, 2007). Podczas zajęć dzieci miały liczne okazje do porównywania wielu informacji m.in. o sobie samym, o sposobach wyjaśniania przyczyn różnych wydarzeń, preferowanych przez siebie strategiach radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Stworzenie sytuacji prowadzących do powyższych porównań może wywołać dysonans poznawczy i uruchomić gotowość do zlikwidowania źródła dysonansu. W sytuacji, kiedy nie można zmodyfikować zachowania może dojść do zmiany jednego lub kilku przekonań, z którymi to zachowanie nie było zgodne (Festinger, 2007). Założono, że warunki stworzone uczestnikom autorskiego programu będą sprzyjać restrukturyzacji poznawczej dzięki zdrowym sposobom redukcji dysonansu poznawczego przez przekształcenie istniejących struktur dotyczących własnego obrazu.

Sprzyjające zmianom w osobowości i zachowaniu uczestników zajęć warunki miały tworzyć zasady stosowane w psychoterapii Gestalt F. Perlsa przyjęte w pedagogice zabawy - metodyce pracy z grupą (Spielpädagogik) (Zaorska 1998; Śliwerski 1998). Kluczową regułą jest dobrowolność uczestnictwa, która między innymi pozwala na odkrywanie własnych autentycznych zachowań. Zasady tworzą możliwość rozwijania komunikacji w grupie, poznania nowych treści i ćwiczenia umiejętności. Ważne są także takie zasady, jak:

- zasada szerokiej komunikacji (uwzględniającej poziom werbalny czyli obiektywne, prawdziwe informacje i niewerbalny - uwzględniający emocje, doświadczenia, relacje interpersonalne; celem, który jej przyświeca jest akceptacja różnorodności odczuć, doświadczeń, myśli, postaw, trudności i ograniczeń;
- zasada pozytywnych przeżyć (doświadczeń) (zabawa, jako droga osiągnięcia celów ma pobudzać do refleksji, pomagać w uczeniu się, sprzyjać współdziałaniu, dostrzeganiu różnych mocnych stron, co łagodzi niepokój przed oceną, porażką, a wzmacnia motywację do wysiłku);
- zasada różnorodności środków wyrazu (przekazywanie treści i wywoływanie emocji przez oddziaływanie na różne zmysły - ruch, gest, taniec, dźwięk, malowanie, granie ról, pantomimę, słowo mówione i pisane).
- zasada *TU i TERAZ* – skupienie się na doświadczaniu siebie i otoczenia w teraźniejszości.

W realizacji tych zasad kluczową rolę odgrywa osoba prowadząca. Miała ona również być modelem dla dzieci, tak, aby mogły one nabywać nowe umiejętności poprzez kontakt z nią w trakcie realizacji programu.

Aktywne doświadczanie i przeżywanie tego, co było tematem zajęć miało umożliwiać dzieciom wykorzystywanie na zajęciach metodyki pracy z grupą – Pedagogiki zabawy (m.in. krąg uczuć, rysunki, odgrywanie scenek, burze mózgow, dyskusje, opowiadania, praca w parach i małych grupkach (Zaorska, 1998).

Program składa się z 20 scenariuszy (oddziaływania zaplanowano na 40 godzin realizowanych w ciągu 10 tygodni w cyklu dwóch spotkań 1,5-godzinnych tygodniowo) i założono jego realizację od października do połowy grudnia 2011 roku. Oddziaływania w każdej z eksperymentalnych grup przeprowadził jeden pedagog oraz osoba, pomagająca mu podczas zajęć (studenci pedagogiki na UKW). Osoby prowadzące zajęcia zostały przeszkolone do prowadzenia zajęć przez autorkę programu. Głównym prowadzącym zajęcia był zawsze pedagog szkolny. Zadaniem studentów-wolontariuszy było wspieranie pedagogów podczas przygotowań do spotkań z dziećmi, pomoc w trakcie zajęć oraz po nich.

Scenariusze zajęć wraz z kartami pracy zostały załączone do raportu.

Zmienna niezależna uboczna: postrzeżenie osoby prowadzącej zajęcia (U₁)

Postrzeżenie osoby prowadzącej zajęcia to sposób, w jaki dzieci w nich uczestniczące odbierają dorosłego, jego postawę, cechy, zachowania. Kontrola tej zmiennej jest istotna nie tylko z uwagi na przyjęcie założenia, że zachodzące u dzieci zmiany mogą być związane z postrzeżeniem osoby prowadzącej zajęcia, ale także z uwagi na fakt, że opracowany program pracy z dziećmi był realizowany przez pięciu pedagogów szkolnych w różnych grupach eksperymentalnych i wspomagających ich studentów.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Zastosowano eksperyment pedagogiczny, który polega na wywoływaniu lub zamienianiu przebiegu procesów w określonym fragmencie rzeczywistości (tu edukacyjnej), poprzez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego elementu i obserwowaniu zmian powstałych pod jego wpływem (Pilch, Bauman, 2001, s. 73). Umożliwiło to uzyskanie informacji na temat skuteczności podejmowanych działań w zakresie wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego (Brzeziński, 2000, s. 62-65).

Badania ewaluacyjne oddziaływań zostały przeprowadzone według planu eksperymentalnego z grupą kontrolną z pomiarem początkowym (pretestem) i końcowym (posttestem) zmiennych zależnych oraz z pomiarem odroczonym w grupach eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K) po 4 miesiącach od zakończenia oddziaływań w grupach eksperymentalnych. Badania w schemacie eksperymentalnym umożliwiają określenie wielkości zmiany zachodzącej w grupie eksperymentalnej oraz dokonanie porównań międzygrupowych.

Badania właściwe przeprowadzono w sześciu etapach, które przedstawia poniższa tabela.

Tabela. Etapy badań w schemacie eksperymentalnym

Grupy		I ETAP	II ETAP	III ETAP	IV ETAP	V ETAP	VI ETAP
E	PILOTA Ż 03.- 06., 09.2011	I Badania w klasach wyłonienie dzieci z trudnościami	I POMIAR w grupach E i K	ODDZIAŁYWANI A 11. 2011 – 02. 2012	II POMIAR w grupach E i K	II Badania w klasach 05.2012	III POMIAR w grupach E i K

K		w realizacji wymagań programowych	11. 2011		02. – 03. 2012		06. 2012
---	--	-----------------------------------	----------	--	----------------	--	----------

W prezentowanych badaniach został spełniony wymóg randomizacji. Z uwagi na cele programu z zespołów klasowych wybrane zostały dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych, jednak przydzielanie ich do grup porównawczych (eksperymentalnej i kontrolnej) odbywało się w sposób losowy. Poniższa tabela przedstawia etapy badań eksperymentalnych.

