

RAPORT
Z REALIZACJI PROJEKTU BADAWCZEGO
PT. „BADANIE SKUTECZNOŚCI AUTORSKIEGO
PROGRAMU WSPOMAGANIA ROZWOJU
PSYCHOSPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY
W WIEKU GIMNAZJALNYM”

realizowanego na zlecenie
Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii
zgodnie z umową
z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy z dnia 2 stycznia 2012r.

Autorka projektu: Maja Łoś
Opiekun naukowy: prof. dr hab. Maria Deptuła

Bydgoszcz, lipiec 2013r.



SPIS TREŚCI

Rozdział 1. Teoretyczne założenia badań własnych.....	4
1.1. Cel badań i jego uzasadnienie	4
1.1.1. Przedmiot badań, cele i ich uzasadnienie.....	6
1.1.2. Rozwój psychospołeczny gimnazjalistów – młodzieży w wieku 13-16 lat.....	10
1.1.3. Problem nadmiernej agresywności uczniów gimnazjum	14
1.1.4. Eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi przez gimnazjalistów i czynniki ryzyka	17
1.1.5. Przystosowanie do klasy.....	18
1.1.6. Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży.....	20
1.2. Opis i uzasadnienie szczegółowych celów oddziaływań - wybrane warunki istotne dla zmniejszenia natężenia zachowań agresywnych, polepszenia poczucia przystosowania do klasy oraz zmniejszenia tendencji sięgania po używki u młodzieży w wieku gimnazjalnym.....	22
1.2.1. Tworzenie warunków do rozwijania empatii w jej trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.....	23
1.2.2. Tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej.....	29
1.2.3. Tworzenie warunków do zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach.....	33
1.2.4. Tworzenie warunków do rozwijania postaw rodzicielskich u rodziców młodzieży w wieku gimnazjalnym sprzyjających rozwojowi dzieci i dobrym relacjom dzieci z rodzicami.....	42
1.2.5. Uzasadnienie celów oddziaływań w powiązaniu z dalszym planowanym efektem – zmniejszeniem używania substancji psychoaktywnych.....	46
1.2.6. Uzasadnienie celów oddziaływań w powiązaniu z dalszym planowanym efektem – związek między empatią, samokontrolą, agresją a poczuciem przystosowania do klasy.....	47
1.3. Opis i uzasadnienie sposobów osiągania założonych celów szczegółowych.....	48
1.3.1. Teorie poznawczo-behawioralne jako jedna z podstaw wyjaśniania mechanizmu oczekiwanych zmian	48
1.3.1.1. Teoria behawioralna – trzy tradycyjne spojrzenia na procesy warunkowania.....	48
1.3.1.2. Teoria społecznego uczenia się A. Bandury	51
1.3.1.3. Teorie poznawcze – myślenie a zachowanie i emocje	53
1.3.2. Zastosowanie wybranych koncepcji poznawczo-behawioralnych do rozumienia dwóch z badanych zjawisk: agresji, empatii.....	60

1.3.3. Opis sposobów osiągania celów szczegółowych - Zastosowanie technik poznawczo-behawioralnych przy tworzeniu warunków do osiągania zmian w zakresie zmiennych zależnych (techniki stosowane w programie zajęć).....	62
1.3.3.1. Techniki i metody zastosowane w autorskim programie w celu tworzenia warunków do rozwijania empatii w jej trzech aspektach.....	64
1.3.3.2. Techniki i metody zastosowane w autorskim programie w celu tworzenia warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej	73
1.3.3.3. Tworzenie warunków do rozwijania postaw rodzicielskich u rodziców młodzieży w wieku gimnazjalnym sprzyjających rozwojowi dzieci i <u>dobrym relacjom</u> dzieć z rodzicami.....	76
1.3.3.4. Tworzenie warunków do zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach.....	78
1.3.4. Kluczowe elementy programów profilaktyki agresji	80
Rozdział 2. Opis metodologii badań własnych.....	85
2.1. Problemy badawcze	85
2.1.1. Problemy istotnościowe:	85
2.1.2. Problemy zależnościowe:	86
2.2. Hipotezy badawcze i ich teoretyczne podstawy.....	89
2.3. Zmienne badawcze i sposób ich pomiaru.....	96
2.3.1. Zachowania agresywne.....	97
2.3.2. Postrzeganie własnego przystosowania do klasy szkolnej.....	99
2.3.3. Empatia.....	102
2.3.4. Samokontrola emocjonalna.....	114
2.3.5. Postawy rodzicielskie	115
2.3.6. Ekspozycja na przemoc w mediach.....	122
2.3.7. Używanie substancji psychoaktywnych.....	125
2.3.8. Uczestnictwo w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym.....	127
2.4. Procedura badań.....	128
2.5. Dobór do próby badawczej osób badanych.....	129
2.6. Organizacja i planowany przebieg badań.....	133
Rozdział 3. Opis uzyskanych rezultatów.....	136
3.1. Pretest i jego wyniki.....	136
3.1.1. Poziom zachowań agresywnych w badanych grupach gimnazjalistów.....	137
3.1.2. Poczucie przystosowania do klasy osób badanych.....	140
3.1.3. Poziom empatii w jej trzech aspektach: emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym w badanych grupach nastolatków.....	146
3.1.4. Poziom samokontroli emocjonalnej w badanych grupach nastolatków.....	158

3.1.5. Natężenie ekspozycji na przemoc w mediach badanej młodzieży.....	162
3.1.6. Poziom używania substancji psychoaktywnych przez badanych gimnazjalistów.....	168
3.1.7. Postawy rodzicielskie rodziców badanych uczniów.....	171
3.1.8. Różnice we wskaźnikach między grupą eksperymentalną a kontrolną w I pomiarze...	174
3.2. Weryfikacja wyników.....	176
3.2.1. Ewaluacja sposobu realizacji programu „Pozytywnie nakręcen. Myślę – czuję działam!”	176
3.2.2. Statystyczna weryfikacja hipotez.....	194
3.2.2.1. Zmiany w zakresie agresji, poczucia przystosowania do klasy, empatii, samokontroli emocjonalnej, ekspozycji na przemoc w mediach u uczniów I klasy gimnazjum objętych programem „Pozytywnie nakręcen. Myślę – czuję działam!”	194
3.2.2.2. Ewaluacja warsztatów umiejętności rodzicielskich „Rodzice nastolatków” ...	298
3.2.2.2.1. Zmiany w zakresie agresji, poczucia przystosowania do klasy, empatii, samokontroli emocjonalnej, ekspozycji na przemoc w mediach u uczniów z grupy eksperymentalnej, których rodzice uczestniczyli w warsztatach „Rodzice nastolatków”	307
3.2.2.2.2. Subiektywna ocen efektów udziału w warsztatach „Rodzice nastolatków” dokonana przez uczestników i ich dzieci w wywiadach telefonicznych.....	321
3.2.2.3. Związek między zmianami w zakresie poziomu zachowań agresywnych a zmianami w zakresie empatii, samokontroli emocjonalnej, i ekspozycji na przemoc w mediach.....	337
3.3. Dyskusja wyników	348
3.3.1. Potwierdzone obszary profilaktycznej funkcji programu „Pozytywnie nakręcen. Myślę – czuję – działam!”	348
3.3.2. Niespodziewany sukces – skuteczność programu w szkołach o najniższych wynikach w nauce.....	351
3.3.3. Prawdopodobne przyczyny niepowodzenia programu w odniesieniu do uczniów nadmiernie agresywnych oraz w odniesieniu do szkół o przeciętnych i wyższych wynikach w nauce.....	352
3.3.4. Krytyczna analiza konstrukcji projektu badawczego.....	355
3.4. Wnioski.....	358
3.4.1. Wnioski badawcze.....	358
3.4.2. Wnioski praktyczne.....	360
Literatura cytowana.....	364
Spis załączników do pracy.....	371

Rozdział 1. Teoretyczne założenia badań własnych

1.1. Cel badań i jego uzasadnienie

Rozpowszechnienie zjawiska zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży obrazują m.in. badania analizowane przez K. Ostrowską (2007) i raporty CBOS. Według sprawozdania K. Ostrowskiej w 2007 r. ponad 30% uczniów przyznało się, że choć raz w ciągu ostatniego roku zdarzyło im się obrażać i wymyślać innym uczniom, ponad 20% - umyślnie potraćać i również ponad 20% bić się z kolegami bądź koleżankami. Według raportu CBOS z 2006 r. (pt. Przemoc w szkole. Raport z badań) uczniowie bardzo często są świadkami różnych form przemocy w szkole. 61,6% uczniów przyznało, że zaobserwowało w ostatnim roku, jak inni rozpowszechniają kłamstwa o jego koledze/koleżance; 78,4% jak ktoś wymyślał, obrażał inną osobę; 36,4% widziało sytuację pobicia, przy czym 16,8 % uczniów widziało, jak uczeń pobił drugiego tak silnie, że ten odniósł obrażenia cielesne; 10% uczniów było świadkiem wyłudzenia mienia na terenie szkoły pod groźbą użycia siły, 42,8% słyszało o tym, jak jego kolega/koleżanka zostali okradzeni przez innych uczniów.

W odpowiedzi na taką skalę problemu szkoły winny opracowywać Szkolny Program Profilaktyki oraz wdrażać programy profilaktyczne (zgodnie z Ustawą z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 329, z późn. zm.). Jednak, jak podaje K. Ostrowska na podstawie wyników wspomnianych badań, prawie 54% uczniów w 2007 r. nie wiedziało, czy w ich szkole był lub jest prowadzony program profilaktyki agresji. Na rynku programów profilaktycznych szczególnie odczuwany jest deficyt sprawdzonych ofert skierowanych do młodzieży w wieku gimnazjalnym, co zgłaszają pracujący w gimnazjach wychowawcy i pedagodzy. Trzy prawdopodobnie najbardziej znane i dostępne programy profilaktyki agresji, skierowane do gimnazjalistów i możliwe do zastosowania w klasie - „Spójrz inaczej na agresję” A. Kołodziejczyka i E. Czerniewskiej (2001), „Pod kontrolą” M. H. Kellner (2004) oraz „Saper” R. Knez i W.M. Słoniny (2002) - nie zostały jak dotąd poddane empirycznej weryfikacji w warunkach polskich.

Skala problemu i niedostatki jego rozwiązań są praktycznymi przyczynami relacjonowanej pracy badawczej, której głównym celem było opracowanie programu oddziaływań profilaktycznych i jego empiryczna weryfikacja. Eksploracje dokonane w ramach pracy badawczej zogniskowane są na związku między zdolnościami młodzieży do

empatii a natężeniem prezentowanych przez nią zachowań agresywnych. Na podstawie krytycznej analizy literatury przedmiotu zdecydowano się wprowadzić do procedury badawczej kolejne zmienne, prawdopodobnie niezbędne - w świetle obecnego stanu wiedzy – do uzyskania oczekiwanego efektu, jakim ma być opracowanie skutecznych sposobów zmniejszania zachowań agresywnych młodzieży w wieku gimnazjalnym. Empiryczna i teoretyczna analiza potwierdzająca hamujący wpływ empatii na agresję ukazała jednocześnie, że wpływ ten bywa znoszony przez silne pobudzenie emocjonalne. Stąd założono, że wzmocnienie prawidłowej samokontroli emocjonalnej będzie sprzyjało zmniejszeniu pobudzenia, a tym samym będzie sprzyjało skuteczności oddziaływania empatii na agresję. Przyjęta perspektywa poznawczo-behawioralna, w tym perspektywa teorii społecznego uczenia się A. Bandury, przyczyniła się do uwzględnienia w opisywanym eksperymencie siły oddziaływania na rozwój psychospołeczny dziecka najważniejszych dla niego środowisk: rodzinnego, rówieśniczego i medialnego. To założenie zostało wsparte analizą przedstawionych w literaturze przedmiotu przyczyn powstawania utrwalonych zachowań agresywnych związanych z deficytami w zakresie empatii i samokontroli emocjonalnej. Jednym z najważniejszych wniosków z tej analizy jest zalecenie uwzględnienia wpływu każdego z wymienionych środowisk. Tak więc, podjęto próbę (niestety nie w pełni udaną) ewaluacji oddziaływań skierowanych na dziecko poprzez stworzenie jego rodzicom warunków do zmiany postaw rodzicielskich, modelowania prawidłowych zachowań w grupie rówieśniczej oraz zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach. Ponieważ autorkę projektu interesuje nie tylko deklarowana gotowość dzieci do reakcji empatycznych, ale głównym celem praktycznym jest rzeczywiste postępowanie dzieci motywowane dobrem innych, dlatego poza pomiarem zachowań agresywnych, dokonano pomiaru podjętych przez dziecko zachowań prospołecznych, które stanowią (według trzyaspektowej koncepcji empatii przedstawionej w niniejszej pracy) behawioralny wymiar empatii. Jednocześnie założono, że udział w autorskim programie wspomagania rozwoju psychospołecznego uczniów pierwszej klasy gimnazjum przyczyni się do poprawy przystosowania uczniów w tym wieku do klasy szkolnej jako grupy społecznej.

Wyniki badań nad związkiem zachowań agresywnych i innych zachowań ryzykownych, w tym eksperymentowania z substancjami psychoaktywnymi, były podstawą do wysunięcia hipotezy o możliwym zmniejszeniu poziomu używania substancji psychoaktywnych przez młodzież uczestniczącą w autorskim programie. Między innymi, J.E. Lochman i współpracownicy (2006, s. 297) donoszą, że agresja wykazuje „powiązanie z różnorodnymi

zjawiskami negatywnymi, takimi jak przestępczość, używanie substancji uzależniających, problemy w zachowaniu, trudności w nauce i słabe przystosowanie”.

1.1.1. Przedmiot badań, cele i ich uzasadnienie

Przedmiotem badań jest skuteczność autorskiego programu zmniejszania natężenia agresji u młodzieży w wieku gimnazjalnym i poprawy przystosowania uczniów w tym wieku do klasy szkolnej jako grupy społecznej oraz zmniejszania częstotliwości używania przez nich substancji psychoaktywnych poprzez tworzenie warunków do rozwijania: empatii, samokontroli emocjonalnej oraz zmniejszenia ekspozycji na przemoc w mediach a także rozwijania postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dziecka przez rodziców tej młodzieży.

Celem naukowym badań jest wzbogacenie wiedzy o tym, jakie warunki sprzyjają zmniejszeniu tendencji do zachowań agresywnych u uczniów w wieku gimnazjalnym oraz jakie warunki sprzyjają poprawie przystosowania uczniów w tym wieku do klasy szkolnej jako grupy społecznej, a także jaki udział w obu tendencjach ma rozwój empatii i samokontroli emocjonalnej oraz zmniejszenie ekspozycji na przemoc w mediach a także zmiany w zakresie postaw rodzicielskich na bardziej sprzyjające rozwojowi dziecka (w tym: jakie warunki sprzyjają rozwojowi wymienionych czynników). Efektem działań prowadzonych w ramach tych badań jest opis i wyjaśnienie zmian zachodzących u młodzieży prezentującej zachowania agresywne w wyżej wspomnianych obszarach w wyniku ich uczestnictwa w zajęciach realizowanych według programu przygotowanego przez autorkę tej pracy, pt. „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”. Jednocześnie celem badań jest określenie, czy warunki rozpoznane jako sprzyjające zmniejszeniu zachowań agresywnych u uczniów pierwszej klasy gimnazjum sprzyjają również zmniejszeniu natężenia innego zachowania ryzykownego, jakim jest używanie substancji psychoaktywnych.

Celem praktycznym opisywanych badań jest opracowanie autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego uczniów pierwszej klasy gimnazjum poprzez tworzenie warunków do rozwijania empatii, samokontroli emocjonalnej, zmniejszenia ekspozycji na przemoc w mediach a także wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich w kierunku bardziej sprzyjającym rozwojowi dziecka. W wyniku projektu badawczego powstały dwa komponenty programu – scenariusze godzin wychowawczych dla pierwszej klasy gimnazjum pt. „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” oraz scenariusze warsztatów dla rodziców nastolatków i internetowa platforma edukacyjna www.rodzicenastolatkow.pl. Celem jest także empiryczna weryfikacja skuteczności tych

programów w badaniach eksperymentalnych. Kolejnym celem jest adaptacja istniejących narzędzi do pomiaru empatii (Kwestionariusza Empatii W. Gulina, który odnosi się do sytuacji nastolatków z rodzin dysfunkcyjnych, celem adaptacji było odniesienie problemu do sytuacji ofiary agresji szkolnej) i samokontroli emocjonalnej (Kwestionariusza Kontroli Emocji J. Brzezińskiego, który przeznaczony jest do badania osób dorosłych).

Inspiracją do podjęcia opisywanego w tej pracy tematu uwzględniającego wymienione powyżej zmienne były wyniki następujących badań sugerujących korelację między agresją a empatią: N. Feshbach, (1969, za: Davis, 2001), J.C. Gibbs, (1996, za: Hoffman, 2006); D. Buss (1966, za: Davis, 2001) oraz badań, w których zaobserwowano wpływ treningu empatii na zmniejszenie zachowań agresywnych bądź zwiększanie zachowań prospołecznych – autorzy raportów to: Z. Bartkiewicz (2001), M.J. Chandler (1973, za: Danilewska, 2002), M. Malinowska (1978, za: Reykowski, 1986), M. Kalliopouska (1993), J. Danilewska (2002).

Zbliżone do prezentowanych w tej pracy koncepcje były fundamentami następujących projektów badawczych przeprowadzanych w krajach anglojęzycznych: „Program radzenia sobie z gniewem” J.E. Lochmana, rozwinięty następnie w „Program radzenia sobie z problemami” (Lochman i in., 2005, 2006), programy C. Webster-Stratton i M.J. Reid (2006): „W szkole dinozaurów” i „Niewiarygodne lata” oraz programy A.E. Kazdina (2006): PSST („Poznawczy trening umiejętności rozwiązywania problemów”) i PMT („Warsztaty umiejętności rodzicielskich”). Są to przykłady programów skierowanych do dzieci agresywnych opartych na teorii poznawczo-behawioralnej, zweryfikowanych w badaniach naukowych - krótki ich opis przedstawiono w tabeli 1.1.

Tabela 1.1. Przykłady programów skierowanych do dzieci agresywnych opartych na teorii poznawczo-behawioralnej, zweryfikowanych w badaniach naukowych

PROGRAM RADZENIA SOBIE Z GNIEWEM

Autor: John E. Lochman (Lochman i in, 2005, 2006)

- 18 sesji, małe grupki dzieci z klas IV-VI,
- Tematy: trening umiejętności zarządzania gniewem, przyjmowanie perspektyw innych osób, rozwiązywanie problemów społecznych.

EFEKTY ⇌

- Utrzymywanie się pozytywnych zmian w zachowaniu dzieci potwierdziły badania wykonane po 7 m-cach i 3 latach.

PROGRAM RADZENIA SOBIE Z PROBLEMAMI

Autorzy: John E. Lochman i in. (Lochman i in, 2005)

- Dłuższa wersja,
- Rozszerzona o nowe tematy: świadomość emocjonalna, trening relaksacji, pozytywne cele społeczne, radzenie sobie z naciskiem ze strony rówieśników;
- Dodatkowe sesje indywidualne,
- +Komponent przeznaczony dla rodziców.

EFEKTY ⇌

- Analiza wyników ewaluacji odroczonych efektów wykazała, że najskuteczniejsze jest połączenie komponentów dla dzieci i dla rodziców.

PROGRAM „W SZKOLE DINOZAUROW” PROGRAM „NIEWIARYGODNE LATA”

Autorzy: Carolyn Webster-Stratton, M. Jamila Reid (2006)

- Przeznaczona dla dzieci w wieku 3-8 lat, 22 sesje,
- Metoda: scenki prezentowane na video,
- Główne tematy: trening empatii, trening rozwiązywania problemów, kontrola gniewu, uczenie przyjaźni, umiejętności komunikacyjne;
- + wersja dla rodziców dzieci od 2 do 10 lat pt. „Niewiarygodne lata” - 14 sesji dwugodzinnych: nagrane na taśmę video programy na temat rodzicielstwa (250 scenek instruktażowych);
- +wersja dla nauczycieli 32 godzinny warsztat, którego głównym celem jest opanowanie sposobów utrzymania dyscypliny.

EFEKTY ⇌

- Połączenie wszystkich wersji daje najbardziej trwałe wyniki.

PSST – POZNAWCZY TRENING UMIEJĘTNOŚCI ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW

PMT – WARSZTATY UMIEJĘTNOŚCI RODZICIELSKICH

Autor: A.E. Kazdin (2006)

- Przeznaczony przede wszystkim dla dzieci (w wieku 2-13 lat) z zaburzeniami zachowania i zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi oraz dla ich rodziców, realizowany w klinice psychiatrii;
- Indywidualne sesje z dzieckiem, osobno z rodzicami oraz wspólne dla dziecka i jego rodziców;
- Główne metody: modelowanie zachowania, modelowanie uczestniczące, metoda żetonowa, techniki negocjacyjne.

EFEKTY ⇌

- Ewaluacja przeprowadzona za pomocą wielu narzędzi pomiaru potwierdziła skuteczność zarówno samych sesji przeznaczonych dla dzieci, jak i uzupełnienia ich o sesje dla rodziców, przy czym połączone oddziaływanie okazało się skuteczniejsze niż sam program PSST.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lochman i in, (2005, 2006) Webster-Stratton, Reid (2006), Kazdin (2006).

Tym, co odróżnić może relacjonowane badania od dotychczas przeprowadzonych jest całościowe spojrzenie na empatię w oparciu o koncepcje M. Hoffmana (2006) i M. Davisa (2001), a tym samym kontrolowanie w eksperymencie nie tylko poznawczego (tak jak w badaniach np. J. Flavella, 1974, za: Davis, 2001), nie tylko emocjonalnego (tak, jak w badaniach Z. Bartkowicza, 2001), ale również behawioralnego obszaru empatii. Ponadto, starano się uwzględnić różne drogi wpływu na młodzież w wieku gimnazjalnym – za pośrednictwem rodziców, rówieśników i mediów. Takie pełniejsze spojrzenie na problem nadmiernych zachowań agresywnych wynika z analizy przyczyn agresji oraz kryteriów rozwojowych, a także z wniosków autorów programów przedstawionych w tabeli 1.1.1.

Większość dostępnych programów profilaktyki agresji, m.in. te, opisane powyżej, opiera się na metodzie pracy w małej grupie terapeutycznej. Taka forma narażona jest, jak ujmuje to J.E. Lochman wraz ze współpracownikami (2005, s. 516), na efekty jatrogenne. Grupy osób dobranych ze względu na zachowania ryzykowne mogą powodować wzmacnianie u ich członków tych zachowań. Poza tym mogą stanowić dla otoczenia społecznego sygnał wyzwalający lub utrwalający uprzedzenia wobec uczestników grupy. Obawy te, towarzyszące autorce opisywanego projektu badawczego od początku planowania oddziaływań, zostały potwierdzone w badaniu Programu Przejściowego dla Osób Młodocianych. Adolescenci z grup podwyższonego ryzyka, którzy uczestniczyli w małej grupie terapeutycznej, składającej się wyłącznie z nastolatków o podobnych problemach z agresją i przestępczością, po zakończeniu programu wykazali zwiększony wskaźnik zachowań agresywnych i nadużywania substancji psychoaktywnych. J.E. Lochman i współpracownicy (2005, s. 512) podsumowują to w następujących słowach: „niektóre czynniki ryzyka przestępczości młodocianych, takie jak przynależność do odbiegającej od normy grupy rówieśniczej, mogą być sztucznie ułatwiane dzięki zastosowaniu samej interwencji, która może przyczynić się do eskalacji problematycznych zachowań”.

W związku z powyższym zdecydowano się na opracowanie programu oddziaływań, który mógłby być zastosowany w klasie szkolnej, np. na godzinach wychowawczych. Jest to zbieżne z wnioskami, które wyciągnęły autorki programu „W szkole dinozaurów”: zaobserwowały one, że dzieci mogą nabywać nowe umiejętności dzięki treningowi w wyselekcjonowanej grupie, jednak nie zawsze potrafią zastosować to, czego się nauczyły w naturalnym środowisku - klasie szkolnej, tym bardziej, że często nadal towarzyszy im zła opinia rówieśników niedostrzegających zmian w ich zachowaniu. Badaczki piszą: „Interwencja w całej klasie umożliwia modelowanie właściwych zachowań i umiejętności

rozwiązywania konfliktów przez dzieci lepiej przystosowane społecznie oraz daje wszystkim uczniom wspólny język i techniki rozwiązywania problemów (...)” (Webster-Stratton, Reid, 2006, s. 268).

W analizowanych programach profilaktycznych skierowanych do młodzieży gimnazjalnej nie odnaleziono również propozycji uwzględniającej negatywny wpływ przemocy prezentowanej w mediach na natężenie zachowań agresywnych.

1.1.2. Rozwój psychospołeczny gimnazjalistów – młodzieży w wieku 13-16 lat

Rozpoczęcie nauki w gimnazjum splata się z pełnym wkroczeniem w okres rozwoju zwany adolescencją, co – od łacińskiego słowa *adolescera* – oznacza wzrastanie ku dojrzałości (Obuchowska, 2004, s. 163). Nakładają się więc na siebie dwa, trudne dla młodych ludzi, zadania: adaptacja do nowej szkoły i nowych wymagań edukacyjnych oraz poradzenie sobie z gwałtownymi zmianami we własnym organizmie i psychice. Taka sytuacja powoduje, że to uczniowie gimnazjum najczęściej podejmują zachowania ryzykowne.