Zastosowano następujące techniki badawcze: obserwację, ankietę, badanie dokumentów.

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

<i>Narzędzia zastosowane w badaniach w klasach</i>	<i>Narzędzia zastosowane w badaniach w grupach</i>
<ul style="list-style-type: none"> - autorski „<i>Arkusz do wyboru dzieci mających trudności w realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas IV</i>” (wypełniali byli i obecni wychowawcy klas IV); - autorski Kwestionariusz „<i>Jakim jestem uczniem? Jaką jestem uczennicą?</i>” – do badania zadowolenia uczniów z realizacji wymagań programowych; - „<i>Kwestionariusz Ja i Moja Szkoła</i>” E. Skrzypek – Siwińskiej (2002) - przeznaczony do badania lęku szkolnego i motywacji do nauk, - <i>Skala bezradności szkolnej</i> B. Ciżkowicz (2009) (zmienna ta nie została uwzględniona w projekcie, a wzięto ją pod uwagę w wyłanianiu adresatów projektu). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Skala „Jak Sobie Radzisz?”</i> (JSR) Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej–Bulik (2009)– do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach; - Autorski kwestionariusz „<i>Sukcesy i Niepowodzenia – co o nich myślę?</i>” (SiN) - do badania stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń szkolnych; - „<i>Inwentarz Poczucia Własnej Wartości</i>” S. Coopersmitha w adaptacji Z. Juczyńskiego (2005); - Autorski projekt obserwacji sytuacyjnej „<i>Logiczna układanka</i>” do badania wytrwałości w działaniu (arkusz obserwacyjny); - „<i>Portret Wychowawcy Grupy</i>” w adaptacji M. Herzberg (2012; Deptuła, 1994; Junik, 2004) - do badania sposobu postrzegania przez uczestników zajęć osoby prowadzącej; - Ankieta „<i>Slick 98</i>”, opracowana w Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej IPiN - skale dotyczące picia alkoholu i palenia papierosów.

Dobór osób badanych

Badania mające na celu wyłonienie adresatów oddziaływań wymagały od wychowawców opiekujących się obecnymi czwartoklasistami w poprzednich latach (klasy I-III) i obecnych wychowawców klas IV wytypowania dzieci, które miały lub nadal mają trudności w realizacji wymagań podstawy programowej kształcenia oraz dzieci, których trudności ujawniły się w klasie IV (choć czas był krótki – jeden miesiąc). Po drugie wyłonienie uczniów wymagało przebadania wszystkich uczniów klas IV w szkołach, które przystąpiły do projektu. W badaniach wzięło udział 485

uczniów oraz 44 wychowawców – nauczycieli (21 wychowawców uczniów na poziomie I-III oraz 23 obecnych wychowawców klas IV¹) oraz pedagogy szkolni.

Liczba dzieci wyłonionych na tej podstawie wyniosła 117, Do udziału w projekcie zaproszono także te dzieci, które jednocześnie spełnią przynajmniej cztery z pięciu innych, istotnych warunków (*kryterium 2-6*).

Tabela. Kryteria kwalifikowania uczniów klas IV do udziału w zajęciach inspirowanych autorskim programem

Kryterium 1: obiektywne trudności w realizacji podstawy programowej

- niespełnianie w klasie III i/lub niespełnianie wymagań podstawowych lub koniecznych podstawy programowej w klasie IV:
 - a. niskie osiągnięcia na koniec pierwszego etapu edukacji (na podstawie ocen opisowych na koniec kl. III i opinii wychowawcy klasy III o trudnościach w spełnianiu wymagań programowych, wyrażone w ocenie trudności w nauce ucznia na skali trzystopniowej (3-2-1) w zakresie edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i języka obcego),
 - b. niskie osiągnięcia w klasie IV (niska/bardzo niska ogólna średnia ocen ze wszystkich przedmiotów (3,1 – 1,0), niska/bardzo niska średnia ocen (3,1-1,0) z przedmiotów wiodących: język polski, matematyka, język obcy nowożytny, przyroda, historia i innych),
- posiadanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej dot. specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia i/lub zalecenia o dostosowaniu wymagań.

Drugorzędowe znaczenia miały niżej wymienione wskaźniki, ze względu na niekompletne dane:

- uczestniczenie w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych itp.,
- wykazywanie osiągnięć podstawowych, które są wynikiem niewspółmiernego wysiłku dziecka i/lub innych osób (nauczyciela, terapeutów, rodziców, korepetytorów).

Kryterium 2: wysokie niezadowolenie ucznia ze swojej wiedzy, umiejętności i osiągnięć w nauce (uzyskanie wysokich wyników na skali). Trzy przedziały dla zmiennej (niski, przeciętny i wysoki) wyznaczono na podstawie średniego wyniku uzyskanego przez ogół badanych czwartoklasistów ($\bar{x}=91,1$) i odchylenia standardowego ($SD=17,4$). Maksymalnie uczeń mógł zdobyć 120 punktów, minimalnie 0. Przedział niski od 0 – 72 punktów, przedział wyników przeciętnych miał od 73 – 108 punktów, a wysokich 109 – 120.

Kryterium 3: wysoki poziom lęku szkolnego,

Kryterium 4: niska motywacja do nauki,

Przedziały dla tych dwóch zmiennych wyznaczono w oparciu o steny przeliczone na podstawie wyników surowych osobno dla dziewcząt i chłopców (skorygowane o wpływ zmiennej „aprobata społeczna” w przypadku wysokich wyników na skali kłamstwa). Na skali stenowej przyjęto trzy poziomy: 0-4 sten – poziom niski, 5-6 sten – poziom przeciętny, 7-10 – poziom wysoki. Wyniki wysokie były brane pod uwagę do kwalifikowania ucznia do udziału w projekcie.

Kryterium 5: wysoki poziom wyuczonej bezradności na języku polskim

Kryterium 6: wysoki poziom wyuczonej bezradności na matematyce

Przedziały dla tych dwóch zmiennych wyznaczono w oparciu o medianę i kwartale². Dla bezradności na matematyce przedział niskich wyników mieści się 0 – 8, 9 – 17 – wyniki przeciętne, 18 – 25 – powyżej przeciętnych, 26 – 74 - wysokie wyniki, a dla bezradności na języku polskim ustalona następujące przedziały: 0 – 7 wyniki niskie, 8 – 15 – wyniki przeciętne, 16 – 25 – wyniki powyżej

¹ Dwóch wychowawców klas I-III uczniów obecnych klas IV przebywało na urlopie zdrowotnym. Arkusze zostały wypełnione przez pedagogów szkolnych na podstawie opisowych ocen na koniec klasy III.

² Zastosowanie mediany i kwartyli umożliwiło podział uzyskanych wyników na cztery części - przedziały do 25% przypadków, do 50%, do 75% i do 100%.

przeciętnych, 26 – 72 – wyniki wysokie.

Wyniki powyżej przeciętne i wysokie były brane pod uwagę do kwalifikowania ucznia do udziału w projekcie.

Jeśli uczeń w badaniach przesiewowych uzyskał wyniki świadczące o występowaniu czterech lub pięciu powyższych niepokojących wskaźników, uznawano go za ucznia o subiektywnych trudnościach w realizacji podstawy programu kształcenia i zapraszano do udziału w projekcie.

Zastosowane takie procedury pozwoliło na wyłonienie trzech typów trudności szkolnych u uczniów:

1. typ obiektywnych trudności szkolnych, wyrażających się w niskich stopniach szkolnych, średnich ocen semestralnych z przedmiotów,
2. typ subiektywnych trudności szkolnych, wyrażających się w wysokich niepokojących wskaźnikach w pozostałych zmiennych (opiniach czy właściwościach osób badanych),
3. typ obiektywno - subiektywnych trudności szkolnych, łączących niskie stopnie z niekorzystnymi wynikami w zakresie innych zmiennych.

W ten sposób wyłoniono jeszcze 61 osób. Z tak utworzonej grupy 178 uczniów do każdej z 5 grup eksperymentalnych i kontrolnych zostało wylosowanych po 12 osób. Przekazano im i ich rodzicom zaproszenia do udziału w projekcie (zajęciach i badaniach) wraz z informacjami na jego temat. W przypadku odmowy, zastosowano procedurę losowania kolejnej osoby.

Tabela. Rozkład liczbowy uczniów w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem podgrup uczniów o danym typie trudności szkolnych

SZKOŁA	GRUPA	TYP TRUDNOŚCI SZKOLNYCH						suma	
		SUBIEKTYWNE (S)		OBIEKTYWNO-SUBIEKTYWNE (O-S)		OBIEKTYWNE (O)			
SP 2	E	2		3		3		8	
	K	-		-		-		0	
SP 10	E	-		-		-		0	
	K	4		7		6		17	
SP 28	E	-		-		-		0	
	K	7		4		3		14	
SP 38	E	3		6		3		12	
	K	6		7		7		20	
SP 40	E	-		-		-		0	
	K	2		4		2		8	
SP 57	E	3		2		4		9	
	K	-		-		-		0	
SP 61	E	3		3		4		10	
	K	-		-		-		0	
SP 63	E	-		5		3		8	
	K	14		-		1		15	
suma	ogółem	44	36,36 %	41	33,88%	36	29,75%	121	100%
	E	11	23,4%	19	40,43%	17	36,17%	47	100%
	K	33	44,59%	22	29,73%	19	25,68%	74	100%

Schemat statystycznej analizy danych

Do analizy statystycznej uzyskanych wyników zastosowano program STATISTICA 10 i następujące metody statystyczne:

1. do opisu statystycznego wyników - średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe;
2. do testowania hipotez – testami parametrycznymi: jednoczynnikowa ANOVA, ANOVA dla układów czynnikowych (analizy różnic między dwiema grupami) oraz ANOVA dla układów z powtarzаныmi pomiarami (do analizy różnic między pomiarami I i II, II i III, I i III) lub testami nieparametrycznymi: Test U Manna-Witneya i Kruskala-Wallisa/test mediany, w drugim przypadku: Test kolejności par Wilcoxon;
3. do oceny właściwości psychometrycznych (rzetelności i trafności) autorskich narzędzi wykorzystano współczynnik zgodności wewnętrznej pozycji *alfa* Cronbacha (rzetelność) i współczynnik korelacji liniowej Pearsona (trafność kryterialna).
Uzasadnienie ich wyboru znajduje się w podrozdziale *Analiza wyników badań*.

Wnioski z badań

Celem tego raportu, jest przedstawienie wyników empirycznej weryfikacji autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań podstawy programowej w klasie IV szkoły podstawowej.

Zanim zostaną zaprezentowane wnioski z badań autorka przedstawi opinie uczestników zajęć oraz ich realizatorów. Uczniom generalnie podobały się zajęcia, uznali je za wartościowe i polecali je innym dzieciom. Na podstawie listów, które dzieci miały napisać do innych potencjalnych uczestników podobnych zajęć, można stwierdzić, że duże znaczenie miały proponowane dzieciom zabawy i aktywne metody realizacji zadań. Ponadto uczniowie stwierdzili, że zajęcia są okazją do miłej i ciekawej zabawy z rówieśnikami, także rozmów i nauki czegoś nowego. Pojawiło się wiele odpowiedzi, wskazujących na to, że zajęcia te w opinii ich uczestników były dla nich pomocne, zwłaszcza w bardziej optymistycznym myśleniu o zdarzeniach oraz radzeniu sobie z trudnościami. Podsumowując, negatywne opinie uczniów w zasadzie dotyczyły zbyt małej liczby zabaw, Pozytywne opinie i spostrzeżenia zdecydowanie przeważały nad negatywnymi. Są też bardziej zróżnicowane, dotyczą większej liczby kwestii.