Pierwszymi sygnałami, że kończy się dzieciństwo są zmiany somatyczne, m.in.: szybki wzrost ciała (skok pokwitaniowy), pierwsza menstruacja, pierwszy wytrysk, zaznaczenie typowych cech rozwoju płciowego (np. rozrost piersi u dziewcząt, owłosienie łonowe u obu płci). Witane są one przez nastolatków z mieszanymi uczuciami - radością ze stawania się kobietą czy mężczyzną oraz niepokojem wywołanym nowym wyglądem, nową możliwością (na którą psychologicznie młodzież nie jest gotowa) dawania życia. Część zmian fizycznych jest powodem zmartwień młodzieży, są to: przejściowy okres mutacji głosu u chłopców, nieproporcjonalne początkowo rozmiary stóp i dłoni u dziewcząt, zmiany skórne (trądzik młodzieńczy) (por. Obuchowska, 2004, s. 170). Szybkość procesów dojrzewania i jednoczesna ich nieharmonijność może przyczyniać się do zmienności nastrojów, drażliwości, labilności emocjonalnej. Istotne są tu procesy neurohormonalne, będące przyczyną zwiększonego pobudzenia emocjonalnego i ambiwalencji uczuć (Obuchowska, 2004, s. 172). Zachwianiu ulega równowaga między procesami pobudzenia i hamowania. Z jednej strony układ nerwowy jest bardziej dojrzały niż dotychczas, a więc bardziej gotowy do sprawowania prawidłowej kontroli nad emocjami, z drugiej strony trwające przemiany hormonalne, a także nowe zadania rozwojowe utrudniają samokontrolę i przyczyniają się do działania impulsywnego. G. Kowalczyk (2010, s. 186) podkreśla ten problem, pisząc: „Przemiany zachodzące w tym przejściowym okresie rozwojowym określane terminem adolescencja, obejmują niemal każdą tkankę ciała i psychiki. Można powiedzieć, że dorastanie to czas, w

którym rozpada się świat dzieciństwa, obraz samego siebie traci swą wyrazistość, a wszystko wokół staje się nieokreślone i bardzo skomplikowane”. Poruszając się w tym skomplikowanym świecie i będąc bombardowanym wewnętrznymi trudnymi do kontroli i zrozumienia bodźcami (wynikającymi m.in. z dojrzewania płciowego) nastolatek podejmuje wiele „prób” i popełnia błędy.

Zmiany w procesach poznawczych również wynikają ze zmian somatycznych – z postępującego różnicowania funkcjonalnego mózgu (Obuchowska, 2004, s. 169). Dzięki temu procesy informacyjne przebiegają szybciej, percepcja jest dokładniejsza, wielostronna i ukierunkowana, rozwija się uwaga dowolna oraz pamięć logiczna. I. Obuchowska (2004, s. 173) podaje, że wyniki badań potwierdzają tezy koncepcji J. Piageta, iż u adolescentów „rozwija się myślenie abstrakcyjne i logiczne, zdolność do refleksji i autorefleksji, do rozważań natury moralnej, do perspektywistycznego ujmowania zdarzeń”. Szybki rozwój intelektualny może sprzyjać krytycznej postawie wobec uznawanych dotąd autorytetów, co przejawiać się może w buncie wobec rodziców i nauczycieli, demonstrowaniu wrogości wobec zastanego świata (por. Siudem, 2004, s. 73). Nie oznacza to jednak, że gimnazjaliści przestają się liczyć ze zdaniem dorosłych – „Choć nastolatki wydają się odporne na nasze wpływy i prawie dorosłe, tak naprawdę nadal nas potrzebują. Potrzebują naszego czasu i uwagi, energii i troski, i owszem, także naszych wskazówek, nawet jeśli się do tego nie przyznają” (Nolte, Harris, 2005, s. 7). Jednak relacje z dorosłymi, szczególnie z rodzicami, zostają w okresie dojrzewania dzieci wystawione na ciężką próbę.

W życiu społecznym dziecka wzrasta znaczenie relacji rówieśniczych. Ich rola jest nie do przecenienia w tym okresie rozwojowym. Rówieśnicy niekiedy wręcz zastępują rodzinę, są grupą odniesienia dla kształtowania własnej osobowości, źródłem poczucia własnej wartości, określają standardy zachowania. Przynależność do grupy rówieśniczej zapewnia poczucie bezpieczeństwa, jest okazją do rozwijania kompetencji społecznych (Obuchowska, 2004, s. 177). Otoczenie rówieśników określa sposób ubierania się, spędzania wolnego czasu, prezentowania poglądów itp. Okres nauki w gimnazjum to też czas nawiązywania ważnych przyjaźni, tworzenia się „paczek” towarzyskich, poszukiwania młodzieńczej miłości. Dla części nastolatków jest to też okres podejmowania pierwszych prób doświadczeń seksualnych.

Według E. Eriksona (2002, ss. 90-93) całość przeobrażeń somatycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych zmierza do jednego celu – określenia swojej tożsamości. Wchodząc w różne role, eksplorując świat, nawiązując wiele relacji – młody

człowiek poszukuje samego siebie. Trwała tożsamość ujawni się w pełni dopiero pod koniec szkoły średniej lub jeszcze później, jednak już w gimnazjum wiele zachowań młodzieży, nawet tych trudnych zachowań, można odczytywać jako sposób na określanie swej tożsamości. Zdaniem E. Wysockiej (2009, s. 65) bunt i opór nastolatków może być formą zaznaczenia własnej odrębności.

Współczesne pokolenie gimnazjalistów, urodzonych pod koniec XX wieku, bądź na samym początku XXI, wyróżnia się – jak całe pokolenie młodzieży przełomu wieków – specyficznymi warunkami dorastania.

Aktualnie młodzież dojrzewa wcześniej niż w minionych czasach, choć zjawisko akceleracji rozwoju z pokolenia na pokolenie obserwuje się już od dziesięcioleci. Wcześniejsza dojrzałość dotyczy według E. Wysockiej (2009, s. 59) każdego aspektu rozwoju: biologicznego, poznawczego i społecznego¹. Autorka zwraca uwagę, że młodzież „szybciej więc osiąga etap dojrzałości potencjalnej, w której ma poczucie, iż posiada prawo stanowienia o sobie. A jednocześnie znacznie opóźnia się wejście młodego pokolenia w etap dojrzałości prawdziwej, czyli osiągnięcie rzeczywistej samodzielności, powiązanej z całkowitym przejściem odpowiedzialności za własne życie i innych”. Autorka ta wymienia też cele, jakie stoją przed współczesną młodzieżą, a wynikają z dynamiki rozwojowej (Wysocka, 2009, ss. 66-67). Podkreśla jednak, że do najważniejszych należą następujące: „wytworzenie nowych wzorców działania i przeżywania, wykształcenie dojrzałych mechanizmów kontrolujących opozycyjną agresję, rozwinięcie procesów regulacyjnych w kierunku samokontroli, (...), uświadomienie sobie odpowiedzialności za własne uczucia, myśli i działania, zdobycie nowej identyfikacji (tożsamość indywidualna i społeczna)” (s. 67).

Jak pokazują chociażby słynne badania M. Mead nad młodzieżą z wysp Samoa (za: Wysocka, 2009, s. 65) cechy dorastania zależą w dużej mierze od środowiska kulturowego, w którym się ono odbywa. Ciekawej analizy sytuacji współczesnego nastolatka z perspektywy kultury tzw. Zachodu dokonał Z. Melosik (2005). Przedstawia on obraz współczesnej młodzieży w odniesieniu do następujących cech współczesnej kultury: konsumpcji, przymusu przyjemności i szczęścia, cechy instant (natychmiastowość, odwzorowana według Z. Melosika w hasle „fast food, fast sex, fast car”), prymatu zmiany i szybkiego życia, tendencji do klikania (swobodnego przemieszczania się między różnymi sferami życia, aspektami,

¹ Teza ta wymagałaby głębszych studiów, współczesna młodzież żyje w dynamicznie zmieniających się warunkach społecznych, np. ważną domeną relacji społecznych są relacje wirtualne; a także w otoczeniu technologii, które wymagają opanowania nowych umiejętności poznawczych, jednak trudno określić, czy zmiany te sprzyjają przyspieszeniu rozwoju i czy są zmianami sprzyjającymi prawidłowemu rozwojowi.

wartościami), prymatu kultury popularnej (to, co najbardziej kształtuje młodego człowieka nie znajduje się w literaturze pięknej, dziełach sztuki, itp., które poznaje np. w toku edukacji szkolnej; to, co kształtuje młodego człowieka, znaleźć można przede wszystkim na popularnych stronach internetowych czy w teledyskach popularnych stacji muzycznych – siła przekazu popularnych środków informacji ma większą moc rażenia niż środki kultury wysokiej), końca ideałów, poczucia mocy (czemu sprzyjają wręcz nieograniczone możliwości Internetu – „możesz być wszędzie i każdym”), upozorowania (wirtualność nie jest rzeczywistością prawdziwą lecz pozorną), inflacji znaczeń (wieloznaczność informacji, nadawanie takiej samej rangi bardzo różnym wydarzeniom - krwawym zamieszkom w afrykańskim kraju i rozwodowi aktualnej gwiazdy pop), skoku adrenaliny i ryzyka (ekstremalne doznania), kultu ciała i seksualności, amerykanizacji. Wszystkie te siły kreują według Z. Melosika tożsamość globalnego nastolatka. Prawdopodobnie te czynniki kulturowe mogą przyczyniać się do poczucia zagubienia w ponowoczesnym świecie, bądź mogą rozbudzać pragnienia niemożliwe do zaspokojenia.

Czas adolescencji jest trudny nie tylko dla nastolatków, ale i dla ich rodziców, odzwierciedlają to słowa F. Dolto: „nastolatek przechodzi przez okres przejściowy, o którym sam nic nie wie, a dla dorosłych, szczególnie rodziców, jest wielkim znakiem zapytania, obiektem wzbudzającym niepokój, lęk” (Dolto, 1995, s. 10, za: Chojnacka-Sottek, 2010, s. 29). Zdarza się dość często, że rodzicom trudno jest pogodzić się z nowym obrazem ich dziecka, które nie jest już małą, pokorną, grzecznie ubraną dziewczynką czy też pogodnym, biegającym za piłką małym chłopcem, ale dorastającym młodym człowiekiem, czasami z kolczykiem w nosie, z dreadami, zamykającym się coraz bardziej w swoim nastoletnim świecie. Ta nowa (często jedynie przejściowa) tożsamość dziecka często nie spotyka się z akceptacją ze strony rodziców, którzy „uparcie” próbują przekonać nastolatka do własnych poglądów. Jest to jedna z przyczyn młodzieńczego buntu. Bunt ten można rozpatrywać jako mechanizm przystosowawczy – dzięki niemu młody człowiek walczy o swoje „Ja”, dzięki niemu dorasta. Powoduje jednak ból po obu stronach relacji rodzice-dzieci. Miłość i wsparcie rodziców są dorastającym dzieciom wtedy szczególnie potrzebne, bo ciągle pragną one potwierdzenia, że są kochane i akceptowane, choć jednocześnie pragną podkreślić swą odrębność, co jest konieczne w budowaniu własnej niezależnej tożsamości. Takie dwie przeciwstawne (w pewnym sensie) siły mogą powodować napięcie w owych relacjach, które stają się procesem naprzemiennego przyciągania i odpychania. Jak pokazują wyniki badań G. Kowalczyk (2010, s. 189) w czasie adolescencji dziecka dochodzi do częstych konfliktów

między nim a rodzicami (78,3% spośród badanych przez nią na przełomie 2007/2008 r. 120 adolescentów relacjonowało, że często miewa konflikty z rodzicami). Autorka poszukiwała też przyczyn tych konfliktów, zadając młodzieży pytania o zachowania, jakimi rodzice ich prowokują oraz pytanie o ich własne zachowania, które prowokują rodziców. W odpowiedzi na pierwsze pytanie młodzież wskazała na nadmierną kontrolę, brak zrozumienia, stosunek rodziców do wywiązywania się z obowiązków szkolnych, nadopiekuńczość, nadmierne osądzanie. Jako przyczyny po swojej stronie młodzież wskazała: złe zachowanie, słabe wyniki w nauce, kłamstwa, bałaganiarstwo, wychodzenie z domu bez pozwolenia, zaniedbywanie obowiązków domowych. Badania G. Kowalczyk eksplorowały również charakterystyczne sposoby rozwiązywania konfliktów podejmowane przez rodziców. Według nastoletnich respondentów w sytuacji konfliktowej ich rodzice najczęściej stosują kary i wzbudzanie poczucia winy.

Nakreślone najważniejsze problemy okresu dorastania wskazują na potrzebę wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów. Należy jednak zaznaczyć, że odmalowany powyżej portret polskiego nastolatka nie jest pełny. Ten okres rozwojowy ma w sobie też wiele potencjałów: chęć i energię do działania, młodzieńczy idealizm sprzyjający zaangażowaniu prospołecznemu, krytyczne myślenie, rozwój twórczości, motywację do rozwijania własnych talentów w celu zaimponowania otoczeniu. Na tych zasobach starano się – w ramach programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” - budować oddziaływanie sprzyjające pozytywnej prognozie dalszej drogi życiowej młodych ludzi.

1.1.3. Problem nadmiernej agresywności uczniów gimnazjum

Z bardzo wielu definicji agresji wybrano trzy, które podkreślają różne cechy zachowania agresywnego. A. Brzezińska (2004, s.108) akcentując łamanie norm społecznych i dwa rodzaje motywacji do aktów agresji: wrogie nastawienie i emocjonalne pobudzenie, określa agresję u dzieci i młodzieży jako: „bezpośrednie lub pośrednie zachowanie dziecka, które wykracza poza normy społeczne i u podłoża którego leżą negatywne nastawienia bądź emocje sprawcy”. G. Piekarski podkreśla chęć wyrządzenia krzywdy, gdy pisze, że najprostsza definicja tego zjawiska brzmi „agresja to zachowanie antyspołeczne, które odznacza się brakiem empatii i troski o dobro innych i ma na celu wyrządzenie szkody innej osobie” (Piekarski, 2008, s. 124). W. Okoń przypomina o gniewie jako przyczynie agresji, definiując ją jako „działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew” (Okoń, za: Piekarski, 2008, s. 124).

Agresja bywa rozpatrywana w różnych kategoriach, najczęściej jako: instynkt, reakcja na frustrację, wyuczony nawyk, popęd (Danilewska, 2002). Badacze oddzielają agresję fizyczną od psychicznej, instrumentalną („chłodną”, celową) od spontanicznej (impulsywnej); bezpośrednią od przemieszczonej; zewnętrzną od wewnętrznej (skierowanej na siebie samego) (Kacprzak, 2005; Danilewska, 2002, Borecka-Biernat 1998). Na potrzeby tej pracy analiza zjawiska agresji zostanie ograniczona do jej aspektu rozwojowego, związanego z wiekiem osób badanych oraz z funkcją agresji w życiu człowieka – tak więc, analizowana będzie agresja reaktywna, impulsywna, której „siłą napędową” są napięcia emocjonalne.

Coraz częściej doniesienia o sprawcach przemocy dotyczą bardzo młodych ludzi, coraz częściej miejscem dokonania poważnych aktów agresji jest szkoła. Zjawisko agresji może przybierać bardzo wiele różnorodnych form: od rozsiewania złośliwych plotek po akty morderstwa. Do każdej z tych możliwych form bywają zdolni niektórzy gimnazjaliści.

Wiek dojrzewania sprzyja (w pewnym sensie) zachowaniom agresywnym z czterech powodów: (1) zwiększa się siła fizyczna młodych ludzi, mają oni też łatwiejszy dostęp do niebezpiecznych narzędzi, (2) pewne procesy w niektórych grupach rówieśniczych mogą sprzyjać tendencji do agresji zbiorowej, (3) nastolatki przestają odczuwać opór przed wyładowaniem swego gniewu na osobach dorosłych, (4) agresji sprzyjać też może niekiedy konflikt płci (Loeber, Hay, 1997, za: Guerin, Hennessy, 2008, ss. 13-14). Prawdopodobnie na podwyższoną częstotliwość agresji w wieku gimnazjalnym wpływać też może labilność emocjonalna i podwyższony poziom pobudzenia.

Szkoła bywa areną drastycznych scen z udziałem nastolatków, procesy agresji szkolnej przypominają rozprzestrzenianie się wirusa – jak pisze J.J. McWhirter (McWhirter i in., 2008 s.167) „ogólny poziom agresji wzmacnia agresję poszczególnych uczniów”. L. Kirwil (2004, s. 9) wyróżnia następujące cechy specyficzne dla agresji szkolnej: wrogie intencje (świadomość i motywacja do wyrządzenia szkody), połączenie z zastraszaniem nie tylko samej ofiary, ale i świadków; powtarzalność ataków na te same osoby. Obraz szkolnego agresora, jaki wyłania się z rozważań L. Kirwil to obraz pewnego siebie, nieustępliwego, działającego „na zimno” nastolatek, czerpiącego satysfakcję z czyjejś krzywdy. Wydaje się jednak, że to tylko jedno z wielu i to nie najczęstsze oblicze młodego człowieka popełniającego czyny agresywne. Często jest on po prostu adolescentem zagubionym w natłoku wewnętrznych impulsów, z obniżoną w tym wieku samokontrolą, pełnym lęku i pragnącym akceptacji społecznej. Obraz L. Kirwil, zawierający wiele niepokojącej prawdy o rzeczywistości współczesnych szkół, pokazuje jedynie tych uczniów, którzy wymagaliby specjalistycznych oddziaływań

terapeutycznych, prawdopodobnie początkowo indywidualnych. Byłyby to osoby – jak sama autorka na to wskazuje – podejmujące agresję proaktywną – przemyślaną, występującą bez prowokacji oraz bez oznak wzburzenia emocjonalnego u agresora, której celem jest „zdobywanie i utrzymywanie dominacji nad innymi oraz kontrolowanie ich zachowania” (Kirwil, 2004, s. 10). Prawdopodobnie przeprowadzone w tej pracy badawczej oddziaływania mogły nie być wystarczające dla zmiany zachowania tego typu młodych ludzi. Chociaż założono, że również ich zachowania agresywne ulegną osłabieniu, jednak należy pamiętać, że mogły to być osoby, które empatyczne zdolności mogą wykorzystywać do manipulowania innymi. Głównym celem opracowanej procedury oddziaływań była agresja reaktywna, charakterystyczna dla wieku gimnazjalistów. Ten typ agresji, zwany również emocjonalnym czy impulsywnym, wynika bardzo często z postrzeganej (słusznie bądź nie) prowokacji, jest motywowany wzbudzoną złością, nad którą sprawca stracił kontrolę, w sposób nieprzemyślany oraz niezaplanowany zareagował czynem agresywnym (por. Kirwil, s. 14). Tego typu zachowania może – w świetle wspomnianych już w tym rozdziale badań – skutecznie osłabiać wzmocniona empatia i samokontrola emocjonalna. To te zachowania szczególnie są podatne na wpływ obserwacji agresji w mediach i wśród najbliższych.

Celem autorskiego programu wspierania rozwoju gimnazjalistów nie było też całkowite zahamowanie reakcji agresywnych. Wynika to z postrzegania agresji jako jednego z mechanizmów ludzkiej adaptacji, posiadającego potencjał obronny i motywujący do działania. K. Kmiecik-Baran wyróżnia agresję konstruktywną, której celem jest rozwój, sięganie po coś, co zaspokoić może odczuwane potrzeby (1998, za: Kacprzak, 2005, s. 13). J. Ranschburg (1993) wyróżnia zaś agresję prospołeczną, służącą interesom jednostki i społeczeństwa (np. pewne działania bojowe zawodowych żołnierzy). Autor ten, będący zdecydowanym przeciwnikiem zarówno tłumienia agresji, jak i jej odreagowania na drodze katharsis, proponuje by poszukiwać sposobów skierowania energii agresji z drogi aspołecznej na drogę prospołeczną, akceptowaną przez społeczeństwo (Ranschburg, 1993, s. 105). J. Rogge (2007), który w tytule swej książki postawił pytanie „Czy dzieci mają prawo do agresji?”, rozpatruje wczesne zachowania agresywne jako przejaw określania swej niezależności od rodziców oraz jako formę eksploracji świata. Jeszcze ważniejsze, z punktu widzenia adaptacji człowieka do wymagań środowiska, są przykre emocje napędzające zachowania agresywne. Złość i gniew postrzegane są jako emocje negatywne i niepożądane. Nadmierna skłonność do reagowania złością istotnie pogarsza stan zdrowia człowieka (Juczyński, 2001), jednak całkowite jej wytłumienie może skutkować depresją i poczuciem

bezradności. D. Doliński (2003, s. 387) zauważa, iż złość „zawiera w sobie nadzieję, że negatywny stan może ulec odwróceniu”, zaś L. Kacprzak (2005, s. 46) pisze, że „gniew daje nam poczucie siły, dumy i godności”.

Zachowania agresywne są dezadaptacyjne dopiero, gdy stają się głównym lub częstym sposobem interakcji jednostki z otoczeniem (Bowen i in., 2003, za: Deptuła, 2009a).

1.1.4. Eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi przez gimnazjalistów i czynniki ryzyka

Ciekawość życia oraz poszukiwanie własnego „Ja” (wspomniane w podrozdziale 1.3.) narażają młodzież w wieku gimnazjalnym na niebezpieczeństwo eksperymentowania z substancjami psychoaktywnymi. Z badań mokotowskich, dotyczących monitorowania zachowań ryzykownych młodzieży, prowadzonych przez zespół K. Ostaszewskiego wynika, że w 2008 r. ok. 17% badanych 15-latków przyznało się do używania narkotyków przynajmniej raz w ciągu ostatniego roku, ok. 30% przyznało się do uczestniczenia w spotkaniach, na których używano marihuany lub haszyszu; ok. 23% przyznało się do okazjonalnego palenia papierosów (8% pali codziennie), ok. 20% przyznało, że przynajmniej raz upili się w ostatnim miesiącu (Ostaszewski i in., 2009). Dane te, choć nie potwierdzają potocznego postrzegania używania środków uzależniających przez zdecydowaną większość populacji nastolatków, są niepokojące. Dlatego nadal poszukiwane są skuteczne metody zapobiegania zachowaniom ryzykownym wśród nastolatków.

Trzy z wprowadzonych do projektu badawczego zmiennych wykazują powiązanie z częstotliwością używania substancji psychoaktywnych przez młodzież.

Różni badacze (m.in. Wills, Resko, 2008; McWhirter i in., 2008; Tabak, 2008) są zgodni, że niezwykle istotnym czynnikiem chroniącym młodzież przed zachowaniami ryzykownymi są pełne miłości i troskliwej dyscypliny relacje z rodzicami. Jednocześnie niewłaściwe postawy rodzicielskie są istotnym czynnikiem ryzyka - według J.J. McWhirtera i współautorów (2008, s. 135) jednym z dwóch najważniejszych czynników „wprost zapowiadających używanie narkotyków wśród młodzieży” jest słaba kontrola rodzicielska lub brak zainteresowania ze strony rodziców². Stąd postulat tych autorów, brzmiący: „(...) strategie oparte o rodzinę stanowią obiecujące sposoby na zmniejszenie zjawiska wczesnego sięgania po narkotyki (...)” (s.136).

² Drugim czynnikiem jest używanie narkotyków przez kolegów lub koleżanki.

Jak donosi J.E. Lochman wraz ze współpracownikami (2006, s. 298) „utrwalone wzorce zachowań agresywnych prowadzą do rozwoju nadużywania substancji psychoaktywnych”. Autorzy ci, analizując ewaluację Montrealskiego Programu Prewencji Przestępczości Młodocianych zauważają związek między uczestnictwem w programie zmniejszającym zachowania agresywne a niższym poziomem nadużywania przez uczestników substancji psychoaktywnych (Lochman i in., 2005, s. 510). Wyniki wspomnianych badań mokotowskich z 2004 r. potwierdzają, że udział w przemocy i bójkach łączy się z używaniem substancji uzależniających (Dzielska, Mazur, 2008, s. 50).

T.A. Wills wraz z zespołem (2006) sprawdzali, czy tendencja do używania substancji psychoaktywnych takich jak: tytoń, alkohol i marihuana, związana jest z poziomem samokontroli emocjonalnej. Na podstawie danych zebranych od 489 uczniów gimnazjum oraz 602 uczniów szkoły średniej ustalili, że deficyty w zakresie samokontroli sprzyjają stosowaniu wymienionych używek.

Zapobieganiu używania substancji psychoaktywnych sprzyja również atmosfera w klasie i postrzeganie własnego przystosowania do grupy rówieśników tworzących klasę szkolną. Zjawisko to badały A. Kowalewska i H. Kołło (2008, s. 113). Wyniki ankiety przeprowadzonej przez nie wśród 15-latków ukazują, że kreowanie pozytywnego, wspierającego środowiska klasowego jest skutecznym czynnikiem chroniącym uczniów przed zachowaniami ryzykownymi.

1.1.5. Przystosowanie do klasy szkolnej

Klasa szkolna przez wiele godzin dziennie jest dla gimnazjalisty środowiskiem najbliższego rozwoju (por. Gárate M., Gomez E. 1997). Ta formalnie utworzona, ale sprzyjająca tworzeniu się relacji nieformalnych, grupa społeczna ma niezwykle potencjał do zaspokajania ważnych potrzeb społecznych, m.in.: potrzeby przynależności, nawiązywania kontaktów towarzyskich, wymiany poglądów z „równymi sobie” (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998). Złożone interakcje zachodzące w klasie między jednostką a grupą związane m.in. z komunikacją, współpracą, sposobem rozwiązywania konfliktów, sympatią i antypatią mogą skutkować: integracją bądź izolacją, akceptacją bądź odrzuceniem, współpracą lub obojętnością, poczuciem bezpieczeństwa lub poczuciem zagrożenia, nastawieniem prospołecznym lub egocentrycznym, przyjaźnią lub samotnością, a w dalszej perspektywie poczuciem sukcesu społecznego lub poczuciem porażki.