Pięciu realizatorów programu w grupach eksperymentalnych wraz z asystentami, pytanych o zajęcia, z których są najbardziej zadowoleni wymieniali kilka różnych scenariuszy z różnych bloków tematycznych, natomiast wszyscy byli jednogłośni w przypadku bloku zajęć poświęconemu poczuciu własnej wartości. Twierdzą jednocześnie, że te zajęcia także najbardziej podobały się uczniom. Pedagodzy pytani o zajęcia, które podobały się im najmniej, raczej wskazywali na metody (miniwykład) i zadania, które wymagały czytania/pisania, niż na treści. Zdarzało się, że prowadzący zajęcia rezygnował z jakiegoś zadania, zwykle tego, które miało ćwiczyć/utrwać daną umiejętność lub z zabaw ruchowych. Prowadzący także zasugerowali, co warto byłoby poprawić m.in. zredukować liczbę zadań w scenariuszu lub wydłużyć cykl o kilka zajęć, zrezygnować z zadań domowych, zwiększenie ilości zabaw ruchowych, aktywizujących. W opiniach prowadzących zajęcia można wyodrębnić dwie kategorie dostrzeganych u uczestników zmian: (1) bezpośrednio, dostrzegane na zajęciach, związane z realizacją celów programu oraz (2) związane z ogólnym funkcjonowaniem dzieci w szkole/klasie.

Z uwagi na główne cele programu zajęć, którymi są: tworzenie warunków do uczenia się konstruktywnego stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń, wzmacniania poczucia własnej wartości, rozwijania konstruktywnych strategii radzenia sobie i wytrwałości w działaniu, od tych zmiennych rozpoczęto końcową ocenę skuteczności opracowanego programu.

Program zajęć okazał się nieskuteczny w przypadku ogólnego stylu atrybucyjnego powodzeń i niepowodzeń szkolnych dzieci biorących w nich udział. Jednak w II pomiarze u dzieci z grupy E nieco obniżył się poziom niekorzystnego ogólnego stylu atrybucyjnego, podczas gdy u dzieci z grupy K zanotowano wzrost. Mimo, że są to zmiany nieistotne statystycznie, są one zgodne z kierunkiem zakładanym w hipotezie, iż dzieci biorące udział w zajęciach prowadzonych według opracowanego przez autorkę tego raportu programu nauczą się bardziej konstruktywnie wyjaśniać przyczyny swoich sukcesów i niepowodzeń szkolnych.

Udział dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych w zajęciach wpłynął korzystnie (zmiany statystycznie istotne) na ich styl wyjaśniania niepowodzeń szkolnych bezpośrednio po zajęciach. W pomiarze odroczonym różnice między I pomiarem a III były już statystycznie nieistotne, ale wciąż wyniki były bardziej korzystne niż w grupie K. W odniesieniu do stylu atrybucyjnego niepowodzeń hipotezę można uznać za potwierdzoną, ponieważ oddziaływania zmierzały do tego, aby uczestnicy bardziej konstruktywnie wyjaśniali swoje niepowodzenia szkolne. Należy jednak zastanowić się w jaki sposób podtrzymywać po zakończeniu zajęć osiągnięte dzięki uczestnictwu w nich zmiany. Wydaje się, że mogłyby to być np. dodatkowe spotkania utrwalające nowo zdobytą wiedzę i umiejętności.

Zakładano, że proponowane dzieciom podczas zajęć zadania, których celem było zastanawianie się nad myślami w różnych sytuacjach (wychwytywanie myśli), dostrzeganie związku między zdarzeniem, myślami i uczuciami, a także zmienianie myśli (budowanie myśli wspierających) oraz kwestionowanie (kontrolowanie) myśli spowodują ów zmiany. W zadaniach wykorzystywano m.in. historyjki obrazkowe lub zdarzenia, które były udziałem dzieci, które były szczegółowo omawiane z różnych perspektyw, a dzieci były pytane o myśli i uczucia oraz o konsekwencje w zachowaniu. Wszystkie te ćwiczenia i dyskusje z dziećmi mogły się przyczynić do tego, że badani po udziale w zajęciach w większym stopniu zaczęli analizować sytuacje i uwzględniać wielość przyczyn zdarzeń w ich wyjaśnianiu, wpływ myślenia na emocje, samopoczucie i działanie. Można przypuszczać, że dzięki tym poznawczym umiejętnościom analizowania myśli, łatwiej jest im w taki sposób wyjaśnić niepowodzenie, aby mobilizowało i wspierało dalsze konstruktywne działania. Z badań P.T.P. Wong i B. Weinera (1981, za: Försterling, 2005, s. 29) wynika, że porażka bardziej pobudza do szukania jej przyczyn niż sukces. Osoby badane, wyobrażające sobie porażkę, częściej niż wyobrażające sobie sukces, pytały o jej przyczyny. W tym przypadku atrybucje przyczyn pełnią funkcję adaptacyjną, ponieważ umożliwiają lepsze poradzenie sobie w danej sytuacji, ze względu na dążenie do zlokalizowania przyczyny niepowodzenia. „Zewnętrzne atrybucje niepowodzenia prowadzą do mniej przygnębiających reakcji emocjonalnych niż atrybucje wewnętrzne i nie wzbudzają wątpliwości co do własnych zdolności (ochronne Ja). A zatem skłonność do dokonywania wewnętrznych atrybucji sukcesu i zewnętrznych atrybucji niepowodzenia ma odzwierciedlać mechanizmy egotystyczne (umacnianie Ja i ochrona Ja)” (McFarland, Ross za: Försterling, 2005, s. 98).

Natomiast nie pojawiły się pożądane zmiany w zakresie stylu atrybucyjnego powodzeń szkolnych. Należy tutaj także zwrócić uwagę na pewną ogólną tendencję wśród badanych czwartoklasistów. Dzieci z grupy E i K bardziej niekorzystnie wyjaśniają swoje powodzenia, niż niepowodzenia. Trudniej jest im przypisać sobie jakiś szkolny sukces (łatwiej innym osobom lub przypadkowi), zakładają częściej, że jest to jednorazowe i chwilowe zdarzenie. Jest to zastanawiające zjawisko, ponieważ badania dowodzą, że ludzie wykazują tendencję do przyjmowania większej odpowiedzialności za sukcesy niż porażki (zob. Försterling, 2005). Polega to na tym, że przyczyny niepowodzeń wyjaśnia się czynnikami zewnętrznymi wobec jednostki, a przyczyny sukcesów czynnikami wewnętrznymi. Za to zjawisko odpowiedzialna jest tendencja egotystyczna, związana z

ochroną poczucia własnej wartości (McFarland, Ross za: Försterling, 2005, s. 98). Dane te wymagają więc dalszych analiz.