Przystosowanie do klasy definiowane jest przez Elżbietę Zwierzyńską i Andrzeja Matuszewskiego (2006, s. 10) jako „proces regulacji wzajemnych stosunków między dzieckiem a jego rówieśnikami w klasie (...), polegający na zrównoważonym zaspokajaniu potrzeb własnych i potrzeb kolegów”. Szczególnie istotne potrzeby, jakie powinny być zaspokajane przez członków klasy to, według tych autorów, potrzeba: bezpieczeństwa, afiliacji, przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki), wywierania wpływu na innych, aprobaty i uznania (tamże). Przystosowanie danej osoby do klasy odzwierciedla najczęściej jej poziom przystosowania społecznego (por. Zwierzyńska, Matuszewski, 2006; Deptuła, 2013, s. 28).

Poziom adaptacji do klasy szkolnej jest ważnym wskaźnikiem prognostycznym dotyczącym dalszego rozwoju społecznego jednostki. Oczywiście, dzieci, którym nie udało się z różnych względów zaadaptować do swojej klasy mogą odnaleźć inne grupy rówieśnicze, w których będą funkcjonować bardzo dobrze. Jednak urazy dotyczące niepowodzenia w integracji z najczęściej spotykaną grupą rówieśniczą mogą zmniejszać szanse na powodzenie adaptacji do kolejnych grup, do których człowiek musi dołączyć w przyszłości, np. społeczności akademickiej czy zespołu pracowników.

Odroczone następstwa poczucia nieprzystosowania do klasy analizowała – na podstawie wielu prac naukowych – Maria Deptuła (2009b, 2013). Uczniowie, którzy nie przystosowali się do klasy w dalszej perspektywie wykazują skłonność do depresji, doświadczają niepowodzeń w nauce, są narażeni na pewne choroby psychiczne, zachowania antyspołeczne. E. Zwierzyńska i A. Matuszewski (2006, s.9) łączą nieprzystosowanie do klasy z niską samooceną, podwyższonym egocentryzmem, wrogością wobec innych. Podobny czarny scenariusz zarysowują Amori Y. Mikami, Margaret A. Boucher i Keith Humphreys (2005), którzy w trakcie analizy raportów z badań również zauważyli, że dalsze losy dzieci odrzuconych przez klasę często łączą się z konfliktem z prawem, nerwicą, depresją, nadużywaniem środków psychoaktywnych.

M. Deptuła stwierdza, iż „w toku dotychczasowych badań wykazano ponad wszelką wątpliwość, że rozwój psychospołeczny znacznej części tych [tj. nieakceptowanych przez klasę] dzieci jest zagrożony i z tego względu stanowią grupę ryzyka” (Deptuła, 2009b, s. 57).

Z powyższych względów przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników oraz tworzenie warunków do satysfakcjonującego przystosowania do klasy szkolnej winny być priorytetami dla wychowawcy każdej klasy.

1.1.6. Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży

M. Kielar-Turska określa wspomaganie rozwoju jako „proces intencjonalnych oddziaływań człowieka na człowieka (...), [który] występuje w różnych formach i prowadzi do potęgowania dobrostanu (...), powstrzymywania czynników zagrażających dobrostanowi (...), poprawiania, usuwania nieprawidłowości (...) lub przywracania utraconego dobrostanu jednostki, (...) co pozwala jednostce na samodzielne i adekwatne do jej możliwości rozwiązywanie problemów życiowych” (Kielar-Turska, 2003, za: Kaja, 2010, s. 32). Definicja ta wskazuje na celowość wspomagania, które zawsze powinno mieć jasno wytyczone cele, uwzględniające aktualne i przyszłe potrzeby człowieka, do którego jest skierowane. Głównym celem wspomagania według M. Kielar-Turskiej jest usamodzielnienie jednostki, która pomoc otrzymuje. To ważne założenie, aby planować wsparcie, które nie uzależnia i nie ogranicza autonomii potrzebującego.

Za istotę procesu wspomagania B. Kaja uważa „specjalny rodzaj interakcji międzyludzkiej ukierunkowanej na człowieka działającego w swoim życiu i poszukującego sensu życia, także na drodze kształtowania sprawności i umiejętności” (Kaja, 2010, s. 33). Uwzględniona zostaje w ten sposób perspektywa otoczenia, „świata” człowieka, którego rozwój ma zostać wspomózony. Interakcyjność udzielania pomocy oznacza, że podmiot ma istotny w nią wkład, forma i cele pomocy powinny być niejako wspólnie wypracowane między udzielającym a otrzymującym wsparcie. B. Kaja rozwija tę myśl w następujący sposób: „człowieka cechuje naturalne dążenie do rozwoju, a jeśli napotyka on na swej drodze trudności, problemy zakłócające przebieg rozwoju, to pomoc oferowana powinna łączyć się ze zrozumieniem jego wzajemnych relacji ze światem” (2010, s. 48).

Inna znakomita badaczka psychologii rozwoju, A. Brzezińska (2002), wyznacza kluczowe założenia pomocy dzieciom z grup ryzyka. Po pierwsze (co zbieżne jest z poglądami B. Kaji), należy przyjąć interakcyjny punkt widzenia związku jednostki z otoczeniem. Samo „naprawianie” dziecka z trudnościami (np. poprzez poddanie go terapii), bądź sama zmiana środowiska, w którym żyje (np. poprzez wysłanie dziecka na kolonie) nie wystarczą dla pomyślnego jego rozwoju. Najlepszym podejściem, według A. Brzezińskiej, jest dopasowanie otoczenia i jego wymagań do możliwości jednostki, i odwrotnie. Dopasowanie to nie powinno być jednak zbyt idealne – dziecko powinno doświadczać „rozbieżności pomiędzy tym, co już wie i umie, a tym czego od niego oczekuje otoczenie” (Brzezińska, 2002, s. 43, jest to założenie zgodne z koncepcją strefy najbliższego rozwoju L. Wygotsky’ego).

Druga istotna, w myśl A. Brzezińskiej, cecha skutecznego wspomaganie rozwoju to zachowanie równowagi między socjalizacyjną a emancypacyjną funkcją wychowania. Oznacza to stworzenie dzieciom takich warunków, aby mogły zaspokajać swoje potrzeby rozwojowe uwzględniając potrzeby innych ludzi.

Autorka przypomina też o dynamicznym podejściu do pomagania, czyli uwzględniania podczas diagnozy oraz projektowania oddziaływań trzech perspektyw czasowych procesu rozwoju dziecka: przeszłej, teraźniejszej i przyszłej. Poza określeniem aktualnego stanu rzeczy, należy poznać jego genezę, aby działać na przyczyny a nie na sam „objaw”. Spojrzenie w przyszłość przypomina o czekających na dziecko nowych zadaniach, do których musi być przygotowane.

Na zakończenie A. Brzezińska zwraca uwagę na rozpoznawanie etapów i faz w cyklu rozwoju. Pewne zachowania wynikają jedynie z naturalnego procesu dojrzewania, inne łączą się z doświadczaniem kryzysu, przełomu między kolejnymi stadiami.

1.2. Opis i uzasadnienie szczegółowych celów oddziaływań - wybrane warunki istotne dla zmniejszenia natężenia zachowań agresywnych młodzieży w wieku gimnazjalnym

W omawianych badaniach własnych przeprowadzono eksperyment, w którym dokonana została ewaluacja autorskiego programu wspomaganie rozwoju psychospołecznego uczniów

pierwszej klasy gimnazjum. Projekt oddziaływań profilaktycznych ma dwie warstwy: (1) adresowany jest do wszystkich uczniów pierwszej klasy gimnazjum w celu stworzenia im warunków do zmniejszenia natężenia zachowań agresywnych, poprawy przystosowania do klasy jako grupy społecznej oraz ograniczenia używania przez nich substancji psychoaktywnych; (2) koncepcja i oddziaływania koncentrują się szczególnie na tych uczniach, którzy postrzegani są przez klasę jako nadmiernie agresywni. Program przygotowany przez autorkę składa się z dwóch komponentów: oddziaływań w klasie szkolnej (opartych na scenariuszach godzin wychowawczych opracowanych przez autorkę tego projektu) oraz oddziaływań adresowanych do rodziców (polegających na udziale rodziców w warsztatach umiejętności wychowawczych, który został w tym celu opracowany przez autorkę projektu oraz korzystaniu z zasobów platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl).

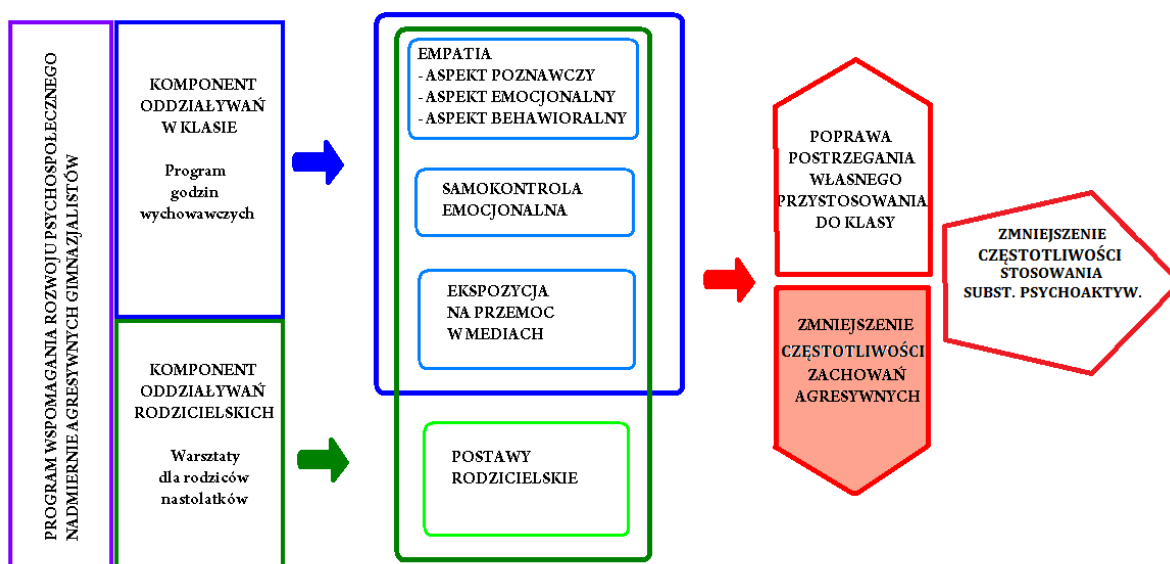
Cele główne programu to:

1. Zmniejszenie natężenia zachowań agresywnych u uczniów pierwszej klasy gimnazjum.
2. Poprawa postrzegania przez uczniów pierwszej klasy gimnazjum własnego przystosowania do klasy.
3. Zmniejszenie częstotliwości używania przez uczniów pierwszej klasy gimnazjum substancji psychoaktywnych (jako dalszy wynik podjętych działań).

Cele szczegółowe programu to:

1. Tworzenie uczniom pierwszej klasy gimnazjum warunków do rozwijania empatii w jej trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.
2. Tworzenie uczniom pierwszej klasy gimnazjum warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej.
3. Tworzenie uczniom pierwszej klasy gimnazjum warunków do zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach.
4. Tworzenie warunków do rozwijania postaw rodzicielskich rodzicom uczniów pierwszej klasy gimnazjum sprzyjających rozwojowi dzieci i dobrym relacjom rodziców z dziećmi.

Na rycinie 1.1. przedstawiono układ zmiennych uwzględnianych w tym eksperymencie.



Rycina 1.1. Układ zmiennych mierzonych w eksperymencie. Opracowanie własne.

1.2.1. Tworzenie warunków do rozwijania empatii w jej trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym

Definicja empatii

Pojęcie empatii pojawiło się w naukach psychologicznych i pedagogicznych dość późno, bo dopiero w XX wieku, choć zjawiska wchodzące w zakres tego pojęcia bądź z nim blisko spokrewnione znajdowały się w polu zainteresowań uczonych z różnych dziedzin właściwie od tysięcy lat. Współczucie, na przykład, jest nierozdzielnie związane z większością głównych nurtów religii, w buddyzmie zaś jest kwestią kluczową.

Odkąd w 1960r. E. Titchener przetłumaczył niemiecki termin „*einfühlung*” użyty przez T. Lippsa na angielski „*empathy*” (Rembowski, 1987, s. 5) powstała niebywała ilość definicji tego pojęcia (przegląd ich można odnaleźć m.in. w pracach następujących polskich autorów: J. Rembowski, 1987; A. Węgliński, 2010; W. Gulin, 1994; A. Gasiulowa, 1993; a także badaczy zagranicznych: M. Hoffmann, 2006; M. Davis, 2001). Podkreślane są w nich różne aspekty zdolności empatycznych. Dla przykładu H.C. Smith definiuje empatię jako proces wstawiania się w cudze położenie i związane z tym trafne rozumienie cudzych odczuć, myśli, pragnień (1973, za: Reykowski, 1986). E. Stotland ujmuje ją jako reagowanie emocjonalne obserwatora, spowodowane odczuciem, że ktoś inny doświadcza jakiegoś rodzaju emocji (Davis, 2001, s. 18). G. H. Mead kładł nacisk na indywidualne możliwości wejścia w rolę drugiej osoby, jako sposobu, dzięki któremu można zrozumieć, jak postrzega ona świat (Davis, 2001, s. 18). M. Hoffmann (2006, s. 14) przez empatię rozumie reakcję emocjonalną bardziej odpowiadającą sytuacji innej osoby niż naszej własnej.

Analiza różnorodnych definicji empatii pozwala uchwycić trzy najważniejsze – według autorki tej pracy – aspekty zdolności empatycznych:

1. Emocjonalny aspekt empatii – umiejętność trafnego rozpoznawania stanów emocjonalnych innych osób oraz zdolność do wzbudzania w sobie podobnych do partnera interakcji przeżyć emocjonalnych (tzw. współbrzmienie emocjonalne).

2. Poznawczy aspekt empatii – umiejętność trafnego spostrzegania cudzych pragnień, potrzeb, motywacji oraz umiejętność przewidywania konsekwencji własnych działań dla sytuacji innych ludzi. Umiejętności te bazują na przyjmowaniu cudzej perspektywy bądź wchodzenia w czyjąś rolę. Empatia poznawcza jest tożsama z tym, co J. Piaget nazywa decentracją społeczną (Brzezińska, Trempała, 2003, s. 264).

3. Behawioralny aspekt empatii – gotowość do rzeczywistego reagowania uwzględniającego przeżycia emocjonalne oraz potrzeby innych ludzi. Aspekt ten oznacza w praktyce zachowania prospołeczne, zarówno altruistyczne, pomocne, jak i kooperacyjne (por. Reykowski, 1986, s. 27). Ten ostatni aspekt wydaje się najważniejszy, ponieważ jest celem, do którego poprzednie dwa aspekty empatii powinny prowadzić. Dopiero wystąpienie tego aspektu pozwala określić osobę jako empatyczną. Należy podkreślić, że zdarza się, iż osoby popełniające czyny aspołeczne i antyspołeczne mają prawidłowo rozwinięte zdolności do empatii poznawczej i emocjonalnej. Wiedzą, co czuje ich ofiara, mogą nawet odczuwać jej cierpienie, ale właśnie ta świadomość i te stany emocjonalne są dla nich motywacją do sprawiania przykrości. Taką tendencję obserwuje się u osobowości psychopatycznych. Ponadto, część osób może wykorzystywać własną wiedzę o stanach psychologicznych innych ludzi do np. podporządkowania ich sobie (por. Bartkiewicz, 2001).

Takie trychotomiczne ujęcie empatii wzorowane jest na prostej definicji tego pojęcia podanej przez D. Golemana (2007, ss. 76-77), który pisze, że empatia jest: (1) wiedzą o tym, co czuje inna osoba; (2) odczuwaniem tego, co ta osoba czuje; (3) reagowaniem ze współczuciem na ból tej osoby. Prezentowane ujęcie przypomina również holistyczne koncepcje empatii W. Gulina oraz M. Kalliopuski. W. Gulin (1994, s. 47) opisuje informacyjno-decyzyjne ujęcie empatii, w którym wyodrębnia czynności zbierania informacji, powstawania subiektywnego obrazu przedmiotu, wnioskowania przez analogię oraz podejmowanie decyzji. M. Kalliopuska (1992, s.4) rozróżnia w empatii procesy fizjologiczne, kinestetyczne, afektywne (w tym motywacyjne) i poznawcze. Należy również zauważyć, że te same trzy aspekty empatii wyróżnia A. Piotrowska (1994).

Zdolność do empatii bywa uważana przez niektórych badaczy za jedną z najważniejszych cech ludzkich. Przykładowo D. Goleman (2007, s. 75) określa empatię jako bardzo ważny instrument przetrwania, być może nawet najważniejszy – twierdzi, że najbardziej towarzyskie naczelnie miały największe szanse przetrwania w stadzie. Podobny pogląd wyznaje M. Hoffman (2006, s. 15), który pisze, że empatia jest efektem doboru naturalnego. Badacze podkreślają wagę zdolności do empatii dla rozwoju psychospołecznego człowieka, m.in. H. Sullivan postrzega ją jako istotny czynnik w rozwoju osobowości i socjalizacji (1953, za: Rembowski, 1987, s. 6), a M. Kalliopuska (1992, s. 5) pisze o pozytywnej korelacji empatii ze zdrowiem psychicznym i poczuciem własnej wartości.

Operacjonalizacja pojęcia empatii - szczegółowe umiejętności wchodzące w skład empatii

Analiza tekstów naukowych traktujących o empatii pozwala wyróżnić następujące szczegółowe umiejętności składające się na zdolność do empatii:

Uczniowie pierwszej klasy gimnazjum (13-14 lat) w zakresie **empatii emocjonalnej** powinni charakteryzować się umiejętnościami:

- dostrzegania i rozumienia własnych stanów emocjonalnych (Hoffmann, 2006, s. 52);
- rozpoznawania i nazywania objawów przeżyć emocjonalnych u siebie i innych ludzi (Schaffer, 2006; Reykowski, 1986, s. 109)³;
- konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty oraz „komunikat ja” (Kalliopuska, 1992, s. 6);
- odczuwania emocji zbliżonych do partnera interakcji (Davis, 2000, ss. 29-30; Schaffer, 2006; Hoffmann, 2006, s. 38).

W zakresie **empatii poznawczej** dzieci u progu adolescencji powinny charakteryzować się umiejętnościami:

- dostrzegania możliwych przyczyn zachowania innych ludzi (Reykowski 1986),
- dostrzegania potrzeb innych ludzi (Rosenberg, 2009, s. 108),
- przyjaznego stylu atrybucji (Davis, 2001, s. 184),
- przewidywania skutków własnych działań dla innych ludzi (Reykowski 1986),

³ Tak samo, jak trudno określić, co jest pierwsze przy ocenie sytuacji: reakcja emocjonalna czy też postrzeganie poznawcze, tak też trudno określić czy aspekt emocjonalny czy też poznawczy ma pierwszeństwo we wzbudzaniu empatii oraz trudno pewne ich elementy oddzielić od siebie, np. nazywanie emocji niezbędne do świadomego odczuwania własnych i cudzych stanów emocjonalnych opiera się o zdolności poznawcze człowieka, a nawet może odbywać się bez procesów afektywnych. Mimo tych niejasności autorka postanowiła wyróżnić rozpoznawanie i nazywanie emocji jako wskaźnik empatii emocjonalnej, ponieważ ta zdolność wydaje się niezbędna do świadomego współodczuwania.

- przyjmowania cudzej perspektywy, wyobrażenia sobie cudzych myśli i emocji (Kaźmierczak, 2009, s. 17, Kalliopouska, 1992, s. 4; Kliś, Kossewska, 1993);

- wyobrażania sobie cudzych stanów psychicznych (Gulin, 1994, s. 20, Rembowski 1987, s. 23);

- akceptacji odmienności innych ludzi (cech różniących innych od siebie samego) oraz dostrzegania podobieństw do innych ludzi, poczucia, że wszyscy ludzie są podobni w jakiś sposób do nich samych (por. badania M. Z. Smoleńskiej, 1971, za: Reykowski, 1986, s. 180; Davis, 2001, 138-140; Feshbach, Roe, 1968, za: Rembowski, 1987, s. 24), akceptacji wad innych ludzi, w tym niskiego poziomu empatii;

- trafnego przewidywania cudzych reakcji na zdarzenie (Reykowski, 1986, Davis 2001, s. 31);

- internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób (Reykowski, 1986, s. 194).

W zakresie **empatii behawioralnej** oczekiwane umiejętności to:

- umiejętność uważnego słuchania tego, co mówią inni z zastosowaniem technik aktywnego słuchania (Rosenberg, 2009, s. 108)

- znajomość sposobów skutecznej i realnej pomocy ludziom w różnych trudnych sytuacjach;

- umiejętność zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach.

Wymienione cechy i umiejętności osoby o wysokich zdolnościach empatycznych zostały uwzględnione w wytyczaniu celów szczegółowych do autorskiego programu oraz przy wyborze narzędzi pomiaru.

Uzasadnienie celu oddziaływań - związek między empatią a agresją

Jedne z ważniejszych badań nad związkiem między empatią a agresją przeprowadziła N.D. Feshbach w latach 70-tych minionego wieku. Ustaliła ona dwie możliwe drogi łączące obie zmienne: poznawczą i afektywną. Poznawcze procesy empatii, m.in. przyjęcie cudzej perspektywy pomaga w lepszym rozumieniu położenia obserwowanego człowieka, co może wzbudzać tolerancję dla jego zachowania a tym samym zmniejszać prawdopodobieństwo reakcji agresywnej. W badaniach, prowadzących do tego wniosku N.D. Feshbach ustaliła jednocześnie ważne ograniczenie: gdy podmiot jest w stanie silnego pobudzenia emocjonalnego jego zdolności poznawcze do spostrzegania potrzeb i uczuć partnera interakcji nie wystarczają do zahamowania reakcji agresywnej. Ta właśnie uwaga N.D. Feshbach stała się

wskazówką do wprowadzenia do planowanego badania oddziaływań mających na celu nabycie przez dzieci umiejętności kontrolowania poziomu pobudzenia emocjonalnego (por. Davis, 2001, s. 180).

Afektywne procesy empatii, polegające na dzieleniu afektu (współodczuwaniu) z ofiarą, mogą zmniejszać prawdopodobieństwo agresji, choćby ze względu na odczuwane przez siebie samego cierpienie (Feshbach, 1978, za: Davis, 2001, s. 178)⁴. Tu również należy wskazać ograniczenia. M.H. Davis, opisując badania N.D. Feshbach, zauważa, że odczuwanie cierpienia ofiary może wzmacniać zachowania agresywne, jeśli celem było sprawienie tego cierpienia lub poprzez wzbudzenie frustracji, która bywa jedną z przyczyn agresji. Dlatego też, tak istotne wydaje się tworzenie warunków do równomiernego rozwijania wszystkich aspektów empatii. Nadmiernie rozwinięte mechanizmy emocjonalne empatii mogą prowadzić do rozwinięcia osobowości nadwrażliwej.

Istnieją także inne procesy wyjaśniające empirycznie potwierdzony hamujący wpływ empatii na agresję. Empatia poznawcza, przyczyniająca się do adekwatnej atrybucji, może chronić przed odczytywaniem cudzych intencji jako wrogich, a więc wymagających agresywnej odpowiedzi. Potwierdza to np. często powtarzany eksperyment, w którym osoba badana była obraźliwie prowokowana przez pozoranta. Jej reakcja zależała od tego, czy dostarczano jej informacji mogących wyjaśnić wzburzenie pozoranta czynnikami sytuacyjnymi (np. zmartwieniem niezdanym ważnym egzaminem). Gdy takich informacji dostarczano przed prowokacją, badani rzadziej reagowali agresją (Davis, 2001, s. 180).

Badania potwierdzające skuteczność zajęć rozwijających empatię dla zmniejszania zachowań agresywnych przeprowadzili m.in. N.D. Feshbach i S. Feshbach (1969, Hoffman, 2006), J.C. Gibbs (1987, tamże), K.J. Rotenberg (1970, za: Davis, 2001), M.J. Chandler (1973, tamże), a w Polsce J. Danilewska (2002) i Z. Bartkiewicz (2001).

Warunki sprzyjające rozwijaniu empatii

M.H. Davis (2000, s. 24) - opierając się m.in. na pracach M.L. Hoffmana - wyróżnił następujące procesy, dzięki którym może zostać wzbudzona empatia:

- procesy niepoznawcze: zarażenie się emocjami (np. zaobserwowano, że niemowlęta reagują płaczem na płacz innego dziecka) oraz naśladownictwo motoryczne (podmiot

⁴ Oczywiście, taki proces może też sprzyjać tendencji do unikania kontaktu z ludźmi cierpiącymi.

zauważa czyjś uśmiech, automatycznie go odwzajemnia i jednocześnie, dzięki sprzężeniu zwrotnemu, sam czuje się radosny);

- proste procesy poznawcze: warunkowanie klasyczne, skojarzenie bezpośrednie (bezpośrednie kojarzenie cech sytuacji innej osoby z sytuacją, w jakiej samemu kiedyś się znalazło i z odczuciami wtedy przeżywanymi), etykietowanie (rozumienie czyichś stanów emocjonalnych, dzięki funkcjonowaniu schematów poznawczych, takich jak np. uznanie, że osoba, która właśnie otrzymała dyplom, z pewnością czuje dumę);

- zaawansowane procesy poznawcze: skojarzenie zapośredniczone językiem (wyrażone np. w liście), ukształtowana sieć poznawcza, przyjmowanie perspektyw (umiejętność przyjęcia cudzego punktu widzenia, dostrzeżenie cudzych emocji, myśli, potrzeb) oraz przyjmowanie ról (którą M. Kliś i J. Kossewska, 1993, nazywają zdolnością do odtwarzania wzorców zachowań).