Być może osoba wielokrotnie doświadczająca dużych niepowodzeń, może zmienić przekonania dotyczące swoich umiejętności i oczekiwania sukcesu, a w konsekwencji może niepodejmować lub ograniczyć podejmowanie działania (Försterling, 2005, s. 99).

Ponadto kształtowanie stylu atrybucyjnego wymaga, jak zauważyli pedagodzy prowadzący zajęcia w grupach, odpowiedniej sprawności poznawczej i wysiłku intelektualnego. Uczniowie nie przepadali za tego typu zadaniami. Preferowali natomiast zabawy ruchowe, gry, więc być może zadania zaplanowane w programie nie miały szansy zostać w pełni zrealizowane. Warto zastanowić się nad tym, jak dostosować zadania związane z tym celem do możliwości poznawczych dzieci oraz ich gotowości do angażowania się w zadania wymagające wysiłku intelektualnego.

Być może warto byłoby rozpocząć cykl zajęć od tych, ukierunkowanych na wspieranie poczucia własnej wartości. Może łatwiej uczniom byłoby odnajdywać i przypisywać sobie pomyślne zdarzenia, które faktycznie były ich udziałem. Być może zmiany w zakresie stylu atrybucyjnego powodzeń nie zaszły, ponieważ uczniowie w klasach szkolnych nie doświadczyli tylu powodzeń, żeby utrwalić tę umiejętność.

Autorski program zajęć dla uczniów z trudnościami szkolnymi okazał się nieskuteczny w zakresie kształtowania ich poczucia własnej wartości. Średnie wyników w kolejnych pomiarach wskazują jednak na niewielki wzrost poziomu globalnego poczucia własnej wartości oraz jego wymiarów u tych uczniów, którzy brali udział w zajęciach.

Uwzględniając w analizach podział dzieci z trudnościami szkolnymi na podgrupy w zależności od charakteru tych trudności, dostarczyło cennych informacji o specyficznym zróżnicowaniu poziomu poczucia własnej wartości w tych grupach. Zdecydowanie najwyższe poczucie własnej wartości mają uczniowie z obiektywnymi trudnościami szkolnymi, co może być efektem działającego już u tych dzieci mechanizmu obronnego, opartego na przekonaniu, że nauka i wyniki w szkole nie są czymś wartościowym. Można także wnioskować, że dzieci z obiektywnymi trudnościami szkolnymi nie postrzegają siebie jako uczniów z trudnościami, co przekłada się prawdopodobnie na ich poczucie własnej wartości. U dzieci, z obiektywno-subiektywnymi trudnościami szkolnymi, które uzyskują niskie stopnie i do tego są z nich niezadowolone, poczucie własnej wartości jest niższe niż u dzieci z pozostałymi trudnościami.

Informacja ta jest szczególnie cenna dla osób projektujących oddziaływania adresowane do dzieci z trudnościami w nauce. Dzieci zaliczane do grupy z trudnościami obiektywnymi wymagają innej pomocy niż dzieci zaliczone do grupy o trudnościach obiektywno-subiektywnych i subiektywnych. Problem ten autorka podejmie w innym opracowaniu.

Autorka przyjęła, że wzrost poczucia własnej wartości nastąpi w wyniku udziału dzieci w zadaniach, które są realizowane podczas wielu spotkań, dzięki którym będą mogły lepiej poznać siebie, swoje mocne i słabe strony, podczas których doświadczą sukcesu, pozytywnych informacji zwrotnych od prowadzącego i rówieśników na swój temat. Założono, że doświadczenia te wywołają u uczniów dysonans poznawczy, który z kolei umożliwi dzieciom wzrost akceptacji dla samego siebie.

Brak oczekiwanych zmian może wynikać z tego, że choć samoocena zmienia się w czasie pod wpływem aktywności jednostki oraz różnych doświadczeń, to cechuje ją pewien stopień trwałości (Kulas, 1982, s. 280-282; Appelt, 2005, s. 295; Bee, 2004, s. 309).

Udział uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w zajęciach prowadzonych według omawianego tu autorskiego programu nie wywołał istotnych zmian i różnic między grupami E i K w zakresie trzech różnych strategii radzenia sobie ze stresem: aktywnych – ukierunkowanych na rozwiązanie problemu, emocjonalnych – skoncentrowanych na uczuciach, społecznych – skoncentrowanych na poszukiwaniu wsparcia, zarówno w przypadku dyspozycyjnych

strategii (stałej tendencji do wyboru danej strategii), jak i sytuacyjnych (zastosowanych w wybranej sytuacji w przeszłości).

Pozytywnym sygnałem jest wzrost częstotliwości deklarowania aktywnych strategii radzenia sobie w trudnej sytuacji po udziale dzieci w zajęciach (zmiana statystycznie nieistotna), któremu towarzyszą rzadsze deklaracje poszukiwania wsparcia w sytuacji stresującej. Może to oznaczać, że uczniowie zaczynają się stopniowo koncentrować się na rozwiązaniu problemu, a nie na poszukiwaniu np. pocieszenia u innych osób. Może to być związane z pewną tendencją rozwojową ujawniającą się u dzieci w wieku szkolnym, w której proporcja społecznego i indywidualnego radzenia sobie zmienia się na rzecz indywidualnego (Brenner, Salovey 1999).

W przypadku sytuacyjnych strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem w II pomiarze zmiany, jakie zaszły były bliskie pożądanemu poziomowi istotności. Dzieci z trudnościami szkolnymi, które wzięły udział w programie zajęć, częściej niż przed nim deklarowały, że w trudnej sytuacji zastosowały aktywne strategie radzenia sobie (czyli samodzielnego poszukiwały rozwiązania problemu), także w porównaniu do dzieci, które nie brały udziału w programie (tu wyniki obniżyły się). Należy zatem przyjąć, że udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci z trudnościami w realizacji wymagań programowych, a dokładnie udział w różnorodnych grach, ćwiczeniach, dzięki którym uczniowie mogli poszerzać wiedzę i ćwiczyć umiejętność aktywnego rozwiązywania problemów (np. scenki, planowanie działania) korzystnie wpłynęła na zmianę w zakresie sytuacyjnych, aktywnych strategii radzenia sobie ze stresem. Dlatego, pomimo braku istotnych różnic, zmiany, jakie zaszły u dzieci uczestniczących w zajęciach pomiędzy I i II pomiarem są wyrazem tendencji zgodnej z hipotezą. Zakładała ona, że u dzieci z grupy E w porównaniu z dziećmi z grupy K w postępie nastąpi wzrost częstotliwości stosowania aktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach, które były ich udziałem.

Wybór strategii jest uwarunkowany przez wiele czynników związanych z jednostką np.: predyspozycje, cechy osobowości, temperament, wiek, płeć, zinternalizowane wzory zachowań oraz poziom optymizmu, samooceny, lęklności, osiągnięć, zdolności, niska sprawność umysłowa, niski poziom inteligencji (Rola, 1996, s. 45; Strelau 2000, s. 106; Rotter, Rotter, 1993 za Strelau, 2000, s. 123). Istotnym czynnikiem w wyborze strategii jest płeć, otóż dziewczęta częściej koncentrują się na emocjach, dlatego warto byłoby przeanalizować zebrane dane w kontekście płci badanych czwartoklasistów.

Brak oczekiwanych zmian w zakresie aktywnych strategii radzenia sobie być może wynika ze zbyt małej ilości okazji do obserwacji modelu reagującego w sytuacji stresu w aktywny sposób. W procesie kształtowania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach rodzinnych, szkolnych, rówieśniczych, kluczowe znaczenie ma uczenie się poprzez obserwację i wzmocnienia (Wrześniewski, 2000, s. 46). Może nauczanie się takiego sposobu działania wymaga dłuższego niż przewidziany w programie treningu (zajęcia)

Wybór strategii radzenia sobie przez jednostkę wynika z jej poczucia kontroli nad sytuacją. Jednostka nie podejmie aktywnych działań, jeśli nie będzie przekonana, że ma wpływ na zdarzenie (Heszen-Niejodek, 2002, s. 176). Zakładano, że pierwsze zajęcia dotyczące stylu atrybucyjnego zdarzeń stworzą podstawy do kształtowania, zmienianiu przekonań, co do wpływu jednostki na zdarzenia, zwłaszcza szkolne.

Jak pisze M. Molicka (2007, s. 76), uczniowie z trudnościami szkolnymi w początkowym etapie usiłują zmierzyć się ze stresem, przyjmując zadaniowy styl radzenia sobie. Jednak w wyniku braku zamierzonych rezultatów, przechodzą do strategii unikania i wypracowania stylów obronnych takich, jak: ściąganie, nieodrabianie zadań domowych, odmowa chodzenia do szkoły. Być może część uczniów uczestniczący w zajęciach ukształtowała oporniejsze w zmianie tego typu mechanizmy obronne.

Pozytywnym rezultatem udziału w zajęciach inspirowanych programem w zakresie wytrwałości w działaniu, jest wydłużenie czasu poświęconego przez uczniów z grupy E na rozwiązanie trudnego zadania między I a II pomiarem. Te korzystne zmiany jednak nie utrzymały się w czasie.

Udział w zajęciach nie wpłynął istotnie na wzrost liczby prób rozwiązania trudnego zadania. Pomiędzy I a II pomiarem nastąpił nieznaczny wzrost liczby prób rozwiązania zadania (w grupie K obniżyła się), ale nie był on trwały.

Czas pracy oraz liczba prób rozwiązania trudnego zadania na przestrzeni całego roku szkolnego generalnie uległy skróceniu. Może wynikać to z doświadczanych niepowodzeń w toku rozwiązywania zadania w kolejnych pomiarach, gdyż spodziewając się ponownie niepowodzenia, obniża się motywacja do działania, coraz trudniej jest przezwyciężać przeszkody w wykonaniu zadania. Być może zmniejszyła się atrakcyjność tej układanki dla uczniów, nie byli już zainteresowani tym zadaniem tak, jak na początku roku szkolnego.

Spadek poziomu czasu rozwiązywania trudnego zadania i podejmowana kolejnych prób jego rozwiązania u uczniów z trudnościami szkolnymi, po doświadczeniu kolejnych niepowodzeń jest zgodny z wiedzą empiryczną na ich temat.

Niezwykle istotna jest organizacja aktywności ukierunkowanej na cel, fragmentaryzacja i segmentacja działania, odraczanie gratyfikacji (Maruszewski 2008, s. 637 i kolejne), w której dzieci mogą początkowo potrzebować większej pomocy osoby dorosłej. Wyniki analiz danych w zakresie wytrwałości w działaniu nasuwają autorce wnioski o konieczności włączenia do współpracy rodziców dzieci. Jest to ważne w realizacji każdego z działań z udziałem dzieci, natomiast tu ma szczególne znaczenie ze względu na wykorzystywanie nabytej podczas zajęć wiedzy i umiejętności wolicjonalnych w domu podczas uczenia się.

W przyjętych hipotezach zakładano, że dzieci, które wezmą udział w zajęciach inspirowanych programem wspomagania rozwoju w postępie uzyskają wyższe oceny z języka polskiego i matematyki, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących.

Analiza skuteczności autorskiego programu wskazuje jednak na brak wpływu udziału w zajęciach na poprawę wyników z matematyki. Uczniowie biorący udział w zajęciach nie różnią się istotnie pod tym względem od dzieci niebiorących w nich udziału.

Istotną informacją jest to, że uczniowie z grupy E ukończyli klasę IV z wynikami z matematyki poprawionymi względem tych z I pomiaru, a u uczniów z grupy K poziom tych wyników się obniżył.