Do mechanizmów wpływających na zdolności empatyczne wymienionych przez M.H. Davisa dodać można – za J. Reykowskim (1986, s. 124) – efekt habituacji. Pojęcie habituacji jest tu zastosowane do opisanie faktu, iż wrażliwość na bodźce słabnie pod wpływem silnej stymulacji, wielokrotna obserwacja zdarzeń wywołujących emocjonalne podniecenie – np. cudzego cierpienia – zmniejsza wielkość reakcji emocjonalnej. Można więc przypuszczać, że wrażliwość empatyczną mogą osłabiać powtarzające się akty przemocy domowej oraz częsta ekspozycja na przemoc w programach telewizyjnych i grach komputerowych.

W rozwoju zdolności empatycznych bazą jest jakość relacji rodzinnych. Dzieci, których potrzeby są zaspokajane dzięki dającym poczucie bezpieczeństwa więziom z rodzicami, częściej są mniej zajęte troską o siebie, a więc są bardziej skłonne do dostrzegania potrzeb innych ludzi (Davis, 2001; Schaeffer, 2006). Pełne miłości i troski zachowanie rodziców dostarcza też dziecku wzorców relacji międzyludzkich. Badacze poszukiwali odpowiedzi na pytanie o najskuteczniejszy w kształtowaniu empatii dzieci styl sprawowania opieki przez ich rodziców. C. Peterson i S. Skevington (1988, za: Davis, 2001, s. 94) ustalili, że najbardziej sprzyjający temu celowi jest styl nazywany przez nich dystansowaniem. Użyta tu nazwa jest dość myląca, ponieważ nie oznacza dystansowania się rodziców od dziecka, ale wiąże się ze stosowaniem przez rodziców takich metod, które pomagają dziecku spoglądać na różne wydarzenia z dystansu. Rodzice pomagają dziecku nabyć umiejętność przyjmowania ról, stosując tzw. technikę sokratejską, polegającą na zadawaniu mu pytań podważających egocentryczny punkt widzenia dziecka, np. „Jak myślisz, dlaczego nie mogę właśnie teraz się z tobą pobawić?”. Inni badacze – J. Dunn, J. Brown i L. Beardsall (1991, za: Davis 2001, s.

95) zwrócili uwagę na podobną metodę rodzicielską, która przyczynia się do rozwinięcia u dzieci trafnej percepcji cudzych stanów emocjonalnych. Metoda ta opiera się o częste otwarte rozmowy rodzinne dotyczące odczuwanych przez członków rodziny stanów uczuciowych. N. Eisenberg (1992, za: Hoffman, 2006, s. 134) zaleca, aby rodzice wskazywali dzieciom również na możliwe odczucia bohaterów szklanego ekranu, porównując je do rzeczywistych sytuacji z życia dziecka.

Blokujący wpływ na rozwój empatii mają metody rodzicielskie oparte na przemocy (przegląd wyników badań potwierdzających tę tezę przytacza M.H. Davis, 2001, s. 90), chłód emocjonalny i zaniedbanie (Goleman, 2007, ss. 205-207).

Wymienione powyżej za M.H. Davisem mechanizmy wzbudzenia empatycznego oraz rodzinne warunki rozwijania empatii zostaną szczegółowo opisane w dalszej części pracy, przy opisie technik oddziaływań, które zastosowano w autorskim programie.

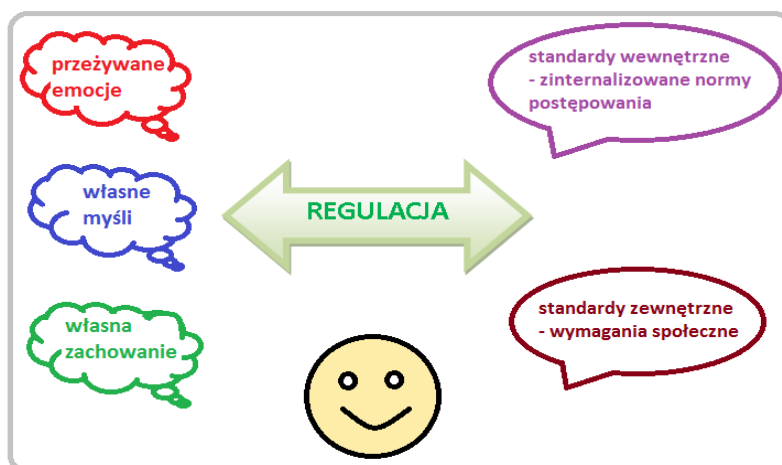
1.2.2. Tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej

Definicja samokontroli emocjonalnej

Kontrola stanów emocjonalnych może przebiegać w sposób mniej lub bardziej zależny od woli podmiotu. Stąd psychologowie (por. Doliński, 2003) wyróżniają automatyczną regulację emocji (nieświadomą, opartą na mechanizmach biologicznych, dotyczącą przede wszystkim kontroli siły pobudzenia) oraz podmiotową samokontrolę emocji (polegającą na podejmowaniu przez podmiot czynności służących regulacji między przeżywaniem emocji a wewnętrznymi i zewnętrznymi standardami) (por. Doliński, 2003, ss. 383-384). Ten drugi rodzaj kontroli emocji – który będzie jedną ze zmiennych w planowanych badaniach – decyduje o „częstości i natężeniu takich przeżyć emocjonalnych, myśli i zachowań z nimi związanych, które są zgodne ze standardami aprobowanymi przez podmiot” (Doliński, 2003, s. 384). Bardziej wprost wyraża to J.R. Averill, kiedy pisze, że kontrola emocjonalna oznacza „zdolność do reagowania w taki sposób, w jaki się chce, niezależnie od tego czy oznacza to ujawnienie, czy też zahamowanie jakiejś reakcji” (Averill, 1998, s. 229).

Zdolność do samokontroli procesów emocjonalnych zależy zarówno od stałych właściwości osobowości (por. Reykowski, 1975, za: Kofta 1979, s. 11), jak i od doświadczeń o charakterze wychowawczym, tzn. może być – jak nazywa ją pod wpływem analizy prac przedstawicieli teorii społecznego uczenia się M. Kofta (1979, s. 54) - „produktem uczenia się”. Tak więc, ludzie posiadają pewne wewnętrzne predyspozycje warunkujące zdolności do prawidłowej samokontroli i jednocześnie – co jest „implikacją optymistyczną” (kolejne

określenie Kofty, 1979) – zdolność ta może być rozwijana poprzez odpowiednie procedury uczenia się. O ile trudno jest poddawać modyfikacji wrodzone, trwałe osobowościowe wyznaczniki samokontroli emocjonalnej, o tyle łatwiejsze może to być względem czynności i procesów samokontroli. Te pierwsze są przejawianym przez podmiot zachowaniem służącym samokontroli, te drugie to mechanizmy poznawcze, za pomocą których podmiot osiąga zbieżność między własnymi emocjami, zachowaniem, myślami a akceptowanymi przez siebie bądź innych standardami (zinternalizowanymi normami bądź wymaganiami społecznymi) – założenia M. Kofty prezentuje Rycina 1.2.



Rycina 1.2. Schemat podmiotowej samokontroli emocjonalnej.
Opracowanie własne na podstawie D. Doliński (2003) oraz M. Kofty (1979).

J. Brzeziński (1973), autor narzędzia do pomiaru opisywanej w tym miejscu zmiennej, Kwestionariusza Kontroli Emocjonalnej, rozkłada samokontrolę na następujące ogniwa:

- kontrolę ekspresji – oznaczającą zdolność do kontroli zewnętrznych przejawów przeżywania emocji (np. płaczu, drżenia rąk);
- motywację emocjonalno-racjonalną – wykazywanie tendencji do przemyślanego kierowania swym zachowaniem, w miejsce podążania za emocjonalnymi impulsami;
- odporność emocjonalną – czyli zdolność do niedezorganizowania się pod wpływem przeżywanych emocji przyjemnych bądź przykrych;
- kontrolę sytuacji – umiejętność wpływania na doświadczanie sytuacji emotogennych poprzez unikanie lub poszukiwanie ich, odpowiednią percepcję lub interpretację;
- pobudliwość emocjonalną – oznaczającą łatwość wchodzenia w stan emocjonalny pod wpływem bodźców emotogennych.

Samokontrola emocjonalna jest zjawiskiem bardzo złożonym, na co wskazuje R.W. Levenson (1998, s. 234): może służyć zarówno hamowaniu reakcji emocjonalnych, jak i ich

nasilaniu, co dokonuje się na różne sposoby: poprzez przekształcenie poziomów intensywności emocji, zastępowanie lub maskowanie jednych emocji innymi; dotyczyć może różnych komponentów stanów emocjonalnych (subiektywnych doznań, ekspresji, reakcji fizjologicznych); może być mimowolna lub dowolna, świadoma lub nieświadoma, podejmowana przed przewidywanym wystąpieniem emocji, w trakcie lub po.

Dla potrzeb tej pracy zdecydowano się oprzeć na wytycznych D. Dolińskiego (2003, s. 384), dotyczących trzech sposobów, zgodnie z którymi przebiegać mogą procesy i czynności samokontroli:

- poprzez unikanie/poszukiwanie sytuacji związanej z występowaniem określonej emocji (np. osoba może starać się nie wchodzić do ciemnych piwnic, które wywołują w niej silny strach);
- gdy osoba znajdzie się już w sytuacji wywołującej niechciane emocje może dokonać operacji poznawczych – np. selekcji, modyfikacji informacji w celu reinterpretacji swego doświadczenia;
- poprzez manipulowanie ujawnianiem emocji – wybór ekspresji lub programu zachowania.

We wszystkich tych procesach i czynnościach podstawową rolę odgrywają mechanizmy poznawcze, głównie świadomość (dotycząca własnych emocji, intencji, wymagań społecznych) oraz werbalne autoregulacje (Kofta wysnuwa taki wniosek na podstawie analizy koncepcji A.R. Łurii, L. Wygotskiego i D. Meichenbauma; M. Kofta, 1979).

Nie każda forma i nie każdy poziom samokontroli jest pożądany – wypieranie niechcianych emocji, blokowanie im dostępu do świadomości, zahamowanie wszelkich/większości reakcji emocjonalnych prowadzić może do mniej lub bardziej poważnych zaburzeń życia emocjonalnego.

Operacjonalizacja - szczegółowe umiejętności wchodzące w skład samokontroli emocjonalnej

Tak rozumiana samokontrola emocjonalna powinna przejawiać się u uczniów pierwszej klasy gimnazjum młodzieży (13-14 lat) w opanowaniu następujących zdolności:

- obniżania/podwyższania poziomu pobudzenia w zależności od wymogów sytuacji bądź własnych celów (Goleman, 1997, s. 183);
- rozpoznawania sytuacji generujących bardzo silne i/lub niechciane emocje oraz znajomość sposobów unikania takich sytuacji (Brzeziński, 1973);

- rozpoznawania sytuacji generujących pożądane, przyjemne emocje oraz poszukiwanie takich sytuacji (Brzeziński, 1973);

- znajomość i rozumienie zależności między sytuacją, myślami i emocjami;

- znajomość i opanowanie poznawczych technik regulacji emocji służących selekcji, modyfikacji bądź reinterpretacji informacji w celu osłabienia emocji niechcianych bądź wzbudzenia /wzmocnienia emocji pożądanych (Hartig, Kaufer, 1973, za: Kofta, 1979, s. 45);

- znajomość i opanowanie sposobów regulacji ujawniania emocji: dostosowywania ekspresji do społecznych wymagań, uruchamiania społecznie akceptowanych programów zachowań związanych z określoną, aktualnie przeżywaną emocją (Brzeziński, 1973; Doliński, 2003, s. 384);

- rozpoznawania i przewidywania niepożądanych skutków braku kontroli nad reakcjami emocjonalnymi;

- rozpoznawania własnych i cudzych emocji, prawidłowego określania ich nazwy, rozróżniania objawów emocji przeżywanych przez siebie i innych (Greenberg, za: Goleman, 2003, s. 389);

- odraczania bezpośredniego zaspokojenia potrzeb, gdy jest to niepożądane ze względu na własne cele bądź wymagania innych; zdolność do oczekiwania na gratyfikację odległą bądź przebiegającą w postaci bardziej aprobowanej społecznie (Mischel, Moore, 1973, za: Kofta, 1979);

- tolerowania frustracji potrzeb (Kofta, 1979, s. 10);

- rozumienia przyczyn i intencji własnych reakcji emocjonalnych.

Wyżej wymienione zdolności samokontroli emocjonalnej posłużyły do wytyczenia celów szczegółowych do celu, jakim jest tworzenie warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej.

Uzasadnienie celu oddziaływań - związek między samokontrolą emocjonalną a agresją

Umiejętność kontroli swych emocji i reakcji jest kluczowym czynnikiem w powstrzymywaniu zachowań agresywnych. Wiele badań – m.in. te przytaczane w książce pod red. A. G. Millera (2009) - wskazuje na związek między niską samokontrolą a podwyższoną agresją (niska samokontrola jest cechą charakterystyczną wielu przestępców - piszą N.R. Gottfredson, T. Hirschi; za: Baumeister, Vohs, 2008, s. 132). Nawykowa skłonność do reagowania w sposób nieprzemyślany, emocjonalny, sprzyja występowaniu zachowań agresywnych, co potwierdzają badania G.V. Caprari (za: Krahé, 2006). Za koniecznością

uwzględnienia przy konstruowaniu programu oddziaływań zmierzających do zmniejszenia częstotliwości zachowań agresywnych u dzieci czynnika zwiększającego zdolność do tolerowania frustracji (co jest jednym z przejawów samokontroli emocjonalnej) przemawiają badania prowadzone w kręgu zwolenników teorii „frustracja – agresja” oraz eksperymenty ukazujące wpływ prowokacji i pobudzenia na zachowania agresywne (Wojciszke, 2003, s. 158). Zarówno prowokacja, jak i pobudzenie emocjonalne osłabiają hamujący wpływ empatii na agresję (Davis, 2001, 180).

1.2.3. Tworzenie warunków do zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach

Obecność przemocy w przekazie współczesnych mediów

„Kształtowanie osobowości i właściwych wzorców zachowania młodych ludzi jest rzeczą w dzisiejszym świecie o tyle trudniejszą, że środowisko wychowawcze uległo wyraźnemu rozszerzeniu” – stwierdza K. Krzystanek (2007, s. 61), autorka eksperymentu weryfikującego wpływ „agresywnych” gier komputerowych na poziom agresji u gimnazjalistów. Współczesne środowisko wychowawcze to nie tylko rodzice, szkoła i rówieśnicy, ale także coraz bardziej i częściej dostępne media: telewizja, Internet, gry komputerowe i oprogramowanie telefonów komórkowych. Dzieci i młodzież spędzają w ciągu tygodnia około 30 godzin przed telewizorem bądź komputerem (por. Simmons, Stalworth, Wentzel, 1999; Bazydło-Stodolna, 2008), to w przybliżeniu tyle, co w szkole. Jest to zdecydowanie więcej niż poświęcają na zajęcia pozalekcyjne, np. kółka zainteresowań. Niestety, często spędzają w ten sposób o wiele więcej czasu niż z rodzicami.

Współczesne stale zmieniające się media z pewnością zawierają w sobie potencjał rozwijający, edukujący i odprężający. Ułatwiają dostęp do baz wiedzy niemal z całego świata, zachęcają do poszukiwań, inspirują nowymi rozwiązaniami, zmuszają do opanowania skomplikowanych technologii, stwarzają przestrzeń do nawiązywania kontaktów z ludźmi o różnych zainteresowaniach, w różnym wieku i zamieszkującymi różne miejsca. Niestety, ludzie (nie tylko młodzi) zachłystni nieograniczonymi wręcz możliwościami telewizji i Internetu mogą wpaść w równie znaczącą liczbę pułapek: uzależnienie od mediów, zaniedbywanie realnych obszarów życia, takich jak relacje rodzinne, zafascynowanie ideologiami sekt, rasistów, nacjonalistów itp., cyberprzemoc, zauroczenie ludźmi, którzy prezentują w Internecie fałszywe dane osobowe i fałszywe postawy, zachęty do jedynie konsumpcyjnego nastawienia do życia, nadmiernie eksponowane akty agresji. Same tytuły książek popularnonaukowych i naukowych, dotyczących tej problematyki, wskazują na

akcentowanie raczej zagrożeń niż zysków związanych z używaniem mediów: „Co ogłupia nasze dzieci?” (Holtkamp, 2011), „Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe”, (Feibel, 2006), „Dziecko w sieci” (Danowski, Krupińska, 2007), „Magia szklanego ekranu. Zagrożenia płynące z telewizji” (Andrzejewska, 2007), „Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice” (Nowakowski, 2002), „Telewizja szanse i zagrożenia wychowawcze” (Łobacz, 2007), „Zamiast telewizji” (Landiano, 2006), „Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci” (Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska, 2000).

Zwiększający się wpływ mediów jest tym czynnikiem, który najbardziej odróżnia współczesne pokolenie nastolatków od pokolenia ich rodziców, a czasem nawet od pokolenia ich starszego rodzeństwa. Rodzice przegrywają w oczach młodych ludzi z mediami, ponieważ nie są tak atrakcyjni, tak tolerancyjni i tak obcy z nowinkami technologicznymi, jak wirtualni idole. Ponadto, badacze rzeczywistości wychowawczej oraz praktycy wychowania nadal w większości (przynajmniej w Polsce) wywodzą się z „epoki przedinternetowej”, a także z „epoki telewizji dwóch kanałów”. To z jednej strony ułatwia im dostrzeżenie ogromnej różnicy między światem z Internetem a światem bez niego. Uczula na związane z tym niebezpieczeństwa. Z drugiej strony – wolniej adaptują się do nowinek technologicznych, nie doświadczyli dzieciństwa wypełnionego grami komputerowymi i kontaktami poprzez portale społecznościowe – nie nadążają za zmianami, co może utrudniać zarówno eksplorację badawczą, jak i dostosowywanie oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych do potrzeb współczesnych młodych telewidzów i internautów. Powyższe refleksje przyczyniły się do uwzględnienia wpływu mediów, szczególnie przemocy w nich obecnej, na rozwój psychospołeczny gimnazjalistów.

„Kiedy amerykańskie dziecko skończy podstawówkę, zdąży obejrzeć ponad sto tysięcy różnorodnych aktów przemocy (...) i ponad osiem tysięcy morderstw w telewizji” – podaje – opierając się na badaniach C.A. Andersona i B.J. Bushmana - J.J. McWhirter wraz ze współpracownikami (2008, s. 171). W Polsce badania nad treścią przekazu medialnego przeprowadzili m.in. dziennikarze „Rzeczpospolitej”, którzy w 1999 r. przez siedem dni oglądali wszystko, co oferowały polskie stacje telewizyjne. D. Sarzała relacjonując ten eksperyment cytuje następujące wyniki: „pół tysiąca trupów, ponad dwa tysiące scen przemocy, ponad sześćdziesiąt ostrych scen erotycznych, pół tysiąca słów powszechnie uważanych za obraźliwe” (Sarzała, 2004, s. 129). Nie tylko filmy sensacyjne, horrory czy thrillery są areną scen przemocy. Źródłem wzorców zachowań agresywnych mogą być też

wszelkie inne programy telewizyjne (również, a nawet szczególnie, serwisy informacyjne), portale, strony, reklamy umieszczone w Internecie; gry komputerowe, instalowane bezpośrednio w komputerze lub za pośrednictwem Internetu; artykuły i zdjęcia umieszczone w prasie drukowanej. M. Jędrzejko (2008, s. 141) dokonał analizy treści wiadomości podawanych w głównych polskich serwisach informacyjnych i stwierdził, że zdecydowanie dominują informacje negatywne nad pozytywnymi, a główne terminy używane w serwisach to: sensacja, przestępczość, przemoc, wojna, łamanie prawa, agresja. Ten sam autor przeprowadził badania, z których wynika, że 60% dostępnych na polskim rynku gier komputerowych zawiera sceny przemocy, niemal 50% przedstawia sceny zabijania (Jędrzejko, s. 139; podobne wyniki przytacza I. Ulfik-Jaworska, 2005, s. 126). Obszerny opis treści i form gier komputerowych można znaleźć w publikacji M. Braun-Gałkowskiej i I. Ulfik (2000, ss. 22-29). Poziom przemocy w świecie medialnym jest zdecydowanie zawyżony w stosunku do rzeczywistej częstotliwości takich aktów (por. Dylak, 1999). Dorastające dzieci i dojrzewająca młodzież nie pozostają obojętni na ten wpływ. Te gry nie tylko są najbardziej dostępne, ale też często poszukiwane przez młodzież.

Uzasadnienie celu oddziaływań - związek między ekspozycją na przemoc w mediach a agresją

Jak wspomniano powyżej, przyjmuje się jako oczywistość, że korzystanie z telewizji, oprogramowania komputerowego i Internetu może mieć szereg korzystnych z punktu widzenia rozwoju człowieka skutków. Trudno jednak zgodzić się z popularyzatorami pozytywnego wpływu agresji i destrukcji nadmiernie eksponowanej w przekazie tych mediów. Argumenty zwolenników agresywnych gier i programów telewizyjnych są mocno dyskusyjne. D. Sarzała (2004a) przytacza następujące hipotezy dotyczące mechanizmów korzystnego wpływu ekspozycji na przemoc w mediach - hipotezę: katharsis, zastępowania rzeczywistości, socjocentryczności, adaptacji. Wyzwolenie z instynktu agresji, które ma następować po zabiciu fikcyjnego przeciwnika czy też po obejrzeniu sceny przemocy w telewizji nie nadchodzi. Zdecydowana większość badań dowodzi, że takie doświadczenia wzmacniają realną agresję zamiast ją osłabiać (badania te zostaną wymienione w dalszej części tekstu). „Efekt katharsis, - jak piszą M. Braun-Gałkowska i I. Ulfik (2000, s. 43) - jeśli się pojawia, zdaje się więc dotyczyć raczej rozładowania napięcia związanego z poczuciem winy, a nie uwolnienia impulsów agresywnych”. Równie nie przekonująca jest hipoteza zastępowania rzeczywistości (którą można sprowadzić do zdania „lepiej zabić na niby niż naprawdę”), bo przecież możliwe jest prezentowanie zachowań agresywnych w obu

rzeczywistościach; zastanowić się też należy, która rzeczywistość którą zastępuje. Pozostałe dwie hipotezy zdają się odzwierciedlać postawy wielu rodziców: nie chcą oni, aby ich dziecko było „gorsze od innych”, chcą by szybko adaptowało się do nowoczesnego świata i by mogło być szanowane przez inne dzieci za posiadanie i umiejętność korzystania z najnowszego sprzętu. Część rodziców wierzy, że każdy sposób korzystania z Internetu zbliża ludzi do siebie, umożliwiając ich dziecku zdobywanie nowych przyjaźni. Oglądanie telewizji jest też często wymieniane jako zajęcie integrujące całą rodzinę. D. Sarzała podkreśla jednak, że „młody człowiek uczestnicząc w przemocy na ekranie telewizora lub monitorze komputera, realizuje zachowania, które przy częstym powtarzaniu w środowisku rodzinnym lub szerszym gronie znajomych osób nabierają cech społecznego przyzwolenia” (2004a, s. 231). Poza tym, dzieci nadmiernie korzystające z Internetu mają niższą pozycję socjometryczną w klasie (Krzyżak-Szymańska, 2011) i choć nie można tu jednoznacznie ocenić, co jest skutkiem, a co przyczyną, to jednak stwierdzić można, że Internet nie wzmacnia rzeczywistych więzi społecznych. Podsumowując ten wątek – znacznie bardziej przekonujące są argumenty wskazujące na straty.

Szybki postęp technologiczny mediów sygnalizuje konieczność podążania pedagogów, psychologów i socjologów za tymi zmianami. Inny wpływ miała telewizja na Polaków i polskie dzieci w czasach, gdy dysponowaliśmy jedynie dwoma kanałami telewizyjnymi. Inny wpływ miały też proste gry z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku. Dziś, gdy można niejako „wejść” do gry poprzez używanie specjalnego hełmu i rękawiczek media – słowami D. Sarzały (2004, s. 236) – „przemawiają (...) językiem totalnym tj. słowem, dźwiękiem, obrazem, ruchem, wpływając na rozum, wyobraźnię, uczucia”.

Główną przyczyną siły wpływu mediów na dzieci jest czas, jaki one poświęcają na korzystanie z różnych środków przekazu. Im więcej czasu przeznaczamy na kontakt z mediami, tym częściej poddawani jesteśmy wizji świata kreowanej przez media, ich przesłaniu, estetyce, etyce, a jednocześnie tym mniej czasu przeznaczamy na alternatywne czynności, związane z odpoczynkiem, rozrywką, sportem, obowiązkami itp. W niektórych programach telewizyjnych i grach zastosowane są pułapki, które „zmuszają” odbiorcę do spędzania coraz dłuższego czasu przy ekranie, np.: widz tasiemcowych seriali, aby dowiedzieć się, jaki jest ciąg dalszy danej historii, musi obejrzeć kolejny odcinek. Osiąganie wyników w grach zależy od czasu im poświęconemu, im dłuższy, tym większa szansa na lepsze wyniki. Jest to szczególnie niebezpieczne przy grach online z udziałem innych graczy,

którym młody człowiek chce zaimponować (por. Wójcik, 2012, s. 8). Kwestia czasu przeznaczonego na korzystanie z mediów jest też związana z narastającym odsetkiem osób uzależnionych od mediów. Wyniki jednych z najnowszych badań, „EU KIDS Online”, ukazują skalę problemu wśród młodych (w wieku 11-16 lat) Polaków: ok. 9% przyznaje się, do występowania objawów uzależnienia od Internetu (Kirwil, 2011, za: Wójcik, 2012, s. 9). Istotny jest fakt, że nadmierne zaangażowanie w media jednego rodzaju nie wyklucza przeznaczania czasu na odbiór innych mediów - obserwuje się nawet, że częstszemu korzystaniu z komputera towarzyszy częstsze oglądanie telewizji (Braun-Gałkowska, I. Ulfik, 2000, s. 79).

Najważniejszym mechanizmem oddziaływań agresji w mediach jest modelowanie, co zostało potwierdzone już ok. 40 lat temu w badaniach A. Bandury (Johnson, 1978). A. Bandura pokazał dwie drogi wpływu zachowań agresywnych prezentowanych w mediach: poprzez naśladowanie oraz poprzez odhamowanie. Dzieci powtarzają obserwowane sytuacje, szczególnie, jeśli bohater w taki czy inny sposób został nagrodzony za swe działania. Obserwacja zachowań agresywnych podejmowanych przez bohaterów medialnych pomimo społecznego zakazu przyczynia się do osłabienia wewnętrznych hamulców (Simmons i in., 1999).

Ponadto, istotne są tu trzy efekty opisane przez A.P. Goldsteina, B. Glicka, J.C. Gibbisa (2004): efekt agresji (odwzorowywanie pokazywanej przemocy), efekt ofiary (zwiększony lęk i nieufność wobec innych jako potencjalnych agresorów) oraz w efekt świadka (odwrażliwienie na cierpienia innych). W czasie agresywnej gry czy oglądania filmu sensacyjnego umacniane mogą być następujące niesprzyjające prawidłowej socjalizacji przekonania: „agresja jest skuteczną formą domagania się swoich praw”, „ofiara jest zawsze winna”, „siła ludzi sukcesu tkwi w ich przewadze fizycznej”. Mechanizmy, które mogą sprzyjać przenoszeniu zachowań agresywnych z sytuacji grania w gry komputerowe na życie realne to: identyfikacja z bohaterem, podkreślanie pozytywnych cech bohatera (jego siły, atrakcyjności fizycznej, odwagi itp.), nagradzanie zachowań agresywnych premiami i następnym „życiem”, karanie niepodejmowania agresji porażką, odwrażliwienie na obrazy przemocy, usztywnienie poglądu o negatywnych cechach ofiary (jej wrogich intencjach lub o słabości), przerwanie związku między dokonaniem przemocy a poczuciem winy. Najbardziej jednak szkodliwym aspektem jest zaangażowanie gracza w dokonanie aktów przemocy: „Młody gracz nie tylko obserwuje, ale także osobiście dokonuje aktów brutalnej agresji. (...) Przede wszystkim, żeby grać i wygrywać, musi identyfikować się z bohaterem-agresorem,

który zarówno zabija, jak i dokonuje wielu innych czynów wyrafinowanej przemocy i okrucieństwa” pisze D. Sarzała (2004b, s. 131). Zarówno reakcje agresywne prezentowane w TV, jak i w grach, uczą agresywnych sposobów rozwiązywania konfliktów międzyludzkich (por. Simmons B. J., Stalsworth K., Wentzel H., 1999; Sarzała, 2004b). J. J. McWhirter wraz ze współpracownikami (2008, s. 171).pisze: „Takie gry wideo uczą dzieci agresywnych rozwiązań konfliktów, a ćwiczenie strategii agresji podczas gry uprawdopodobnia sytuacje, w których dzieci będą stosowały takie strategie, jeżeli w ich prawdziwym życiu pojawi się konflikt”.

Podobne sposoby oddziaływania wychowawczego mediów wskazuje A. Gurycka (1979, za: Braun-Gałkowską s. 15): podawania wzorów, nadawanie znaczeń emocjonalnych, trening i prowokacja sytuacyjna. Każdy z tych elementów wart byłby szerszych, długofalowych rozważań i badań. Wachlarz modeli osobowych prezentowanych w mediach zdaje się być niereprezentatywny - w pejoratywnym znaczeniu tego słowa - dla przeciętnego człowieka. Zbyt często bohaterowie filmowi i postacie z gier stosują w swym postępowaniu agresję. Jedną z najważniejszych umiejętności aktora telewizyjnego oraz grafika projektującego sceny gier jest umiejętność oddania emocji. Wyrazy emocjonalne są często ukazywane na ekranach, jednak znaczenie, jakie im się nadaje bywa czasami odmienne niż to, które powinny nam one przekazywać. M. Braun-Gałkowska i I. Ulfik (2000, s. 15) piszą o łączeniu reakcji obojętności z widokiem smutku czy cierpienia drugiej postaci w scenach z gier i filmów. W grach obraz czyjś cierpienia może być też łączony z odczuwaną satysfakcją z wygranej. Ten aspekt oddziaływania gier jest współcześnie bardzo niebezpieczny z uwagi na dążenie producentów do jak najbardziej realistycznego oddania sytuacji konfrontacji między przeciwnikami. Gry komputerowe to systematyczny trening zachowań agresywnych, powtarzający się nierzadko każdego dnia. W treningu tym wykorzystywane są nagrody – w postaci punktów, „dodatkowych żyć”, wirtualnych akcesoriów, „przejsć na wyższy poziom”. Powoduje to proste warunkowanie: „konfrontacja → agresja” oraz „agresja → nagroda”. Prowokacja sytuacyjna to krok dalej w utrwalaniu tendencji do danego stylu zachowań – występuje wtedy, gdy inicjuje aktywność odbiorcy i zmusza do samodzielnego rozwiązania problemu . „Przemoc jest jakby wymuszona sytuacją i usprawiedliwiona” (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000, s. 140).

Według A. Goldsteina i współpracowników (2004, s. 7) „prawdopodobnie najbardziej efektywną metodą nauczania [przemocy] są media”. Opisano wiele badań potwierdzających korelację między ilością oglądanej przemocy w mediach a poziomem zachowań agresywnych

u młodych ludzi. Prowadzili je m.in. L. Eron i R. Huesmann (1980, za: Napora, 2004 oraz Dylak, 1999, s. 16), M. Jędrzejko (2008, s. 150), M. Braun-Gałkowska i I. Ulfik (2000). Wyniki badań przeprowadzonych przez L. Erona (za: Simmons i in., 1999), pokazują nawet, że telewizyjna przemoc oglądana przez dzieci ośmioletnie jest lepszym predykatorem ich agresywności, gdy dorosną niż socjoekonomiczne warunki, w jakich dorastają.

Ekspozycja na przemoc w mediach przekłada się nie tylko na zachowania agresywne, ale również przyczynia się do innych zmian w aspekcie psychologicznym. M. Braun-Gałkowska oraz I. Ulfik-Jaworska (2000, ss. 91-118) w badaniach, prowadzonych wśród dzieci bardziej narażonych na kontakt z agresją w mediach, analizowały m.in.: stosunek do samego siebie, do innych ludzi, wobec cierpienia, śmierci, przyrody, wszechświata, tendencje konstruktywne i destruktywne, wrażliwość moralną. Wybrane różnice, jakie badaczki zaobserwowały między dwiema grupami badanych – tych, którzy grają w agresywne gry komputerowe i tych, którzy tego nie robią - są następujące: ci pierwsi rzadziej dostrzegają u siebie pozytywne cechy charakteru, częściej odczuwają problemy z samokontrolą, prezentują nieufną postawę wobec innych, znacząco częściej deklarują obawę o własne życie, częściej prezentują postawę „mieć” niż „być”. Niepokojące różnice w sferze moralnej dotyczą: stosunku do osób cierpiących – rzadziej wzbudzają one u nich współczucie, a częściej obojętność; rozumienia pojęcia „dobra” – częściej rozumiane jako brak zła, a nie aktywną postawę na rzecz innych; wartości życia ludzkiego – rzadziej widzą ją jako tę samą dla wszystkich ludzi, częściej uważają, że zależy ona od innych cech. Ujawniła się też postawa konsumpcyjna „komputerowców”. Zastosowanie przez badaczki Testu Opowiadań Niedokończonych ujawniło znaczące różnice w postawie empatycznej wobec innych ludzi. Chłopcy używający agresywnych gier komputerowych odzwierciedlali w swych wypowiedziach obojętność, niechęć do niesienia pomocy, nastawienie na swoje potrzeby. Powyższe wyniki sugerują, że osobom często grającym w agresywne gry potrzebne jest nie tylko wsparcie psychoedukacyjne, ale również terapeutyczne. Odróżnieniu osób, którym należałoby zaproponować oddziaływania profilaktyczne, od osób wymagających interwencji bądź terapii mogą służyć zaobserwowane w badaniach czynniki zwiększające ryzyko negatywnego wpływu przemocy w mediach. Do szczególnej grupy ryzyka należą: chłopcy, w młodszym wieku szkolnym oraz nieco starsi, którzy zaczynają oglądać programy dla dorosłych; dzieci, które doświadczyły przemocy, bądź były świadkami przemocy; dzieci ze środowisk o niższym statusie ekonomicznym, dzieci mniej popularne w klasie, dzieci, których

rodzice stosują kary fizyczne lub prezentują postawę odrzucającą (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000, s. 45-49).

Warunki sprzyjające zmniejszaniu ekspozycji na przemoc w mediach.

Wyróżnić można trzy środowiska, poprzez które warto próbować podejmować oddziaływania profilaktyczne mające na celu ograniczenie negatywnych skutków ekspozycji na przemoc w mediach: nadawców, rodziny, szkołę.

B. J. Simmons, K. Stalworth, H. Wentzel (1999) wysuwają następujące wskazówki do opracowania programu zapobiegającego wpływowi przemocy w mediach na zachowania dzieci i młodzieży: (1) rodzice, nauczyciele i społeczeństwo muszą współpracować przy budowie programu, (2) rodzice powinni prezentować odpowiedzialne zachowanie – a więc powinni ograniczyć własne oglądanie programów cechujących się wysokim poziomem agresji; ponadto, powinni tłumaczyć dzieciom, co oglądają, wyjaśniać im fabułę filmów, ukryte przekazy, możliwe alternatywne względem pokazanych w mediach sposoby zachowania się w danej sytuacji; (3) telewizja nie może być dominującą częścią życia rodzinnego, (4) rodzice i nauczyciele powinni uczyć dzieci prawidłowych społecznych interakcji, (5) szkoły powinny potraktować problem przemocy medialnej poważnie i włączyć to zagadnienie do swoich szkolnych programów, (6) program powinien bazować na aktualnych potrzebach rozwojowych dzieci, a więc zaspokajając te potrzeby, do których trafiają media, ale w inny sposób – rozwijać fantazję, odprężać, ułatwiać komunikację, edukować, dostarczać wiedzy o świecie itp.

Pomimo racjonalnych argumentów (przedstawionych powyżej) uzasadniających obowiązek ograniczenia częstotliwości emitowania przemocy w mediach trudno spodziewać się, by producenci medialni zastosowali samoograniczenie. Filmy, programy, gry itp., w których dominuje agresja stanowią zbyt duże źródło dochodu (por. Sarzała, 2004, s. 140)⁵. Stąd konieczność poszukiwania innych sposobów chronienia dzieci i młodzieży przed negatywnym wpływem przemocy w mediach.

Analiza literatury i doniesień prasowych pozwala zaproponować trzy główne strategie tworzenia warunków do zmniejszania ekspozycji młodych ludzi na przemoc w mediach: rozwijanie refleksji nad przekazem medialnym, zachęcanie do alternatywnych form spędzania

⁵ Nie zmienia to celowości podejmowania prób nacisku na producentów i polityków, którzy bezpośrednio mogą ograniczyć emisję programów zawierających niekorzystne dla rozwoju psychospołecznego treści.

czasu (np. poprzez udział w kółkach zainteresowań), wspieranie rodziców w kształtowaniu odpowiednich warunków rozwoju w środowisku domowym.

Młodzi ludzie najczęściej przyjmują przekaz medialny w sposób bezkrytyczny, sytuacje przedstawiane w mediach utożsamiają z czymś słusznym, sprawdzonym, modnym, uznanym społecznie. Nie tylko młodym ludziom brakuje świadomości technik manipulacyjnych stosowanych w środkach masowego przekazu.

Nierzadko młodzież korzysta z mediów z powodu odczuwanej nudy oraz przyzwyczajenia do wygodnego, siedzącego stylu spędzania czasu wolnego. Taka postawa wzmacniana jest podobnymi zachowaniami rodziców. Młodzież zaangażowana w różnego rodzaju grupy rówieśnicze: sportowe, plastyczne, muzyczne, religijne itp. automatycznie mniej czasu spędza przed ekranem telewizyjnym bądź komputerowym. Sondaż przeprowadzony przez Biuro Programowe TVP w 1996 r. skierowany do dzieci ukazuje, że chętniej oglądałyby one programy ambitniejsze niż filmy o strzelaniu i zabijaniu. Na pytanie, co chciałyby obejrzeć spośród pięciu fikcyjnych tytułów wybrały program „Jak sobie radzić z problemami?” (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000, s. 150). Ułatwianie dostępu do programów, portali i gier o wysokich walorach edukacyjnych i rozwojowych może okazać się skuteczną alternatywą dla środków przekazu opartych na przemocy.

Kluczem do tworzenia warunków związanych z użytkowaniem mediów a sprzyjających rozwojowi młodzieży wydają się być rodzice. To od nich zależy dostęp do mediów w domu, monitorowanie programów oglądanych przez dzieci, zakup gier komputerowych, czas spędzony przed ekranem oraz zapraszanie dzieci do wspólnej rozrywki bez mediów. K. Krzystanek (2007) szukała odpowiedzi na pytania o wpływ agresywnych gier na poziom agresji proaktywnej gimnazjalistów oraz o postawy rodziców jako czynnik modyfikujący związek między ekspozycją na przemoc w grach komputerowych a poziomem agresji. Wyniki tych badań potwierdziły negatywne oddziaływanie gier na poziom agresji młodych graczy oraz ujawniły, że „skutki agresji prezentowanej w mediach mogą być minimalizowane przez środowisko rodzinne” (Krzystanek, 2007, s. 66). Najbardziej podatni na modelowanie zachowań agresywnych byli ci gimnazjaliści, którzy postrzegali postawy ich rodziców wobec nich samych jako chłodne. Autorka wysnuwa wniosek, iż „rodzice nie są przygotowani do roli przewodnika dziecka po świecie technologii czy wirtualnej rzeczywistości” (s. 67). Potwierdza to ankieta przeprowadzona przez M. Jędrzejko (2008, s. 145) - spośród 85% gimnazjalistów, którzy twierdząco odpowiedzieli na pytanie: „Czy grasz w gry, gdzie zabijasz jakieś postacie?”, 75% stwierdziło, że ich rodzice nie znali treści gry

przed jej zakupem. Wyniki badań E. Krzyżak-Szymańskiej (2011) koncentrujących się wokół skutków nadmiernego korzystania z Internetu ukazały, że brak kontroli rodzicielskiej współwystępuje z częstszym spędzaniem czasu w Internecie. Blisko 50% badanych uczniów zagrożonych bądź uzależnionych od Internetu deklarowało, że rodzice w ogóle nie kontrolują tej aktywności. Czujność rodziców dzieci niewykazujących symptomów nadużywania czy uzależnienia od Sieci nie jest niestety wystarczająco większa – 30% również nie sprawdza tego, co dziecko robi w Internecie.

Zatem celem oddziaływań profilaktycznych adresowanych do rodziców powinno być przede wszystkim uświadomienie im cięższej na nich odpowiedzialności za kontakt dzieci z mediami oraz dostarczenie wiedzy o mechanizmach wpływu mediów na życie dojrzewającego człowieka i sposobach bezpiecznego korzystania z mediów. Szczegółowe techniki tworzenia warunków do osiągnięcia tego celu zostaną opisane w podrozdziale 2.2.3.

1.2.4. Tworzenie warunków do wzmacniania i/lub rozwijania postaw rodzicielskich u rodziców młodzieży w wieku gimnazjalnym sprzyjających jej rozwojowi i dobrym relacjom rodziców z dziećmi

Przy analizie postaw rodzicielskich najczęściej wymienianym polskim badaczem jest M. Ziemska. Definiuje ona postawę rodzicielską jako nabytą, utrwaloną „strukturę poznawczo-dążeniowo-afektywną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka” (Ziemska, 1969, s. 42). Postawa rodziców obejmuje to, co oni najczęściej myślą o dziecku, co zazwyczaj czują względem niego, sposób, w jaki najczęściej postępują wobec dziecka.

M. Ziemska podaje, że postawami rodzicielskimi badacze zainteresowali się w latach trzydziestych XX wieku. Od tego czasu powstało wiele typologii (autorstwa m.in. L. Kanner, A. Roe, E.S. Schaeffera, M. Ziemskiej) oddzielających postawy sprzyjające rozwojowi dziecka od niesprzyjających. Wśród tzw. postaw pozytywnych wyróżnia się m.in.: akceptację, miłość, ciepło, współdziałanie, rozsądną swobodę, uznanie praw dziecka, konsekwencję. Negatywny wpływ na rozwój dziecka mogą mieć następujące postawy: chłód, jawne odrzucanie, perfekcjonizm, przesadna opiekuńczość, unikanie, nadmierne wymagania, niekonsekwencja, uzależnianie, surowość, zaniedbywanie, wrogość (por. Ziemska, 1969; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998, ss. 132-139).

W tych badaniach zdecydowano się dokonać pomiaru omawianej zmiennej Skalą Postaw Rodzicielskich autorstwa M. Plopy, który wyróżnia następujące typy postaw:

- a) Akceptująca – rodzice akceptujący przyjmują dziecko takim, jakie jest, z jego zaletami i wadami oraz uczą je akceptacji i ufności wobec ludzi i świata. Rodzice inicjują częstą dwustronną komunikację z dzieckiem, szanują jego potrzeby, są wrażliwi na problemy dziecka. Rodzicielstwo dla tych dorosłych jest źródłem satysfakcji i radości.
- b) Odrzucająca – jest to postawa przeciwna do powyższej – rodzic z różnych względów nie cieszy się z faktu posiadania dziecka, co dziecko odczuwa. Nawet na wprost wypowiedziane przez dziecko prośby dotyczące okazania czułości i troski nie reaguje, wytwarzając dystans i atmosferę chłodu.
- c) Nadmiernie wymagająca – rodzic uznaje siebie za jedynego autorytet dla dziecka i wymaga realizowania wszystkich swoich poleceń, bez uwzględniania potrzeb i zainteresowań dziecka. Winą za niepowodzenia obarcza dziecko. Często może mieć na celu dobro dziecka, wierząc, że surowa dyscyplina pomoże mu radzić sobie z trudnościami życia.
- d) Autonomii – rodzice rozumieją, że głównym ich zadaniem jest uczynienie dziecka osobą samodzielną, niezależną od nich. Dlatego starają się zachęcać dziecko do inicjatywy, do wyrażania siebie, nie ingerują w sprawy, które uważają za zupełnie prywatne sprawy dziecka. Szanują poglądy, wybór przyjaciół, sposobu spędzania wolnego czasu.
- e) Niekonsekwentna - niekonsekwencję oddziaływań wychowawczych obserwuje się w rodzinach, w których małżonkowie mają odmienne poglądy dotyczące wychowania i nie podejmują prób wypracowania jednolitego frontu rodzicielskiego oraz w rodzinach, w których rodzice nie przywiązują za dużej wagi do swej roli, zajęci innymi sprawami stosują metody najbardziej dogodne dla nich w aktualnej chwili. Wtedy surowość kar, konieczność przestrzegania zasad, sposób okazywania czułości itp. zależą właściwie od chwilowego samopoczucia matki bądź ojca.
- f) Nadmiernie ochraniająca – rodzice z powodu np. choroby dziecka lub własnych tendencji lękowych otaczają potomka szczelnym płaszczem mającym go chronić przed problemami. Często wyręczają dziecko, ograniczają możliwości kontaktu ze światem, starają się decydować za nie we wszystkich sprawach (Plopa, 2008, s. 71-76).

Jak w przypadku większości klasyfikacji pojęć z zakresu pedagogiki i psychologii – niezwykle rzadko obserwuje się występowanie danego rodzaju postawy rodzicielskiej w postaci „czystej”. Indywidualność każdego rodzica sprawia, że ich postawy mają różnorodne odcienie. Opisana powyżej klasyfikacja pozwala jednak na wyznaczenie wskazanych cech podejścia rodzica do wychowania, które – zgodnie z literaturą przedmiotu – sprzyjają u dzieci rozwojowi empatii i samokontroli emocjonalnej z jednej strony, a z drugiej strony zmniejszają

prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań agresywnych i używania substancji psychoaktywnych oraz nadmiernej ekspozycji na przemoc w mediach.

Uzasadnienie celu oddziaływań - związek między prezentowanymi postawami rodzicielskimi a agresją dzieci

D. Olweus, który przebadiał blisko 130 tys. uczniów wyróżnia istotne czynniki tkwiące w relacjach rodzic-dziecko, które sprzyjają zachowaniom agresywnym u dzieci: negatywne emocjonalne nastawienie, przyzwalanie na agresywne zachowania, metody oparte na karach cielesnych (za: Kołodziejczyk, 2004). Decydujący wpływ rodziców na usztywnienie reakcji agresywnych ich dzieci podkreśla wielu autorów, m.in. M. Deptuła (2009a) czy S. Guerin i E. Hennessy (2008). J.E. Lochman i in. (2006, s. 299). Powołując się na badania G.R. Pattersona wskazują na bezpośrednie wywieranie wpływu przez rodziców na zachowania antyspołeczne nastolatków. Wśród zachowań rodziców najbardziej sprzyjających agresji u dzieci wymieniają: surową dyscyplinę, niejasne polecenia, brak umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów, słabe monitorowanie postępowania dzieci, brak zaangażowania. M. Guskowska (2004) powołuje się na badania H. Cudak (1998, za: Guskowska, 2004, s. 41), z których wynika, że postawami mogącymi sprzyjać rozwojowi tendencji do zachowań agresywnych u dzieci są postawy unikająca, odrzucająca, nadmiernie chroniąca i nadmiernie wymagająca – każda z nich może sprzyjać agresji na różny sposób.

Rodzice, którzy wykazują postawę unikającą mają bardzo słabą więź ze swymi dziećmi, nie dają im w ten sposób wsparcia emocjonalnego, co powoduje, że dzieci są emocjonalnie niestale i nieufne, mogą też szukać silnych więzi poza domem, co naraża je na kontakt z rówieśnikami o zachowaniach ryzykownych (podobnie oddziałuje postawa niekonsekwentna). Dziecko, które spotkało się z postawą odrzucającą ze strony rodziców, zranione rozwija w sobie takie cechy jak: zawziętość, agresywność, kłótniowość, nieopanowanie, skłonność do negatywizmu. Nadmiernie chroniący rodzice przyczyniają się do wytworzenia u dziecka zawyżonej, nieadekwatnej samooceny, egoistycznych tendencji i wymagań stałego zainteresowania ze strony otoczenia. Gdy dziecko tego nie otrzymuje, może reagować agresją. Postawa nadmiernie wymagająca wywołuje u dzieci niepewność, ale i pobudliwość, może też wywoływać opór i nieposłuszeństwo (por. Guskowska, 2004, s. 41).

W świetle fragmentów przytoczonych badań w pełni uprawniony wydaje się być postulat włączenia do programu zapobiegającego agresji u młodzieży oddziaływań skierowanych do rodziców, a mających na celu m.in. tworzenie im warunków do nauczania

się prawidłowych metod wychowawczych opartych o nagrody i konsekwencje oraz zwiększanie ich pozytywnego nastawienia emocjonalnego do rodzicielstwa i dzieci. S. Guerin i E. Hennessy (2008) przytaczają wyniki badań A.E. Kazdina, które potwierdzają skuteczność takich działań.

Warunki sprzyjające wzmocnieniu i /lub rozwijaniu postaw rodzicielskich

Na ukształtowanie postaw rodzicielskich wpływa szereg czynników: interakcje z własnymi rodzicami w okresie dzieciństwa, pragnienie rodzicielstwa bądź brak tego pragnienia oraz wizja dziecka wytworzona przed jego narodzeniem, jakość relacji małżeńskiej, wpływ autorytetów w kwestii wychowania (głównie aktualne porady własnych rodziców oraz wzorce rodzicielstwa kreowane przez media), cechy osobowości rodzica oraz cechy dziecka (por. Ziemska, 1969, ss. 86-92). Są to jednak czynniki, na które wychowawca, nauczyciel, trener ma ograniczone możliwości oddziaływania. Na szczęście, coraz częściej rodzice korzystają ze wskazówek zawartych w programach telewizyjnych, udzielanych na forach internetowych czy publikowanych w poradnikach (o czym świadczyć może m.in. ogromna popularność serialu edukacyjnego „Superniania”), coraz większym zainteresowaniem cieszą się też warsztaty umiejętności rodzicielskich. Zwiększająca się świadomość społeczna dotycząca wartości odpowiedzialnego wychowania własnych dzieci, opartego na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej może sprzyjać motywowaniu rodziców do uczestniczenia w programie wspierania postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi nastolatka. Nadal jest to jednak bardzo trudne zadanie praktyczne ze względu na błędne przekonania znacznej części społeczeństwa. Rodzice przyjmują, że wychowanie własnych dzieci jest czymś naturalnym, co każdy umie, nie trzeba się tego uczyć. Przyczyny problemowego zachowania dziecka są przypisywane jemu samemu, środowisku szkolnemu, niekompetencji nauczycieli, złemu wpływowi rówieśników, aktualnym czasom. Nawet, jeśli rodzic rozpoznaje deficyty we własnych umiejętnościach, często wstydzi się nawiązać kontakt z pedagogiem lub psychologiem, obawiając się naznaczenia jako osoba dysfunkcyjna. Obawom i błędnym sądom rodziców może przeciwdziałać przestrzeganie zasad zaproponowanych przez M. Ziemską. Wyznaczyła ona następujące zasady wspierania rodziców w rozwoju prawidłowych postaw rodzicielskich: nawiązanie dobrego kontaktu z rodzicami i okazanie im akceptacji, okazywanie życzliwego zrozumienia, zapewnienie wzajemnego zaufania i dyskrecji, zasada uczestnictwa – aktywizowania rodziców, by mogli nabyć umiejętności praktyczne, indywidualizacji oddziaływań w zależności od problemów

rodziny i wieku dziecka, zasada samouświadomienia dotycząca bardziej osoby udzielającej wsparcia, która powinna wystrzegać się wywierania nacisku na rodziców w celu przejęcia jedynie słusznych, według prowadzącego, postaw (Ziemska, 1969, s. 234-238).