W I i w III pomiarze wyników z matematyki uczniowie uczestniczący w zajęciach i nieuczestniczący o określonym typie trudności szkolnych różnili się między sobą istotnie. Uczniowie o obiektywno-subiektywnych trudnościach szkolnych w I pomiarze wykazali podobne względem siebie i najniższe w obu grupach oceny. W kolejnych pomiarach w grupie E zaobserwowano u nich stopniową poprawę, a u uczniów z grupy K pogorszenie ocen. Uczniowie o obiektywnych trudnościach szkolnych z grupy K na koniec klasy III charakteryzowali się nieco wyższym poziomem osiągnięć niż uczniowie o tych samych trudnościach w grupie E. Na koniec klasy IV to uczniowie z grupy E poprawili swoje wyniki z matematyki, podczas gdy w uczniowie z grupy K utrzymali dotychczasowy poziom. Oznacza to, że w kolejnych pomiarach u uczniów z obiektywno-subiektywnymi i obiektywnymi trudnościami szkolnymi w grupie E nastąpiła korzystna istotna zmiana (wzrost wyników) w porównaniu do grupy K.

Program okazał się skuteczny w zakresie wyników z języka polskiego, bezpośrednio po zakończeniu jego realizacji w grupie E. W tej grupie nastąpił nieznaczny wzrost wyników, a dość znaczący spadek w grupie K. Ta pozytywna, zgodna z założoną w hipotezie, zmiana nie utrzymała się jednak w czasie, gdyż w pomiarze efektów odroczonego w grupie dzieci uczestniczących w zajęciach

nastąpiło obniżenie wyników z języka polskiego, a w grupie K nastąpił wzrost. Na koniec klasy IV średnia wyników z języka polskiego w grupie E wróciła na wyjściowy poziom, a w grupie K uległa obniżeniu.

Być może dzięki uczestniczeniu w zajęciach inspirowanych programem dzieci z grupy E zostały ochronione przed spadkiem wyników z języka polskiego, jaki miał miejsce w grupie K w II pomiarze.

Typ trudności szkolnych różnicował efekty udziału w zajęciach w zakresie języka polskiego, co uwidoczniło się w wynikach II i III pomiaru. Najwyższe wyniki zawsze uzyskiwali uczniowie z subiektywnymi trudnościami szkolnymi i były to wyniki znacząco różne od wyników pozostałych podgrup uczniów. W I pomiarze w grupie K najłabsze wyniki uzyskali uczniowie o subiektywno-objektywnych trudnościach, natomiast w grupie E uczniowie z objektywnymi trudnościami. W kolejnym pomiarze u uczniów z objektywno-subiektywnymi i objektywnymi trudnościami z grupy E zaobserwowano wzrost wyników podczas gdy w grupie K pozostały na dotychczasowym poziomie. W przypadku uczniów z subiektywnymi trudnościami szkolnymi, ich wyniki się obniżyły w kolejnych pomiarach.

Stworzone podczas realizacji zajęć warunki do zmiany były szczególnie sprzyjające dzieciom o pewnych szczególnych właściwościach. Ze względu na cele programu wspomagającego rozwój psychospołeczny, być może oczekiwanie natychmiastowych rezultatów w postaci poprawy ocen z przedmiotu jest nieadekwatne. Takie zmiany wymagają czasu ze względu na przełożenie zmian w obszarach psychospołecznego funkcjonowania na zmiany formalne widoczne w stopniach, średniej ocen.

Biorąc to wszystko pod uwagę można stwierdzić, że udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomagania rozwoju psychospołecznego w niewielkim stopniu korzystnie wpłynął na obniżenie objektywnych trudności w realizacji wymagań programowych wśród uczniów w grupie E, w porównaniu z uczniami w grupie K. U uczniów uczestniczący w zajęciach inspirowanych programem, w przeciwieństwie do uczniów nieuczestniczących, w postępie nie zaobserwowano tak znacznego obniżenia wyników z języka polskiego i matematyki.

Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem zajęć wspomagających rozwój psychospołeczny dzieci z trudnościami w realizacji podstawy programowej nie sprzyja redukowaniu lęku szkolnego uczniów. W obu grupach badanych w ciągu całego roku szkolnego poziom lęku się obniżył. Wysoki poziom lęku na początku klasy IV może wynikać z wejścia w nową, a zatem trudną sytuację. Wiąże się ona ze zmianą nauczania ze zintegrowanego na przedmiotowe, zmianą otoczenia fizycznego (np. nowa sala, nowe miejsce w ławce), zmianą wychowawcy (pojawiają się także inni, nowi nauczyciele), zmianą sposobu oceniania wiedzy i umiejętności dziecka przez nauczycieli, itp. Z czasem, zdobywając nowe doświadczenia, dzieci adaptują się do nowych warunków i sprawniej, z mniejszym poziomem lęku (typowego na początku tego etapu edukacji) funkcjonują w tych warunkach.

Badania wskazały natomiast, że uczniowie o objektywnych trudnościach szkolnych w porównaniu z pozostałymi uczniami (o subiektywnych czy objektywno-subiektywnych trudnościach) mają zdecydowanie niższy poziom lęku szkolnego (różnice między nimi a uczniami o pozostałych typach trudności szkolnych są istotnie statystycznie).

Zjawisko lęku szkolnego uczniów z trudnościami szkolnymi warto byłoby poznać w kontekście ich rówieśników, którzy takich trudności nie przejawiają. Będzie to w przyszłości przedmiotem kolejnych analiz.

Udział w zajęciach inspirowanych autorskim programem zajęć wspomagających rozwój psychospołeczny dzieci z trudnościami w realizacji podstawy programowej nie wpłynął na wzrost motywacji do nauki u tych uczniów. Cenną informacją w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych

adresowanych do uczniów z trudnościami szkolnymi są niskie wyniki w zakresie motywacji do nauki uczniów o subiektywnych trudnościach oraz wysokie uczniów o obiektywnych trudnościach szkolnych (uczniowie, którzy uzyskiwali niskie stopnie szkolne). Te dane wymagają dalszych analiz i szerszych interpretacji np. w zestawieniu z wynikami uczniów nie mających tego typu trudności w nauce.

Chociaż grupie E zaobserwowano pewną, zgodną z zakładanym w hipotezie kierunkiem, zmianę, to niestety należy stwierdzić, że udział czwartoklasistów w zajęciach inspirowanych autorskim programem nie wpłynął istotnie na poziom ich zadowolenia z własnych osiągnięć szkolnych na koniec IV klasy. Ważną informacją jest jednak to, że poziom tej zmiennej nie obniżył się w czasie tak, jak to miało miejsce w grupie uczniów, którzy nie uczestniczyli w podobnych zajęciach.