1.2.5. Uzasadnienie celów oddziaływań w powiązaniu z dalszym planowanym efektem – zmniejszeniem używania substancji psychoaktywnych

Zakłada się, iż wynikiem dalszym projektowanych oddziaływań w ramach autorskiego programu wspierania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów będzie zmniejszenie używania przez nich substancji psychoaktywnych. Taką tezę zdecydowano się zweryfikować ze względu na przesłanki odnajdywane w literaturze przedmiotu. Na powiązanie między zachowaniami agresywnymi a tendencją do używania substancji psychoaktywnych wskazują badania cytowane m.in. przez J.E. Lochmana i współpracowników (2006, s. 298), które donoszą, że „utrwalone wzorce zachowań agresywnych prowadzą do rozwoju nadużywania substancji psychoaktywnych”. Analizując ewaluację Montrealskiego Programu Prewencji Przestępczości Młodocianych autorzy ci zauważają związek między uczestnictwem w programie zmniejszającym zachowania agresywne a niższym poziomem nadużywania przez uczestników substancji psychoaktywnych (Lochman i in., 2005, s. 510). Związek między agresją a stosowaniem używek potwierdzają badania mokotowskie (Dzielska, Mazur, 2008). T.A. Wills wraz z zespołem (2006) sprawdzali, czy tendencja do używania substancji psychoaktywnych takich jak: tytoń, alkohol i marihuana, związana jest z poziomem samokontroli emocjonalnej. Na podstawie danych zebranych od 489 uczniów gimnazjum oraz 602 uczniów szkoły średniej ustalili, że deficyty w zakresie samokontroli sprzyjają stosowaniu wymienionych używek. Zapobieganiu używania substancji psychoaktywnych sprzyja również atmosfera w klasie i postrzeganie własnego przystosowania do grupy rówieśników tworzących klasę szkolną. Zjawisko to badały A. Kowalewska i H. Kołło (2008). Wyniki ankiety przeprowadzonej przez nie wśród 15-latków ukazują, że kreowanie pozytywnego, wspierającego środowiska klasowego jest skutecznym czynnikiem chroniącym uczniów przed zachowaniami ryzykownymi. J.J. McWhirter i jego współpracownicy (2008, s.136) twierdzą, że „(...) strategie oparte o rodzinę stanowią obiecujące sposoby na zmniejszenie zjawiska wczesnego sięgania po narkotyki (...)”. Zgodni są z nimi inni badacze (m.in. Wills, Resko, 2008; Tabak, 2008), którzy podkreślają, że niezwykle istotnym czynnikiem chroniącym młodzież przed zachowaniami ryzykownymi są pełne miłości i troskliwej dyscypliny relacje z rodzicami.

1.2.6. Uzasadnienie celów oddziaływań w powiązaniu z dalszym planowanym efektem – związek między empatią, samokontrolą, agresją a poczuciem przystosowania do klasy

Według Sury Hart i Victorii Kindle Hodson (2006) punktem wyjścia do tego, by klasa szkolna stała się wspólnotą sprzyjającą nauce jest poczucie bezpieczeństwa. Zapewnić je może, według Alfie Kohn: „środowisko zbudowane na trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, na współuczestniczeniu, poczuciu przynależności, ochronie akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu” (Kohn, 1992, za: Hart, Hodson, 2006, s. 24). Wymienione powyżej elementy związane są ściśle z empatią – rozwój tej zdolności u wszystkich uczniów z klasy powinien sprzyjać jej integracji opartej na poczuciu bezpieczeństwa.

Nieprzystosowanie do klasy skutkuje odrzuceniem przez rówieśników a jednocześnie jego skutkiem. Rówieśnicy znacznie częściej odrzucają dzieci agresywne, niewrażliwe na potrzeby innych, o niższej zdolności do przyjmowania cudzej perspektywy, o niskim poziomie samokontroli – takie wnioski formułuje na podstawie przeglądu doniesień z badań M. Deptuła (2012, ss. 22-23). M. Kulesza w raporcie z części polskich badań porównawczych z lat 1997-2003-2007 nt. „Zachowania agresywne uczniów” przedstawia wyniki potwierdzające istotną statystycznie korelację ujemną między różnymi formami agresji a poczuciem wyobcowania w szkole, poziomem integracji w klasie, więziami społecznymi w szkole, poczuciem wspólnoty (kohezją) w klasie (Kulesza, 2007, ss. 52-56).

Rozwijanie empatii jako sposób na tworzenie warunków do pozytywnego klimatu w klasie, zaspokajającego potrzeby bezpieczeństwa, szacunku i rozwoju zalecają S. Hart i V. K. Hodson (2006) promując metodę „Porozumienie bez przemocy” M.B. Rosenberga do zastosowania w codziennej praktyce szkolnej. Swą publikację, w której umieściły wiele praktycznych ćwiczeń i wskazówek nazwały „Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce”, co oddaje ich wiarę w siłę empatii jako mechanizmu zmieniającego zbiorowość klasową we wspólnotę sprzyjającą rozwojowi.

1.3. Opis i uzasadnienie sposobów osiągania założonych celów szczegółowych

Teoretyczne podstawy konstrukcji eksperymentu – dostarczające wiedzy wyjaśniającej mechanizmy oczekiwanych zmian – stanowią wybrane koncepcje wywodzące się z nurtu terapii poznawczo-behawioralnej. W tym podrozdziale zostaną pokrótce omówione elementy behawioralnych koncepcji J.B. Watsona, B.F. Skinnera, E.L. Thorndike’a, teoria społecznego uczenia się A. Bandury, racjonalno-emotywna terapia A. Ellisa, poznawcza terapia depresji A. Becka, koncepcja wewnętrznych dialogów D. Meichenbauma, funkcjonalna koncepcja emocji N. Frijdy oraz model przetwarzania informacji społecznej K.A. Dodge’a. Następnie przedstawione zostanie zastosowanie wymienionych koncepcji poznawczo-behawioralnych do rozumienia dwóch z badanych w tej pracy zjawisk: agresji, empatii. Na zakończenie tego podrozdziału podane zostaną przykładowe techniki i metody wywodzące się z koncepcji poznawczo-behawioralnych, które zastosowano w autorskim programie w celu tworzenia młodzieży warunków do rozwijania empatii, samokontroli emocjonalnej, zmniejszenia ekspozycji na przemoc w mediach oraz rozwijania postaw rodzicielskich u rodziców młodzieży w wieku gimnazjalnym sprzyjających jej rozwojowi i dobrym relacjom rodziców z dziećmi.

1.3.1. Teorie poznawczo-behawioralne jako jedna z podstaw wyjaśniania mechanizmu oczekiwanych zmian

Podstawą do rozumienia mechanizmów zachodzących zmian w empatii, agresji, samokontroli emocjonalnej, postawach rodzicielskich są w tej pracy badawczej założenia teoretyczne psychologii poznawczo-behawioralnej. Ten nurt teoretyczny powstał z połączenia implikacji behawioryzmu i koncepcji poznawczych. Ze względu na chronologiczne pierwszeństwo teorii behawioralnych, one zostaną omówione jako pierwsze.

1.3.1.1. Teoria behawioralna – trzy tradycyjne spojrzenia na procesy warunkowania

Źródła psychologicznych koncepcji skoncentrowanych na zachowaniu sięgają lat 20-tych XX wieku. Obiektami badawczymi naukowców pragnących poznać mechanizmy ludzkiego funkcjonowania były w owym czasie zwierzęta, stąd wiele do rozumienia ludzkich zachowań wniosły naukowe obserwacje radzieckich psów i amerykańskich kotów. Praktycznie nastawieni ówcześni badacze interesowali się możliwością modyfikacji zachowania ludzkiego, a więc uczeniem się i warunkowaniem, wierząc, że odpowiednio zaprogramowane bodźcowanie skutkuje „wyprodukowaniem” człowieka zdrowego i

skutecznego⁶. Odkryte przez pierwszych behawiorystów mechanizmy warunkowania, choć oczywiście jedynie fragmentarycznie tłumaczą funkcjonowanie psychiczne człowieka, to jednak okazują się być bardzo pomocne w rozumieniu powstawania pewnych procesów emocjonalnych oraz zachowań, a tym samym są przydatne w projektowaniu oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych.

Pierwszy rodzaj warunkowania – warunkowanie klasyczne, którego odkrycie zawdzięczmy m.in. badaniom I. Pawłowa i J.B. Watsona – ukazuje zachowania ludzkie, w tym zachowania agresywne, jako efekt uczenia się kojarzenia ze sobą bodźców prawidłowo wywołujących daną reakcję (np. odczuwanie złości, reakcję ataku w sytuacji zagrożenia) z bodźcami zupełnie neutralnymi dla danej reakcji. Część dzieci, która często spotyka się z zachowaniami wrogimi wobec siebie, uczy się odczytywać i jak najszybciej reagować na pierwsze sygnały czyichś wrogich zamiarów, takie jak szturchnięcie, słowna zaczepka, drwiący uśmiech czy nawet „łapanie” kontaktu wzrokowego. Te bodźce społeczne stają się dla agresywnych zachowań dzieci tym, czym dzwonek dla ślinienia się (czyli przygotowania na pokarm) dla psów badanych przez I. Pawłowa. W ten sposób dzieci te odpowiadają agresywnymi reakcjami na sygnały, które mogą mieć zupełnie inne znaczenie, bądź nie są skierowane bezpośrednio do nich.

Więcej do rozumienia powstawania agresji wnosi drugi rodzaj warunkowania - warunkowanie instrumentalne - opisany przez E.L. Thorndike’a. Obserwowane przez niego koty zamknięte w skomplikowanych klatkach uczyły się wzmacniać tylko te ze swoich reakcji, które są skuteczne. Podobnie dziecko może uczyć się, że tylko zachowania agresywne są skutecznym sposobem osiągnięcia zamierzonego celu. Ilustruje to sekwencja zaprezentowana w tabeli 1.2.:

⁶ J. B. Watson twierdził nawet: „Dajcie mi tuzin zdrowych niemowląt, bez wad wrodzonych, i pozwólcie mi je umieścić w określonym przeze mnie środowisku, a gwarantuję, że wylosuję jedno z nich i zrobię z niego dowolny typ specjalisty, jaki sobie założę - doktora, prawnika, artystę, menadżera, a nawet zebraka, bez względu na jego wrodzone talenty, skłonności, tendencje, możliwości, powołania i rasę jego przodków.” (1926, za: Zimbardo, 1997, s. 103).

Tabela 1.2. Schemat uczenia się agresywnych zachowań.

BODZIEC	POPEŁ/MOTYW	RÓŻNE REAKCJE	KONSEKWENCJE	UCZENIE SIĘ
Siedzę sam w pokoju →	Chcę, aby mama zwróciła na mnie uwagę	→ Cicho siedzę → Proszę → Bawię się → Wrzeszczę i zbijam wazon	→ Nie działa → Nie działa → Nie działa → Działa – mama przychodzi!	} Wygaszenie nieskutecznych reakcji → Wzmocnienie skutecznych reakcji

Opracowanie własne.

Jedynie agresywne zachowanie – krzyk i niszczenie sprzętu – poskutkowało otrzymaniem uwagi ze strony (być może zapracowanej) matki. Jeśli sytuacja będzie się powtarzała, dziecko nauczy się nawiązywania kontaktów z otoczeniem w podobnym sposób (krzykiem, niszczeniem itp.) i może przenosić taki wzór interakcji na inne środowiska, np. do przedszkola czy szkoły.

Model trzeciego rodzaju warunkowania – sprawczego – uzupełnia poprzednie o aspekt nagrody otrzymywanej za określoną reakcję. B.F. Skinner zauważył, że w sytuacji, gdy po danej reakcji następuje bodziec wzmacniający, wtedy wzrasta prawdopodobieństwo ponownego jej wystąpienia (Zimbardo, 1997, s. 108-110). Tak więc nagradzanie zachowań agresywnych np. poprzez pochwalenie syna przez ojca za wygranie bójki bądź okazywanie uznania koleżce przez klasę za manifestowanie swojej siły fizycznej, może wzmacniać owe zachowania.

Trzy wspomniane powyżej modele warunkowania kryją w sobie nie tylko implikacje do rozumienia powstania różnych zachowań, ale również do projektowania warunków, w których mogłyby one ulec ich modyfikacji⁷. Oto kilka przykładów, opisanych w tym miejscu schematycznie, ponieważ szczegółowe procedury zostaną opisane w dalszej części pracy. Można uczyć młodzież samokontroli emocjonalnej drogą tworzenia warunków do uczenia się prawidłowego rozpoznawania sygnałów społecznych w kategoriach neutralnych bądź przyjaznych, a nie – odczytywania ich zawsze jako wrogich. Rodzice mogą wygaszać te zachowania agresywne, które mają na celu zwrócenie ich uwagi na dziecko, poprzez ignorowanie niepożądanych zachowań, przy jednoczesnym podejmowaniu interakcji z dzieckiem w odpowiedzi na każde prawidłowe inicjowanie tych interakcji przez nie (np. na

⁷ Pojęcia takie jak modyfikacja, warunkowanie, wygaszanie itp. wydają się autorce niniejszej pracy zbyt upraszczające, sprowadzające funkcjonowanie człowieka do maszyny reagującej w zależności od otrzymywanych bodźców. W kontekście omawiania teorii behawioralnych zdecydowano się jednak na użycie podobnych pojęć w celu spójności wywodu.

prośbę). Nauczyciel stwarzając warunki do podjęcia przez ucznia czynu prospołecznego (np. udzielenia komuś pomocy) i odpowiednio nagradzając ten czyn może zwiększać u tego ucznia prawdopodobieństwo wystąpienia kolejnego czynu prospołecznego (w miejsce aktów aspołecznych bądź antyspołecznych)

Behawioryzm - początkowo bardzo redukujący złożoność ludzkiej psychiki – łączony z innymi nurtami teoretycznymi znacznie wzbogacił wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki. Jedną z bardziej znaczących teorii czerpiących z behawioryzmu jest teoria społecznego uczenia się, której twórcą był A. Bandura. Jej twierdzenia można streścić w tezie, że ludzie uczą się zachowań przez modelowanie.

1.3.1.2. Teoria społecznego uczenia się A. Bandury

Proste, ale wartościowe eksperymenty A. Bandury z lat 60-tych XX wieku ukazują niezwykle rolę obserwacji i naśladowania w podejmowaniu przez ludzi określonych czynności. Na szczególną uwagę w odniesieniu do analizowania zachowań agresywnych zasługuje eksperyment A. Bandury z lalką Bobo. Ukazuje on, że dzieci są bardzo skłonne do naśladowania zachowań dorosłych obserwowanych w rzeczywistości bądź za pośrednictwem mediów (Johnson, 1978). Mechanizm modelowania jest jednym z najważniejszych mechanizmów wykorzystywanych w tworzeniu dzieciom warunków do zmiany w funkcjonowaniu w relacjach z innymi, dlatego został tu szerzej omówiony.

Modelowanie – nazywane też uczeniem się przez naśladownictwo, uczeniem przez obserwację, uczeniem się zastępczym - to uczenie się, na podstawie obserwacji, zachowań innych ludzi i skutków, do których one prowadzą. Silniejsze efekty ma odmiana zwana modelowaniem uczestniczącym, czyli obserwacja połączona z uczestnictwem w danej sytuacji (Zabłocka, 2008, s. 52).

B. Arska-Karyłowska (1982, s.7) zwraca uwagę, że można wyróżnić trzy rodzaje efektów uczenia się przez obserwację:

a) Efekt modelowania – gdy model prezentuje zachowania zupełnie nowe dla obserwatora, który dokładnie je odtwarza. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się, zakłada się w tej pracy, że dzieci, które prezentują skłonność do zachowań agresywnych to dzieci narażone często na obserwację zachowań agresywnych w domu rodzinnym, wśród rówieśników i w mediach. Stąd propozycją zapobiegania zachowaniom agresywnym jest zastępowanie tych zachowań reakcjami bardziej konstruktywnymi dzięki obserwacji takich

reakcji u rodziców, nauczycieli i rówieśników oraz zmniejszaniu ekspozycji na przemoc w mediach.

b) Efekt hamowania/rozhamowywania – który zależy od zaobserwowania czy za dane zachowanie spotyka modela nagroda czy kara. Efekt hamowania występuje, gdy pod wpływem obserwowania zachowania modela, którego spotyka kara za nie, zmniejsza się tendencja do powtarzania obserwowanych zachowań; a efekt rozhamowywania – gdy pod wpływem obserwowania zachowania modela, za które spotyka go nagroda, wzrasta tendencja do zachowań nieakceptowanych społecznie. Szczególnie rozhamowującą względem agresji siłę mają przekazy medialne, w tym filmy kryminalne, w których bohaterów za zastosowanie przemocy spotykają zaszczyty, pieniądze itp. oraz gry komputerowe, w których za zabicie wirtualnego przeciwnika zdobywa się punkty (por. Sarzała, 2004, Jędrzejko, 2008). Zakłada się, że ograniczenie ekspozycji na przemoc w mediach ograniczy jej rozhamowujący wpływ, a tym samym przyczyni się do zmniejszenia częstotliwości zachowań agresywnych.

c) Efekt facylitacji reakcji - gdy obserwacja wyzwala poprzednio wyuczone reakcje, które nie były zahamowane. Często podawanym w literaturze przykładem facylitacji reakcji jest sytuacja chętniejszego dawania pieniędzy podczas zbiórki charytatywnej, jeśli obserwuje się osoby dające datki (Arska-Karyłowska, 1982, s. 9). W ten sposób – czyli dostarczając wzorców zachowań prospołecznych - zamierza się w planowanym eksperymencie wzmacniać u młodzieży chęć do podejmowania działań na rzecz innych.

Przy projektowaniu oddziaływań wychowawczych należy uwzględnić cztery etapy procesu modelowania odkryte przez A. Bandurę. I tak, aby podmiot nauczył się danych zachowań musi po pierwsze skierować uwagę na kluczowe elementy tego, czego ma się nauczyć - muszą być stworzone odpowiednie warunki, w których bodźce rozpraszające zostaną zminimalizowane; tak może być, jeśli uczniowie będą uczyć się w małych grupkach. Po drugie, podmiot musi zapamiętać dane zachowanie. Na to, co zapamiętujemy wpływają emocje (Doliński, 2003), stąd uzasadnione wydaje się twierdzenie, że nastolatki łatwiej zapamiętają obserwowane zachowanie w sytuacjach emotogennych, np. podczas emocjonującej zabawy dzięki pozytywnej atmosferze, wśród ludzi, których lubią. Po trzecie, podmiot musi umieć powtórzyć dane zachowanie – oczekiwać należy reakcji, do których dzieci są gotowe ze względu na swój rozwój psychospołeczny, muszą też wiedzieć jak je wykonać, wcześniej je przećwiczyć. Po czwarte, podmiot musi mieć motywację i chcieć powtórzyć dane zachowanie – tu pojawia się rola nagród, szczególnie nagród budzących motywację wewnętrzną oraz rola wewnętrznych standardów i wartości.

Te cztery elementy to warunki konieczne do wystąpienia mechanizmu modelowania. W procedurach badawczych sprawdzono też, od czego zależy efektywność modelowania i ustalono, że najważniejsze są cechy modelu oraz cechy sytuacji, w której obserwowany jest model. Efekty modelowania są trwalsze, gdy osoba modelująca jest w oczach podmiotu: ważna, starsza, posiadająca władzę, odnosząca sukcesy, tej samej płci, podobna, ciepła i opiekuńcza (oczywiście, wszystkie te cechy nie muszą występować jednocześnie) (Arska-Karyłowska, 1982, s. 14-15). Implikacje praktyczne są następujące: rodzice to najważniejsi modele w życiu dziecka i zmiana ich postępowania jest priorytetem w projektowaniu oddziaływań dotyczących dzieci i młodzieży z grup ryzyka. Są oni ważni, starsi, posiadający władzę, podobni i powiązani z dzieckiem miłością. W wieku gimnazjalnym rówieśnicy stają się niezwykle ważnymi jednostkami odniesienia, dlatego zakłada się tworzenie warunków uczenia się młodzieży prawidłowych zachowań w grupie rówieśniczej. Istotne jest również, aby osoba prowadząca zajęcia (nauczyciel, terapeuta, wychowawca) starał się być dla podopiecznych osobą ważną, odnoszącą sukcesy i posiadającą władzę (w wymiarze kontrolowania dyscypliny na zajęciach), a przede wszystkim kimś, kto otacza ucznia ciepłem i serdeczną opieką.

Wyodrębnione cechy sytuacji, w których oddziaływanie modelowania jest silniejsze to: wywołane sytuacyjnie pobudzenie emocjonalne, werbalizowanie przez podmiot tego, co obserwuje; nagradzanie zachowania modelu (Arska-Karyłowska, 1982, s. 16-19).

Jak już zostało wspomniane, koncepcje behawioralne mocno upraszczają wizję człowieka jako istoty psychospołecznej. Nawet spójna teoria A. Bandury zdaje się pomijać zbyt wiele, aby móc ograniczyć się jedynie do niej w wyjaśnianiu i projektowaniu oddziaływań tworzących ludziom nowe warunki rozwoju. Te braki odczuwane były przez badaczy już w latach 50-tych minionego wieku, kiedy to tworzyły się załączki poznawczej teorii w naukach humanistycznych.

1.3.1.3. Teorie poznawcze – myślenie a zachowanie i emocje

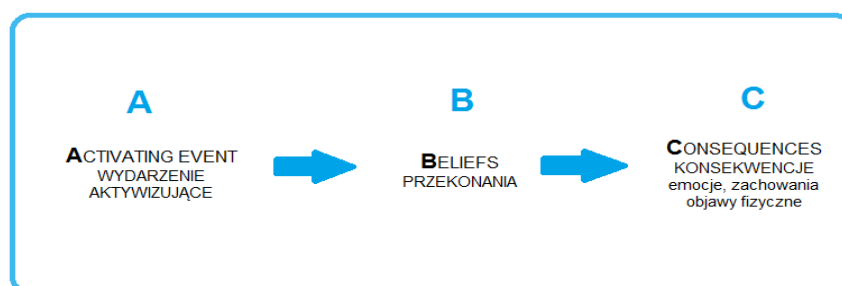
Teoretycy zorientowani kognitywnie rozbili behawiorystyczną sekwencję BODZIEC → REAKCJA wprowadzając element pośredniczący: BODZIEC → OCENA⁸ → REAKCJA. Procesy umysłowe, według nich, znacząco wpływają na podjęcie danych zachowań w

⁸ Autorka spotkała się w literaturze przedmiotu z wyjaśnieniem skrótu $S \rightarrow O \rightarrow R$, jako BODZIEC → ORGANIZM → REAKCJA, jednak wydaje się, że termin OCENA bardziej oddaje założenia teorii poznawczej.

odpowiedzi na bodźce, w tym wpływać mogą też na odczuwane stany emocjonalne, będące istotnym komponentem motywacji.

Poniżej przedstawione zostaną wybrane koncepcje poznawcze, które staną się teoretyczną podstawą projektowanych działań.

Racjonalno-emotywna terapia A. Ellisa opiera się na podobnej do wymienionej powyżej sekwencji B→O→R, co Ellis nazywał modelem ABC (por. rycina 1.3.).



Rycina 1.3. Model ABC A. Ellisa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Popiel, Pragłowska, 2008, s. 35.

Według A. Ellisa na to samo wydarzenie różni ludzie mogą różnie reagować w zależności od ich przekonań. Przykładem przekonań powodujących reakcję agresywną mogą być następujące twierdzenia: „Muszę być silny”, „Jeśli ktoś mnie skrzywdzi, powinien zostać ukarany”, „Aby ludzie mnie nie krzywdzili, muszą się mnie bać”. Zmiany na etapie operacji poznawczych (zmiany błędnych przekonań) powinny powodować zmiany w zachowaniu.

W tym samym czasie, co A. Ellis, bardzo podobną koncepcję opracował A. Beck. Jest ona znana najczęściej pod nazwą „triada Becka”. Chociaż badacz ten zajmował się przede wszystkim terapią depresji, jego teoretyczne i praktyczne wskazówki znajdują zastosowanie w odniesieniu do szerszej kategorii procesów psychicznych. Triada ta odnosi się do błędnych myśli automatycznych w trzech obszarach: względem siebie, świata i przyszłości (Popiel, Pragłowska, 2008, s. 37). Myśli automatyczne są aktywowane pod wpływem zaistnienia bodźca, ale bazują na stałych przekonaniach, które wytworzyły się na skutek życiowych doświadczeń (szczególnie ważne są tu wczesne doświadczenia). Myśli automatyczne prowadzą do reakcji fizjologicznych, behawioralnych i emocjonalnych. Obrazuje to rycina 1.4.:



Rycina 1.4. Terapia poznawcza depresji A. Becka – model opracowany przez Popiel i Pragłowską.
Źródło: Popiel, Pragłowska, 2008, s. 38.

W koncepcjach obu pionierów podejścia poznawczego pojawiają się podobne terminy dotyczące procesów poznawczych mogących prowadzić do trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym człowieka. Szczególnie istotne wydają się być: przekonania, myśli automatyczne, schematy poznawcze i zniekształcenia poznawcze - zostaną one omówione poniżej.

Wiedza podmiotu o świecie i samym sobie „magazynowana” jest w postaci schematów poznawczych, czyli „struktur poznawczych selekcjonujących, kodujących, oceniających bodźce oddziałujące na organizm” (Beck, 1967 za: Popiel, Pragłowska, 2008, s. 39). Schematy są zawsze pewnym uproszczeniem, mają zastosowanie do całych kategorii obiektów, ponieważ każdorazowa indywidualna ocena nowego bodźca powodowałaby przeciążenie dla ludzkich procesów umysłowych. Schematy pomagają ludziom odnaleźć się w gąszczu informacji nieustannie do nich docierających. W sytuacji niejednoznacznej stanowią wskazówkę do interpretacji, odnosząc daną sytuację do wydobywanych z pamięci zdarzeń i informacji zgodnych m.in. z nastrojem danej osoby. Stanowią również o spójności i trwałości wiedzy (Popiel, Pragłowska, 2008, s. 39). Wśród schematów poznawczych najważniejsze są kluczowe przekonania o sobie, innych, świecie i przyszłości. Wyróżnić można również przekonania pośredniczące, sformułowane zwykle w następujący sposób: „Jeśli... to...” (np. „jeśli ktoś mi pomaga, to na pewno na coś liczy”). Okresem najbardziej sensytywnym dla tworzenia się trwałych przekonań jest dzieciństwo. Tu swoje źródło mogą mieć wczesne schematy dezadaptacyjne, definiowane przez J.Younga jako „obszerny, ogólny temat, wątek treściowy dotyczący Ja jednostki, jej relacji z otoczeniem, sformułowany w dzieciństwie, rozwijany w ciągu całego życia i w znacznym stopniu dysfunkcyjny dla jednostki” np. porzucenie, deprywacja emocjonalna (Young i in.,1998, za: Popiel,

Pragłowska., s. 43). Przypomina to terminologię używaną przez J. Strzemiecznego (1993) do opisu polskiej koncepcji socjoterapii dzieci i młodzieży. Według J. Strzemiecznego urazy przeżyte w dzieciństwie, wynikające np. z dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym czy doświadczenia przemocy domowej, powodują powstanie sądów urazowych w czterech obszarach Ja: Ja względem dorosłych, Ja względem rówieśników, Ja względem podejmowanych zadań oraz Ja względem samego siebie. Wczesne doświadczenia mogą kształtować obraz świata na całe życie, są jakby nałożonymi okularami, na których soczewkach odbił się na trwałe obraz wczesnych doświadczeń, co powoduje, że całe życie patrzy się na rzeczywistość przez pryzmat tego obrazu. Sądy urazowe są tym, co przedstawiciele teorii poznawczych nazywają zniekształceniami poznawczymi. Wyróżnić można wiele rodzajów zniekształceń zawierających błędy logiczne, w tabelce 1.3. zaprezentowane są wybrane zniekształcenia związane ze złością:

Tab. 1.3. Przykładowe zniekształcenia poznawcze

RODZAJ ZNIEKSZTAŁCENIA	PRZYKŁAD
UOGÓLNIANIE	<i>Zawsze się mnie czepiają.</i>
MYŚLENIE DYCHOTOMICZNE	<i>Kto nie ze mną, ten przeciwko mnie.</i>
PRZEPOWIADANIE PRZYSZŁOŚCI	<i>Jeśli teraz ulegnę, to już zawsze będzie mnie wykorzystywał!</i>
PERSONALIZACJA	<i>Czepia się mnie! Mam dość tych podtekstów!</i>

Źródło: opracowanie własne.

Myśli automatyczne niejako „wyrastają” na fundamencie schematów i przekonań. Znajdują się w obszarze oceny pierwotnej – stanowią najszybszą interpretację zdarzenia. Pojawiają się w danej sytuacji natychmiast i niezależnie od woli. Są odpowiedzialne za wzbudzanie i podtrzymywanie specyficznych emocji. Mogą mieć znaczenie przystosowawcze bądź nie (Popiel, Pragłowska, 2008).

Prace A. Ellisa i A. Becka zapoczątkowały lawinę koncepcji zorientowanych poznawczo. Wśród nich do opisu genezy oraz mechanizmu zmian badanych zmiennych wybrano koncepcję wewnętrznych dialogów D. Meichenbauma, funkcjonalną koncepcję emocji N. Frijdy oraz model przetwarzania informacji społecznej K.A. Dodge’a.

Empirycznie potwierdzona skuteczność terapii prowadzonych według koncepcji D. Meichenbauma ma swe źródła w zaobserwowaniu przez twórcę tej koncepcji mówiących do siebie nowojorskich przechodniów. Ten fakt zainspirował D. Meichenbauma do przyjrzenia się rozmowom, jakie człowiek prowadzi sam ze sobą. Jego analizy ukazują, że nasze wewnętrzne dialogi zawierają często ocenę siebie, innych, przyszłości. Te werbalizacje pomagają nam zaplanować działanie. Pewne zachowania wymykają się jednak spod kontroli głosu wewnętrznego – są one najczęściej związane z szybkim reagowaniem na konkretne bodźce i towarzyszą im silne emocje. Na deficyty w zakresie kontrolowania impulsów spowodowane niedostateczną werbalizacją w trakcie wykonywanych zadań narażone są szczególnie osoby impulsywne czy nadpobudliwe. Między innymi dla nich D. Meichenbaum opracował metodę autoinstrukcji, polegającą na uczeniu ich słownego komentowania poszczególnych czynności tak, aby stało się to automatyczną „mową wewnętrzną” (Czabała, 2000). Ów prosty pomysł z powodzeniem wykorzystywany jest w Treningu Zastępowania Agresji (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004), zostanie też wykorzystany w konstrukcji autorskich scenariuszy oddziaływań skierowanych do uczniów pierwszej klasy gimnazjum, w tym do tych z podwyższonym poziomem zachowań agresywnych.

W świetle opisywanych powyżej teorii behawioralnych i poznawczych wszelkie ludzkie zachowania, w tym agresja, ukazują się jako rezultat uczenia się czy jako konsekwencja ludzkich przekonań – zapytać by więc można: czy rola emocji w mechanizmie wzbudzania zachowań jest przeceniana (wszak powszechnie uważa się związek „złość→agresja” za nierozzerwalny). Procesy emocjonalne nie mogą zostać pominięte w analizach teoretycznych dotyczących tematyki przedstawianych tu badań. Odpowiedzią na pytanie o miejsce emocji w procesie kierowania ludzkim postępowaniem może być funkcjonalna koncepcja emocji N. Frijdy (Zdankiewicz-Ścigała, Maruszewski, 2003).

Badacz ten stoi na stanowisku, że emocje powstają jako rezultat oceny bodźca – są mechanizmem sygnalizującym, że zdarzenie jest ważne dla interesów jednostki. Emocje przykre oznaczają, że sytuacja, w jakiej znajduje się podmiot jest zagrażająca dla jego interesów (np. złość jest rezultatem interpretacji sytuacji jako wrogiej); emocje przyjemne pojawiają się, gdy sytuacja sprzyja jego interesom (np. odczucie spokoju może oznaczać, że podmiot znajduje się w bezpiecznym otoczeniu). Ocena sytuacji najczęściej jest prawidłowa i jest mechanizmem adaptacyjnym, wzbudzającym adekwatne emocje, które z kolei związane są z konkretną procedurą behawioralną (np. strach z procedurą ucieczki, złość z procedurą ataku). Jednakże pewne czynniki mogą powodować zniekształcenie owej oceny czy też

tendencyjność w ocenianiu. N. Frijda wyróżnia osobowościowe predyspozycje emocjonalne, czyli skłonność do nasilonego oceniania zdarzeń w sposób charakterystyczny dla różnych emocji (Zdankiewicz-Ścigała, Maruszewski, 2003). U osób agresywnych będzie to skłonność do interpretowania nowych sytuacji jako blokujących realizację ważnych celów. Funkcjonalna koncepcja emocji N. Frijdy jest bardzo rozbudowana, obejmuje m.in. szczegółowy opis praw emocji, w pracy tej została przedstawiona w sposób uproszczony. Jej założenia zostaną wykorzystane przy opracowaniu sposobów rozwijania samokontroli emocjonalnej opartej na poznawczej regulacji emocji.

Ostatnią koncepcją poznawczą, z której autorka pracy badawczej czerpała inspiracje do eksperymentu jest model przetwarzania informacji społecznej K.A. Dodge'a (Clark, Reinecke, 2005). K.A. Dodge wyróżnia pięć etapów przetwarzania informacji społecznej, następujących od momentu odebrania przez podmiot sygnału z otoczenia społecznego, np. od swoich kolegów/koleżanek z klasy, do momentu podjęcia określonych działań w reakcji na ten sygnał. Analizy K.A. Dodge'a pokazują, że agresywne dzieci mają problem na każdym etapie. Już podczas pierwszego kroku – podczas kodowania wskazówek społecznych – mają tendencję do wybiórczego zwracania uwagi na raczej wrogie niż neutralne wskazówki, pamiętają też mniej szczegółów związanych z danym wydarzeniem, często pomijając ważne aspekty społeczne (np. dostrzegają, że zostały popchnięte, ale nie widzą, że sprawca po prostu sam się potknął na schodach i niezamierzenie wpadł na dane dziecko). W drugim etapie – interpretacji odebranych wskazówek – popełniają bardzo często błąd atrybucji, polegający na wrogim zniekształceniu czyichś motywów. Wiąże się to z określaniem przez nie odpowiedzialności za pojawiające się konflikty i problemy – dzieci agresywne interpretują konfliktowe sytuacje jako najczęściej spowodowane przez partnera. Wynikać to może z ich silnej koncentracji na własnych przemyśleniach i odczuciach z prawie całkowitym pominięciem cudzej perspektywy. Po tak wybiórczym odbiorze sygnałów społecznych i ich zniekształconej interpretacji, błędy na trzecim i czwartym etapie – generowanie potencjalnych rozwiązań i ich ewaluacja - są już logiczną konsekwencją. Agresywne dzieci proponują znacznie mniej rozwiązań opartych na działaniach werbalnych i próbach osiągnięcia kompromisu oraz więcej rozwiązań nacechowanych agresją fizyczną, które następnie oceniają jako mniej szkodliwe niż są w rzeczywistości. Poza tym dysponują ubogim pod względem jakości i ilości repertuarem dostępnych propozycji rozwiązań problemów społecznych. Ostatni etap – wprowadzania w życie wybranego rozwiązania jest dla nich najtrudniejszy, mając niejako przećwiczone reakcje agresywne, właśnie te potrafią szybciej wdrożyć w życie.

Nawet, jeśli wiedzą, jakie prospołeczne zachowania należałoby podjąć, sprawia im to znaczną trudność ze względu na rzadkie ich doświadczanie na samym sobie.

Koncepcja K.A. Dodge'a pokazuje na co należy uczyć dzieci w trakcie tworzenia im warunków do zmniejszania tendencji do zachowań agresywnych. Umiejętność decentracji społecznej (wchodząca w skład zdolności empatycznych) wydaje się być kluczowa dla prawidłowego kodowania i interpretowania sygnałów społecznych.

W latach 70-tych XX wieku doszło do mariażu orientacji behawioralnej i poznawczej, co dało nową jakość – teorię poznawczo-behawioralną⁹. Wspólnym mianownikiem są procesy uczenia się, które determinują zachowania, nabywanie i utrwalanie przekonań i sposobu widzenia świata. W centrum teorii znajduje się aktywność poznawcza, która wpływa na emocje i zachowanie (por. rycina 1.5.).



Rycina 1.5. Podstawowe założenia teorii poznawczo-behawioralnej.
Źródło: opracowanie własne.

⁹ Prawdopodobnie pierwszą osobą, która opublikowała koncepcję połączenia teorii społecznego uczenia się z poznawczym nurtem psychologii był Walter Mischel w 1973r. Za datę oficjalnego połączenia można uznać dodanie do nazwy założonego w 1976r. European Association for Behaviour Therapy słowa *cognitive* – w 1992 r. powstało European Association for Behaviour and Cognitive Therapy.

1.3.2. Zastosowanie wybranych koncepcji poznawczo-behawioralnych do rozumienia dwóch z badanych zjawisk: agresji, empatii

Podsumowując przedstawione powyżej teorie naukowe wyjaśniające mechanizmy procesów poznawczych i emocjonalnych oraz zachowań, możemy wyróżnić trzy główne źródła agresji:

1. zniekształcenia poznawcze,
2. modelowanie,
3. warunkowanie klasyczne, instrumentalne i sprawcze.

Znając zaś źródła możemy na nie oddziaływać tworząc warunki do zmiany sądów poznawczych, zmiany interpretacji bodźców wyzwalających. Brak wzmocnień po zachowaniach agresywnych czy występowanie nagrody po zachowaniach prospołecznych, a także dostarczanie odpowiednich modeli może być dla nastolatka zachętą do stopniowej rezygnacji z agresywnych zachowań i podejmowania zachowań prospołecznych (por. tabela 1.4.).

Tab. 1.4. Poznawczo-behawioralne modele powstawania agresji i oddziaływań zmierzających do jej ograniczania.

MODELE POWSTAWANIA AGRESJI			MODELE ZMNIEJSZANIA TENDENCJI DO ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH
1. Przyczyną podejmowania zachowań agresywnych mogą być <u>ZNIEKSZTAŁCENIA POZNAWCZE</u> prowadzące m.in. do odczytania intencji innych ludzi jako wrogich względem szeroko pojmowanych interesów dziecka (por. koncepcja A. Ellisa, A. Becka, D. Meichenbauma, K.A. Dodge'a).			1. Rozpoznanie i zmiana zniekształceń poznawczych, m.in. metodą autoinstrukcji D. Meichenbauma.
MYŚLI	REAKCJE EMOCJONALNE	ZACHOWANIE	
<i>Szturchnął mnie, on szuka zaczepki!</i>	złość / lęk	agresywne reaktywne	
<i>Trzeba być twardym, inaczej będą chcieli Cię wykorzystać.</i>	blokada współczucia	agresywne proaktywne	
2. Dzieci mogą uczyć się zachowań agresywnych poprzez <u>MODELOWANIE</u> (por. koncepcja A. Bandury).			2. Dostarczanie odpowiednich modeli zachowań prospołecznych, w każdym z ważnych dla dziecka miejsc: - w domu – poprzez zmianę zachowań rodziców w trakcie warsztatów umiejętności rodzicielskich, - w grupie rówieśniczej – m.in. poprzez zastosowanie metody dramy, podczas zajęć w małej grupie przy pracy metodą projektów dzieci będą wzajemnie obserwować ćwiczenie zachowań prospołecznych; - w mediach – zachęcając nastolatków i ich rodziców do mniejszej ekspozycji na przemoc w mediach przy jednoczesnej propozycji alternatywnych form rozrywki medialnej via platforma edukacyjna.
MIEJSCE PREZENTOWANEJ AGRESJI	MODEL	MECHANIZM	
w domu	rodzic	obserwacja naśladowanie	
w mediach	znany aktor, lubiany bohater		
w grupie rówieśniczej	ceniony kolega koleżanka		
3. Analiza mechanizmów <u>WARUNKOWANIA SPRAWCZEGO</u> pozwala dostrzec <u>FUNKCJONALNY MODEL</u> utrzymywania się zachowań agresywnych. W toku dorastania dziecko może uczyć się, że zachowania agresywne mogą być skutecznym sposobem osiągnięcia <u>celu</u> (por. koncepcja Skinnera).			3. Modyfikacja sekwencji warunkowania: - wygaszanie zachowań agresywnych, które mają na celu zwrócenie uwagi rodziców na dziecko przez ignorowanie ich; - zastępowanie zachowań agresywnych zachowaniami prospołecznymi poprzez nagradzanie dziecka za zachowania prospołeczne.
Kopię, biję, wrzeszcze	➔	Otrzymuję to, co chce	

Źródło: opracowanie własne.

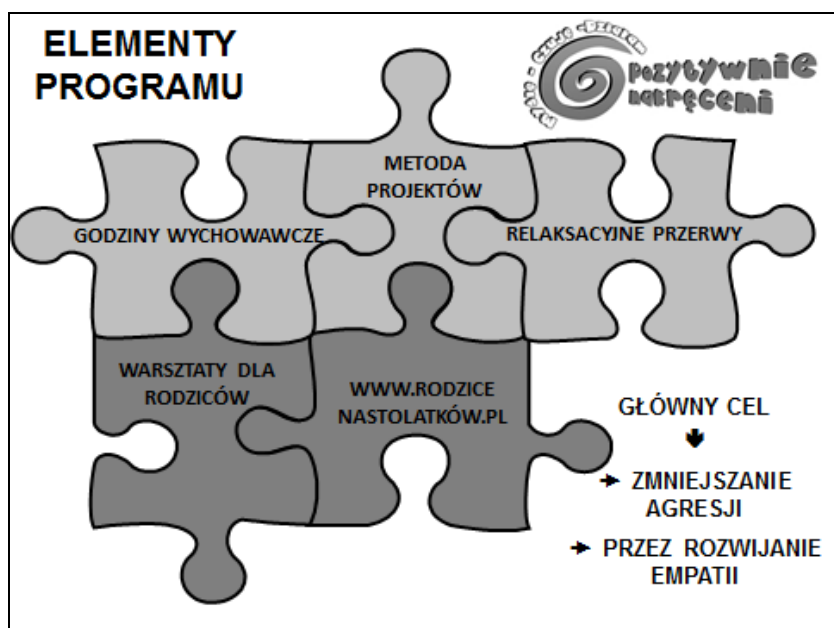
W koncepcjach poznawczo-behawioralnych odnaleźć można również przesłanki do rozumienia mechanizmów wzbudzania empatii. Aspekt emocjonalny wzbudzany może być pośrednio przez zdecentralizowane myśli (powstające dzięki tendencji do przyjmowania cudzej perspektywy, przykładem zdecentralizowanej myśli automatycznej może być pytanie „Co mój kolega może teraz czuć?”) oraz empatyczne przekonania (np. „jeśli człowiek płacze, to znaczy, że jest mu bardzo smutno”) nabyte dzięki odpowiedniemu wychowaniu¹⁰. Aspekt poznawczy empatii wzbudzany może być przez szeroko opisane powyżej procesy poznawcze, takie jak przekonania i automatyczne myśli. Niezbędne są ćwiczenia mające na celu uelastycznienie wewnętrznych schematów poznawczych w celu wytworzenia tendencji do rozpatrywania problemów społecznych z różnych punktów widzenia. Tworzenie warunków do wystąpienia behawioralnego aspektu empatii może opierać się na warunkowaniu sprawczym i instrumentalnym oraz na odpowiednim modelowaniu zachowań prospołecznych. Im częściej dzieci będą uczestniczyć w sytuacji, w której inicjowane będą działania prospołeczne (np. pomoc w balu charytatywnym), tym częściej będą powtarzały takie zachowania w sytuacjach naturalnych, szczególnie, jeśli będzie to sposób na uzyskanie przez nie jakiejś formy pozytywnego wzmocnienia (np. w formie uznania dorosłych bądź w formie samozadowolenia wypływającego z wewnętrznego przeświadczenia o spełnieniu norm społecznych).

1.3.3. Opis sposobów osiągnięcia celów szczegółowych - zastosowanie technik poznawczo-behawioralnych przy tworzeniu warunków do osiągnięcia zmian w zakresie zmiennych zależnych (techniki stosowane w programie zajęć)

W celu stworzenia uczniom pierwszej klasy gimnazjum, w tym zwłaszcza tym prezentującym zwiększony poziom zachowań agresywnych, warunków sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu opracowano oddziaływania składające się z dwóch komponentów: „w klasie” i „w rodzinie”. Pierwszy komponent obejmuje trzy elementy: scenariusze godzin wychowawczych (17 tematów), pracę zespołów uczniowskich metodą projektów w trakcie godzin wychowawczych i po lekcjach oraz przerwy relaksacyjne. Drugi komponent to warsztaty dla rodziców nastolatków (9 tematów) oraz internetowa platforma

¹⁰ Mechanizmem, który istotnie poszerza wiedzę o wzbudzaniu empatycznych emocji są odkryte tzw. neurony lustrzane, jednak pojęcie to jest pojęciem stricte neuropsychologicznym, co wychodzi poza zakres obszaru badań pedagogiki.

edukacyjna (www.rodzicenastolatkow.pl, pełen dostęp po wpisaniu odpowiedniego loginu i hasła).



Rycina 1.6. Ogólny schemat elementów programu. Opracowanie własne

Tab. 1.5. Tematy godzin wychowawczych „Pozytywnie nakręcenie. Myślę-czuję-działam!” oraz tematy warsztatów dla rodziców nastolatków.

TEMATY GODZIN WYCHOWAWCZYCH „POZYTYWNE NAKRĘCENIE. MYŚLĘ-CZUJĘ-DZIAŁAM”	TEMATY WARSZTATÓW DLA RODZICÓW NASTOLATKÓW
1. Zespół a nie zgraja (integracja) 2. Kontrakt i współpraca 3. Empatia – co to takiego? 4. Język naszych emocji 5. Empatyczne rozmowy – język serca 6. Widzę, co czujesz i reaguję 7. Jestem panem samego siebie (samokontrola) 8. Pomaganie jest trendy 9. Kontroluj się! 10. Świat wirtualny a realny 11. Kiedy złość daje w kość 12. Game over 13. Rozwiązać węzeł – metoda „czterech zet” sposobem na konflikt 14. Twoja perspektywa 15. Czasopożeracze czy czasoumilacze (o miejscu mediów w naszym życiu codziennym) 16. Różni=Równi 17. Dojrzały do odpowiedzialności	1. Dojrzewanie – trudny okres dla naszego dziecka i dla całej naszej rodziny. 2. Jak dogadać się z nastolatkiem? O komunikacji. 3. Zachęcić gimnazjalistę do współpracy – przy domowych obowiązkach i odrabianiu lekcji. 4. Wymagam i jestem konsekwentny – pozytywna dyscyplina zamiast kar. 5. Trudne emocje moje i dziecka – co zrobić, kiedy złość daje w kość? 6. Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł – przygotowuję dziecko do samodzielności. 7. Zagrożenia okresu dojrzewania – jak pomóc dziecku ich uniknąć? 8. Wychować dziecko do empatii i odpowiedzialności. 9. Rodzice ważniejsi od Kuby Wojewódzkiego – wspieramy dziecko w odróżniania świata wirtualnego/telewizyjnego od realnego.

Opracowanie własne.

1.3.3.1. Techniki i metody zastosowane w autorskim programie w celu tworzenia warunków do rozwijania empatii w jej trzech aspektach

Operacjonalizacja pojęcia empatii (dokonana w podrozdziale 2.1.1.) pozwala wyróżnić szczegółowe umiejętności wchodzące w skład trzech aspektów empatii, co przełożono na cele szczegółowe programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”, przedstawione w tabelce 1.6.

Tab. 1.6. Cele szczegółowe w zakresie tworzenia warunków do rozwijania empatii.

W zakresie **empatii emocjonalnej** wytyczono następujące cele – tworzenie warunków do:

- a) dostrzegania i rozumienia (nazywania) własnych stanów emocjonalnych (Hoffmann, 2006);
- b) rozpoznawania i nazywania objawów przeżyć emocjonalnych u innych ludzi (Reykowski, 1986; Schaffer, 2006);
- c) konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty, „komunikat ja” oraz umiejętności dopytywania o cudze stany emocjonalne (Kalliopuska, 1992; Rosenberg, 2003);
- d) odczuwania emocji zbliżonych do partnera interakcji (Davis, 2001; Hoffmann, 2006; Schaffer, 2006).

W zakresie **empatii poznawczej** wytyczono następujące cele – tworzenie warunków do:

- a) przyjmowania cudzej perspektywy, wyobrażenia sobie cudzych myśli i emocji (Każmierczak 2009, Kalliopuska 1992; Kliś, Kossewska 1993), wyobrażania sobie cudzych stanów psychicznych (Gulin 1994, Rembowski 1987),
- b) dostrzegania możliwych przyczyn zachowania innych ludzi (Reykowski 1986), dostrzegania potrzeb innych ludzi (Rosenberg); oraz przyjmowania przyjaznego stylu atrybucji (Davis, 2001),
- c) przewidywania skutków własnych działań dla innych ludzi (Reykowski 1986) oraz trafnego przewidywania cudzych reakcji na zdarzenie (Reykowski 1986, Davis 2001);
- d) akceptacji odmienności innych ludzi (cech różniących innych od siebie samego) oraz dostrzegania podobieństw do innych ludzi, poczucia, że wszyscy ludzie są podobni w jakiś sposób do nich samych (por. badania M. Z. Smoleńskiej, za Reykowski, 1986; Davis, 2001; Feshbach, Roe, 1968 za: Rembowski, 1987), akceptacji wad innych ludzi, w tym niskiego poziomu empatii;
- e) internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób (Reykowski 1986).