Poszukując wyjaśnień braku oczekiwanych zmian w zakresie właściwości i zachowań zakładanych w celach oddziaływań analizowano wypowiedzi pedagogów, prowadzących zajęcia w grupach. Okazało się, że zdarzały się takie zajęcia, podczas których pedagodzy nie zrealizowali całego scenariusza, ponieważ należało rozwiązać bieżące problemy wychowawcze, były trudnościami w motywowaniu uczniów do pracy (przełamywanie zmęczenia, problemów z koncentracją) lub grupa była mniej twórcza. Według prowadzących zajęcia, tym, co utrudniało im zrealizowanie kompletnego scenariusza był brak czasu i zbyt wiele zaplanowanych na jedno spotkanie zadań, które zderzało się ze zróżnicowanymi możliwościami intelektualnymi grupy. Warte rozważenia jest zatem rozłożenie treści programowych zaplanowanych na cykl 20 zajęć, np. na 30 spotkań.

Autorka, dostrzegając problem braku propozycji programów wspierających rozwijanie rozwoju psychospołecznego uczniów z trudnościami w realizacji wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, stworzyła program zajęć. W oparciu o przedstawione w literaturze tematu opisy cech i zachowań dzieci z wspomnianymi trudnościami dokonała wyboru czterech celów, którym podporządkowano treści i formy pracy z dziećmi. Zakładano, że główne zmiany, jakie zajdą u uczniów uczestniczących w zajęciach inspirowanych programem będą dotyczyły właśnie tych czterech zmiennych.

Być może oczekiwanie bezpośrednich zmian w ocenach z głównych przedmiotów, motywacji do nauki, zadowolenia z osiągnięć szkolnych, redukcji lęku szkolnego, wymagały doboru innych zadań i treści. Możliwe jest też, że na wystąpienie takich zmian potrzeba więcej czasu. Zmiany założone w celach oddziaływań dotyczą fundamentalnych dla funkcjonowania dzieci właściwości – poczucia własnej wartości, stylu atrybucji przyczyn swoich sukcesów i porażek szkolnych, natomiast pozostałe brane pod uwagę zmienne są z nimi silnie powiązane.

Autorka uważa, że niezbędna jest systemowa pomoc uczniom z trudnościami szkolnymi (tu zostaną wymienione tylko te, które są związane z jednostką, natomiast systemowe działania wymagają włączenia rodziny, o czym napisano poniżej). Należy:

- 1) wspierać uczniów z trudnościami szkolnymi, tworząc im warunki do rozwoju kompetencji życiowych i jednocześnie
- 2) tworzyć warunki do usprawniania zaburzonych funkcji psychomotorycznych, wyrównywania braków w wiedzy oraz
- 3) umożliwić dzieciom odnoszenie sukcesu w klasie szkolnej, która jest miejscem weryfikacji tych umiejętności.

Refleksja nad zwiększeniem skuteczności zaprojektowanych oddziaływań doprowadziła autorkę do wniosku, że należy włączać rodziców w działania ukierunkowane na przewyższanie trudności szkolnych, ale wykraczające poza ćwiczenie podstawowych umiejętności szkolnych i wyrównywanie braków w wiedzy szkolnej. Chodzi tu o zwiększanie świadomości rodzicielskiej i kompetencji wychowawczych. Niestety, chociaż pedagodzy oferowali rodzicom dzieci uczestniczących w projekcie spotkania informacyjno-edukacyjne (poznanie programu zajęć oraz

metod, rozmowa na temat trudności wychowawczych), nie spotkały się one z zainteresowaniem. Współpraca z rodzicami dzieci uczestniczących w projekcie ograniczała się do kontaktów telefonicznych lub krótkich rozmów podczas odbierania dziecka po zakończonych zajęciach. To, w jaki sposób zachęcić rodziców do zaangażowania się wspólnie ze szkołą w pomoc ich dzieciom, wymaga głębszego namysłu i szerszych poszukiwań, ponieważ jest to powszechny obecnie problem.

Autorka jest przekonana, że program zajęć mógłby zostać wykorzystany wśród dzieci i młodzieży w starszych klasach (są to także opinie pedagogów). Po odpowiedniej adaptacji, uzupełnieniu określonych treści, być może właśnie u nieco starszym adresatom łatwiej byłoby przyswoić nową wiedzę i umiejętności wymagające większego wysiłku poznawczego (np. kwestionowania myśli i zastępowania ich myślami wspierającymi). Jednak właściwości, które utrudniają im odnoszenie sukcesów w nauce są u nich jeszcze bardziej utrwalone. Dla starszych uczniów warto byłoby rozbudować blok zajęć poświęconych konstruktywnemu stylowi myślenia o różnych zdarzeniach, strategiach radzenia sobie w trudnych sytuacjach, wytrwałości w działaniu. U młodszych warto byłoby więcej czasu poświęcić na zajęcia kształtujące poczucie własnej wartości i kompetencje emocjonalne oraz takie zajęcia, które przygotowywałyby je do łagodnego przejścia progu edukacyjnego między III a IV klasą szkoły podstawowej.

Warto byłoby przygotować materiały informacyjne dla nauczycieli lub zorganizować spotkanie, podczas którego nauczyciele nauczający w klasach IV byłiby przygotowywani do bardziej świadomej pracy z uczniami, by tworzyć dzieciom bardziej przyjazne warunki (np. w zakresie planowania ich pracy i oceniania jej).

Podsumowując, udział w zajęciach realizowanych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego uczniów z trudnościami w realizacji wymagań programowych w klasach IV szkoły podstawowej nie wywołał spektakularnie korzystnych dla rozwoju i funkcjonowania psychospołecznego dzieci zmian w zakresie wybranych zmiennych zależnych w porównaniu z dziećmi z podobnymi trudnościami, nie objętymi takimi oddziaływaniami. Niemniej jednak odnotowano w kilku zakresach zmiany zgodne z kierunkiem hipotez, co pozwala żywić nadzieję, że powstał program – który po modyfikacji może stać się bardzo ważną „cegiełką” programu systemowego, nad którym autorka zamierza w przyszłości pracować.