W zakresie **empatii behawioralnej** celem jest tworzenie warunków do:

- a) konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty i „komunikat ja”;
- b) rozwijania umiejętności uważnego słuchania tego, co mówią inni z zastosowaniem technik aktywnego słuchania (Danilewska 2002, Rosenberg, 2003);
- c) poznawania sposobów skutecznej i realnej pomocy ludziom w różnych trudnych sytuacjach;
- d) rozwijania umiejętności zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach.

Źródło: opracowanie własne

Poniżej przedstawione zostaną przykłady technik zastosowanych w programie „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”, będące działaniami mającymi umożliwić osiągnięcie celów szczegółowych związanych z każdym z trzech aspektów empatii.

Tworzenie warunków do rozwijania empatii emocjonalnej – przykłady technik

Tak samo, jak trudno określić, co jest pierwsze przy ocenie sytuacji: reakcja emocjonalna czy też postrzeganie poznawcze, tak też trudno określić czy aspekt emocjonalny czy też poznawczy ma pierwszeństwo we wzbudzaniu empatii oraz trudno pewne ich elementy oddzielić od siebie, np. nazywanie emocji niezbędne do świadomego odczuwania własnych i cudzych stanów emocjonalnych opiera się na zdolnościach poznawczych człowieka, a nawet może odbywać się bez procesów afektywnych. Mimo tych niejasności autorka postanowiła wyróżnić trzy pierwsze z poniższych celów jako związane z aspektem emocjonalnym empatii, ponieważ te zdolności wydają się być kluczowe dla świadomego współodczuwania.

a) Tworzenie warunków do dostrzegania i rozumienia (nazywania) własnych stanów emocjonalnych.

Punktem wyjścia do nazywania własnych emocji jest ćwiczenie „Lista emocji”, które umożliwia młodzieży przypomnienie sobie bądź poznanie znaczenia nazw różnych stanów afektywnych. Powstała w trakcie tego zadania lista, zawieszona w widocznym miejscu w klasie szkolnej powinna być dla uczniów bazą słownictwa, które mogą wykorzystywać w trakcie analizy swojego samopoczucia. Do takiej analizy (wglądu) zachęceni są na początku i końcu każdej godziny wychowawczej poprzez tzw. rundki. Do programu załączony jest spis 15-stu sposobów prowadzenia rundek sprawdzających samopoczucie, który to spis ma sprzyjać urozmaiceniu tej stałej części spotkań. Tak więc, zakładany mechanizm zmian w obszarze pierwszego celu szczegółowego jest prosty: wychowawca daje młodzieży narzędzia językowe (listę emocji) i przestrzeń czasową oraz zachętę do zastanowienia się nad własnymi doznaniem emocjonalnymi, jednocześnie dane jest przyzwolenie na odczuwanie różnych rodzajów emocji, wskazywana jest przydatność emocji trudnych (w ćwiczeniu „Po co nam emocje?”, w którym uczniowie rozwiązując rebusy, dowiadują się o znaczeniu emocji dla funkcjonowania człowieka). Zakłada się, że regularny trening (na każdej godzinie wychowawczej) wglądu emocjonalnego może przyczynić się do rozwijania umiejętności rozumienia własnych emocji, co jest koniecznym punktem wyjścia do rozumienia cudzych stanów emocjonalnych (a także rozwoju samokontroli).

b) Tworzenie warunków do rozpoznawania i nazywania objawów przeżyć emocjonalnych u innych ludzi.

Wśród procesów, dzięki którym wzbudzona zostać może empatia, M.H. Davis (który swe propozycje oparł o prace M.L. Hoffmana; Davis, 2001) wyróżnia skojarzenie bezpośrednie i etykietowanie - przełożenie obu na techniki wychowawcze, może przyczynić się do rozwoju empatii emocjonalnej. Bezpośrednie kojarzenie cech sytuacji innej osoby z sytuacją, w jakiej samemu kiedyś się było i z odczuciami wtedy przeżywanymi może mieć miejsce np. w trakcie ćwiczenia „Widzę, co czujesz – reaguję”, które polega m.in. na poszukiwaniu możliwych przyczyn pantomimicznie prezentowanej przez kolegę/koleżankę emocji we własnych doświadczeniach, a następnie zastanawianiu się, w jakich sytuacjach może tę emocję odczuwać nasz znajomy/znajoma (uczniowie obserwują np. emocję smutku, w małych grupach zastanawiają się „Dlaczego tak się czasem czujemy?”, następnie kończą zdanie „Mój znajomy może się tak czuć, ponieważ...”). Etykietowanie - czyli rozumienie czyichś stanów emocjonalnych, dzięki funkcjonowaniu schematów poznawczych, takich jak np. uznanie, że osoba, która właśnie otrzymała dyplom, z pewnością czuje dumę – stosowane jest w „Grze w emocje” (zaczerpniętej z książki D. Hauka, 2004). To ćwiczenie polega na łączeniu nazw emocji z ich wyrazem mimicznym, odzwierciedlonym na zdjęciach.

c) Tworzenie warunków do konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty, „komunikat ja” oraz rozwijania umiejętności dopytywania o cudze stany emocjonalne.

Niektóre zaawansowane procesy poznawcze, o których pisze M.H. Davis (2001) mogą pośredniczyć w rozwijaniu emocjonalnego aspektu empatii, czyli w zdolności do komunikowania otoczeniu własnego samopoczucia w sposób konstruktywny - z jednej strony, a z drugiej - zdolności do rozmawiania o cudzym samopoczuciu. Chodzi tu o mechanizm nazwany „skojarzeniem zapośredniczonym językiem”, czyli przedstawiania stanów emocjonalnych w sposób werbalny. Ten proces może mieć miejsce w trakcie każdej rundki sprawdzającej samopoczucie, a udoskonalany może być poprzez uczenie młodzieży stosowania „komunikatu Ja” w postaci prezentacji jego czterech elementów (Czuję..., kiedy Ty..., ponieważ..., więc proszę...) oraz poprzez scenki i wypełnianie kart pracy (na których uczniowie wypisują przykłady komunikatów Ja). Istotne jest tu też modelowanie przyjaznej komunikacji przez wychowawcę. Szkolenie uprawniające do realizacji programu „Pozytywnie nakręcenie...” obejmuje tematykę i ćwiczenia sposobów komunikacji, nazwanych przez M. Rosenberga „językiem serca” (Rosenberg, 2003).

d) Tworzenie warunków do odczuwania emocji zbliżonych do partnera interakcji.

Autorka programu – m.in. poprzez opracowanie 40-stogodzinnego szkolenia dla wychowawców realizujących program) – ma nadzieję, że udział w każdej godzinie wychowawczej, będzie dla uczniów okazją do wspólnego przeżywania emocji, przynajmniej w pewnej części uświadomionego. Współodczuwaniu emocji zbliżonych do partnera interakcji mogą służyć niepoznawcze procesy wzbudzania empatii (Davis, 2001): zarażenie się emocjami i naśladownictwo motoryczne. Nie tak dawno odkryte zjawisko tzw. neuronów lustrzanych może potwierdzać ludzką potrzebę współodczuwania – co obrazują proste obserwacje, że na czyjś śmiech ludzie są skłonni spontanicznie reagować śmiechem. Praca w małych grupkach (co uwzględniono w każdym scenariuszu programu) pozwala na dzielenie przeżyć emocjonalnych. Wiedza o mechanizmie naśladownictwa motorycznego, który jest rozwinięciem procesu zarażania się (podmiot zauważa czyjś uśmiech, automatycznie go odwzajemnia i jednocześnie, dzięki sprzężeniu zwrotnemu, sam czuje się radosny) może być wykorzystana w ćwiczeniu „lusterko”: młodzież dobrana w pary ma pantomimicznie naśladować wyraz twarzy partnera.

Tworzenie warunków do rozwijania empatii poznawczej – przykłady technik

a) Tworzenie warunków do przyjmowania cudzej perspektywy, wyobrażenia sobie cudzych stanów psychicznych.

Rozwijaniu umiejętności do dostrzegania odmiennego od własnego postrzegania rzeczywistości służyć może ćwiczenie „Magiczna puszka”, podczas którego uczniowie siedzący w kręgu po kolei opisują znajdujący się na środku sali niejednoznaczny przedmiot (może to być z każdej strony inaczej ozdobiona puszka). Konkluzja wychowawcy na zakończenie ćwiczenia zawiera uwagę dotyczącą różnorodności wizji tego samego przedmiotu. Wiele innych elementów programu, takich jak „rundki”, czy dyskusje klasowe, mają – o ile są prowadzone w atmosferze akceptacji dla odmiennego zdania – stwarzać okazję do poznania odmiennego zdania, opinii czy postaw kolegi/koleżanki z klasy.

b) Tworzenie warunków do dostrzegania możliwych przyczyn zachowania innych ludzi, dostrzegania potrzeb innych ludzi, w tym tworzenie warunków do przyjaznego stylu atrybucji.

Cel ten jest zbliżony do poprzedniego, został wyodrębniony ze względu na wagę dostrzegania nie tylko cudzych opinii (których odmiennosc powinno się akceptować bądź tolerować), ale też i cudzych potrzeb, na które – być może – podmiot mógłby odpowiedzieć,

lub które powinien uwzględnić podejmując decyzje dotyczące własnego postępowania. Związane jest z tym również zagadnienie tendencji do wyjaśniania przyczyn cudzego zachowania w sposób wrogi, neutralny bądź przyjazny. Zmierzenie się z trudnymi umiejętnościami dostrzegania prawdziwych potrzeb innych ludzi i przyczyn ich zachowania może odbywać się poprzez ćwiczenie „Schowane w cudzych głowach”. Chętni do odegrania scenki uczniowie otrzymują pisemne wskazówki dotyczące zachowania odgrywanej przez siebie postaci oraz jej motywów (w pierwszej części ćwiczenia nie ujawniają treści wskazówek). Zgodnie z instrukcją odgrywają scenkę, w której wchodzi w interakcję (np. podczas przerwy szkolnej), a następnie odpowiadają na pytania: „Co czuje odgrywana przez Ciebie osoba?”, „Co myśli?”, „Czego potrzebuje?”. Gdy wszyscy aktorzy znają już prawdziwe motywy pozostałych bohaterów są zachęceni do ponowne odegrania scenki, uwzględniającego cudze potrzeby.

c) Tworzenie warunków do przewidywania skutków własnych działań dla innych ludzi oraz trafne przewidywanie cudzych reakcji na zdarzenie.

Według psychologów poznawczych (m.in. A. Ellisa, A. Becka, D. Meichenbauma) źródło ludzkich reakcji na różne zdarzenia tkwi w ocenie poznawczej, w myśleniu. Ich koncepcje dotyczące wpływu ludzkich przekonań na odczuwanie emocji i zachowanie zostały zastosowane m.in. w ćwiczeniach „Koło złości”, „Zdrowy/niezdrowy gniew”, „Myślę-czuję-robę”. „Koło złości” (opisane m.in. przez I. Koźmińską i E. Olszewską, 2007) ma na celu zwrócić uczniom uwagę na konsekwencje różnych sposobów radzenia sobie z przykrymi emocjami. W krótkiej dramie młodzi ludzie stojący w kręgu zmagają się z osobą odgrywającą złość pragnącą wydostać się na zewnątrz organizmu człowieka (który symbolizuje wspomniany krąg). W tym samym czasie prowadzący przekłada kilka sprzętów, w tym osobistych rzeczy, w klasie. Po zakończeniu scenki uczniowie są pytani o znaczenie wydostania się (bądź nie) złości oraz o dostrzeżenie zmian w sali. W ćwiczeniu „Zdrowy/niezdrowy gniew” analizowane są źródła i konsekwencje kierowania się zdrowym (wynikającym ze zdrowych przekonań) bądź niezdrowym (wynikającym z błędnych przekonań) gniewem. Tworzeniu warunków do refleksji nad skutkami naszych przekonań dla nas samych i innych służy również zadanie grupowe „Myślę-czuję-robę”, polegające na opisywaniu alternatywnych ciągów przyczynowo-skutkowych wynikających z różnych przekonań o sobie, świecie i innych (np. uczniowie zastanawiają się jak potoczyłaby się sytuacja, w której są słownie przez kogoś prowokowani w zależności od tego, co sobie o tym kimś lub o samej sytuacji pomyślą).

d) Tworzenie warunków do akceptacji odmienności innych ludzi (cech różniących innych od siebie samego) oraz dostrzegania podobieństw do innych ludzi, poczucia, że wszyscy ludzie są podobni w jakiś sposób do nas samych.

Ponieważ wyniki obserwacji psychologicznych wskazują na ludzką tendencję do działania raczej na rzecz osób, które znamy, lubimy, z którymi dzielimy więcej genów, czyli z podobnymi do nas (Hoffman, 2006, s. 241) ukazywanie młodzieży wspólnych cech wszystkich ludzi oraz zachęcanie jej do akceptacji odmienności jako oczywistości może przyczyniać się do empatycznego nastawienia do innych. Przykładami technik, które mają służyć osiągnięciu tego celu są „Wspólna dłoń” oraz „Walka ze stereotypami”. Posługując się narysowanym konturem dłoni uczniowie w pięcioosobowych grupkach wpisują indywidualnie w osobne palce te cechy, które wyróżniają każdego z nich, a w środek dłoni – te cechy, które mają wspólne. W ćwiczeniu „Walka ze stereotypami” wychowawca zachęca by każdy uczeń przypomniał osobę, o której miał negatywne zdanie, albo wobec której był uprzedzony, a która potem okazała się kimś ciekawym, miłym, dobrym lub która zrobiła coś, co go zaskoczyło pozytywnie. Następnie klasa zastanawia się nad trafnością stereotypów (dotyczących np. blondynek, czy osób noszących dresy). Na zakończenie uczniowie odpowiadają na pytanie: „Jakie są dobre strony tego, że ludzie się różnią?”.

e) Tworzenie warunków do internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób.

Uwewnętrznienie zasad społecznych dotyczących działania na rzecz innych, a zakazujących działania na cudzą szkodę jest jednym z czynników sprzyjających postawie empatycznej. Pierwszym krokiem, jaki w tym kierunku może wykonać wychowawca, jest wspólne z klasą opracowanie kontraktu (bądź porozumienia¹¹). Według programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” uzgadnianie klasowych zasad rozpoczyna się od poszukiwania przez małe grupki uczniów odpowiedzi na pytania „Co sprawia, że czuję się w grupie źle?”, „Co sprawia, że czuję się w grupie dobrze?”. Następnie każda grupka proponuje 4 zasady, klasa nad każdą propozycją dyskutuje. Aby wpisać daną zasadę do klasowego porozumienia muszą na nią zgodzić się wszyscy uczniowie. Spisany kontrakt uwieńczony zostaje podpisami zespołu klasowego. Innym sposobem na tworzenie warunków do internalizacji norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób jest

¹¹ Na bardziej adekwatną nazwę dla klasowych zasad, jaką jest porozumienie, zwróciła mi uwagę p. Anna Romel, nauczycielka z Gimnazjum nr 38 w Bydgoszczy.

„Debata o pomaganiu”¹². Uczniowie rozważają w jej trakcie różne twierdzenia dotyczące pomagania innym¹³, demonstrując swoje zdanie poprzez przejście na tę stronę sali, która oznaczona jest słowem „prawda” bądź „fałsz”. Po każdym przejściu, następuje dyskusja, po której młodzież może ponownie zdecydować o swoim stanowisku.

Tworzenie warunków do rozwijania empatii behawioralnej – przykłady technik

Przykłady technik, które mają sprzyjać realizacji dwóch spośród celów szczegółowych odnoszących się do rozwijania empatii behawioralnej: (a) tworzenie warunków do konstruktywnego wyrażania własnych myśli, potrzeb, emocji poprzez mimikę, ton głosu, gesty i „komunikat ja” oraz (b) rozwijania umiejętności uważnego słuchania tego, co mówią inni z zastosowaniem technik aktywnego słuchania – zostały już opisane powyżej. Przykłady metod związanych z kolejnymi dwoma celami szczegółowymi przedstawione są poniżej:

c) Tworzenie warunków do poznawania sposobów skutecznej i realnej pomocy ludziom w różnych trudnych sytuacjach.

Aby reagować empatycznie na potrzeby innych ludzi, nie wystarczy chęć, podmiot musi też wiedzieć jak może drugiej osobie pomóc. Zdarza się, że ludzi tłumią w sobie współodczuwanie z innymi cierpienia, ponieważ czują się bezradni, nie wiedzą w jaki sposób mogliby wpłynąć na sytuację drugiego człowieka. Nad sposobami reakcji empatycznej uczniowie mogą zastanawiać się w trakcie ćwiczenia „Widzę, co czujesz – reaguję”. Młodzież dobrana w pary omawia przyczyny wzbudzające różne emocje (m.in. smutek, strach, wstyd) oraz proponuje, co może zrobić dla kogoś, kto odczuwa daną emocję. Najwięcej okazji do opracowywania planu pomocy dostarcza metoda projektu, która stanowi bardzo istotny element całego programu. Jednym z procesów, które powinny mieć miejsce w trakcie współpracy specjalnie dobranej grupki uczniów jest przyjmowanie ról (Davis, 2006) - przygotowanie projektu wolontaryjnego polegać powinno m.in. na postawieniu się w miejscu osoby potrzebującej pomocy, aby jak najlepiej ową pomoc zaplanować. Metoda projektów zostanie opisana szerzej w kontekście kolejnego celu.

d) rozwijania umiejętności zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach.

Behawioralny aspekt empatii – gotowość do podejmowania działań uwzględniających potrzeby innych ludzi – jest według autorki programu kwintesencją empatii. Realne działania

¹² Metodyczne założenia tego ćwiczenia zaczerpnięto z materiałów wydanych przez Pracownię Pro-M.

¹³ Przykłady twierdzeń do dyskusji: „Kiedy podejrzewałbym/podejrzewałabym, że ktoś z mojej klasy lub z moich znajomych brałby narkotyki – nic nie mogę zrobić, to nie moja sprawa”, „Wolontariat jest tylko dla kujonów i nudziarzy”.

pomocowe mogą być podejmowane przez gimnazjalistów w ramach metody projektów. Chcąc ją zastosować, wychowawca może zachęcić uczniów do współpracy w małych grupkach nad zadaniem „Jak Wy, gimnazjaliści, młodzi ludzie, możecie pomóc innym?”. Najważniejszym mechanizmem zmiany wykorzystywanym w metodzie projektów jest modelowanie. Młodzież będzie mogła naśladować zarówno nauczyciela, rodziców, jak i swoich kolegów i koleżanki. Praca w małych grupach ułatwi wzajemną obserwację. Metoda projektu opisana została m.in. przez A. Karasowską i A. Szulirz (2010). Zgodne jest to z propozycją McWhirterów dotyczącą tzw. grup wspólnie uczącej się młodzieży, którzy opisują pozytywne efekty tej metody dla młodzieży z grup ryzyka, związane ze wzbudzaniem motywacji, otrzymywaniem wsparcia rówieśników, wzmocnieniem samooceny. Autorzy piszą: „Ilość zgromadzonych po trzydziestu latach badań dowodów jest imponująca. Wspierają one pogląd, że grupy wspólnego uczenia się poprawiają wyniki szkolne, wzmacniają pozytywny obraz samego siebie, tworzą narzędzia wewnętrznej samokontroli, uczą altruizmu i patrzenia na cele perspektywiczne; poprawiają relacje wewnątrz grupy (...)” (McWhirter i in., 2008, s. 261). Dlatego skład grupy powinien być starannie dobrany, np. dzięki wynikom techniki nominacyjnej wskazującej na poziom zachowań agresywnych i prospołecznych wśród różnych uczniów klasy. J.J. McWhirter i jego współpracownicy proponują, aby w grupie projektowej znalazł się: jeden uczeń zagrożony, jeden uczeń, który da sobie radę z zadaniami, jeden uczeń o zdolnościach dyplomatycznych i rozjemczych, jeden uczeń, który mógłby być nowym kolegą dla zagrożonego (McWhirter i in., 2008, ss. 261-262). Dzięki takiemu składowi uczniowie o słabszych kompetencjach społecznych mogą naśladować zachowanie osób o wyższych kompetencjach. W relacjonowanym eksperymencie do wyłonienia osób o odmiennym sposobie reagowania na sytuacje społeczne zastosowano „Technikę nominacyjną do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” D. Boreckiej-Biernat. Z jej wynikami zapoznano wychowawców jeszcze przed rozpoczęciem oddziaływań w klasach, dzięki czemu mogli oni przydzielić uczniów o podwyższonym poziomie agresji do różnych grup projektowych. Analogicznie postąpiono z uczniami o podwyższonym poziomie zachowań prospołecznych, przydzielając ich do różnych grup. Nauczyciele mieli również uwzględnić wyrównanie składu grup pod względem płci. Na pracę nad projektem pomagania innym wychowawca mógł przeznaczyć jedną godzinę wychowawczą w miesiącu, miał też zachęcać grupę projektową do spotkań po lekcjach. Młodzież otrzymała zadanie rozpoznania potrzeb lokalnej społeczności, wyboru celu w ich ocenie najbardziej ważnego, wyboru sposobu realizacji działań pomocowych oraz wdrożenia

projektu w życie. Rezultaty podjętych form pomocy gimnazjaliści mogli zaprezentować podczas Tygodnia Empatii, pod koniec roku szkolnego.

Rodzinne warunki rozwijania empatii

W rozwoju zdolności empatycznych bazą jest jakość relacji rodzinnych. Dzieci, których potrzeby są zaspokajane dzięki dającym poczucie bezpieczeństwa więziom z rodzicami, częściej są mniej zajęte troską o siebie, a więc są bardziej skłonne do dostrzegania potrzeb innych ludzi (Davis, 2001; Schaeffer, 2006). Pełne miłości i troski zachowanie rodziców dostarcza też dziecku wzorców relacji międzyludzkich. Konkluzje te przyczyniły się do uwzględnienia rodzinnego wpływu w rozwoju empatii. Program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” obejmuje również warsztaty umiejętności wychowawczych dla rodziców nastolatków, których głównym celem jest tworzenie warunków do przyjmowania przez rodziców takich postaw rodzicielskich, które sprzyjają rozwojowi psychospołecznemu gimnazjalistów, w tym rozwojowi empatii. Podczas warsztatów rodzice mieli m.in. możliwość rozwijania kompetencji komunikacyjnych, czyli wspomnianego już w tym tekście „języka serca”. Zostali również zapoznani z podstawowymi informacjami dotyczącymi nazywania i rozpoznawania emocji. Nabycie przez nich tych umiejętności może umożliwić rodzinne modelowanie niektórych zdolności empatycznych. Zagadnieniu świadomego rozwijania empatii u potomstwa poświęcone jest jedno spotkanie, podczas którego rodzice poznali techniki rozwijania empatii opisane w tabelce 1.7.

Tabela 1.7. Techniki rozwijania empatii,
prezentowane podczas warsztatów umiejętności rodzicielskich

TECHNIKA	OPIS
Indukcja (Hoffman, 2006)	Rozmowa z dzieckiem o konsekwencjach podejmowanych czynów
Tłumaczenie programów telewizyjnych oraz gier komputerowych (Eisenberg 1992, za: Hoffman, 2006)	Wskazywanie na możliwe odczucia bohaterów, porównywanie wirtualnych wydarzeń do rzeczywistych sytuacji z życia dziecka, omawianie ich konsekwencji w rzeczywistości
Modelowanie (Hoffman, 2006)	Okazywanie dziecku empatycznej troski, dbanie o jego potrzeby. Wyrażanie współczucia np. dla bezdomnych, dokonywanie czynów prospołecznych w obecności dziecka.
Kształcenie odpowiedzialności (Davis, 2001)	Powierzanie zadań na miarę rozwoju dziecka, wzmacnianie ich wykonania nagrodami psychologicznymi.
Dystansowanie-technika sokratyczna (Peterson i Shevington, 1988, za: Davis, 2001)	Polegają na zadawaniu pytań podważających egocentryczny punkt widzenia dziecka, np. „Jak myślisz, dlaczego nie mogę właśnie teraz pomóc tobie w naprawieniu komputera?”.

Stosowanie komunikatu Ja – języka serca (Rosenberg)	Stosowanie komunikatu Ja składającego się z czterech elementów „Czuję, że..., kiedy, ponieważ... proszę, aby...”
Przypisywanie dziecku cech prospołecznych (Faber, Mazlish, 1993)	Mówienie do dziecka i o dziecku jak o osobie empatycznej, troskliwej, życzliwej.

Źródło: opracowanie własne.

1.3.3.2. Techniki i metody zastosowane w autorskim programie w celu tworzenia warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej

Cele szczegółowe dotyczące tworzenia warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej zostały przypomniane w tabeli 1.8.

Tab. 1.8. Cele szczegółowe w zakresie rozwijania samokontroli emocjonalnej.

Tworzenie warunków do: a) obniżania/podwyższania poziomu pobudzenia w zależności od wymogów sytuacji bądź własnych celów (Goleman, 1997, s. 183); b) rozpoznawania sytuacji generujących bardzo silne i/lub niechciane emocje oraz znajomość sposobów unikania takich sytuacji (Brzeziński, 1973); c) rozpoznawania sytuacji generujących pożądane, przyjemne emocje oraz poszukiwanie takich sytuacji (Brzeziński, 1973); d) znajomość i rozumienie zależności między sytuacją, myślami i emocjami; e) znajomość i opanowanie poznawczych technik regulacji emocji służących selekcji, modyfikacji bądź reinterpretacji informacji w celu osłabienia emocji niechcianych bądź wzbudzenia /wzmocnienia emocji pożądanych (Hartig, Kaufer, 1973, za: Kofta, 1979, s. 45); f) znajomość i opanowanie sposobów regulacji ujawniania emocji: dostosowywania ekspresji do społecznych wymagań, uruchamianie społecznie akceptowanych programów zachowań związanych z określoną, aktualnie przeżywaną emocją (Brzeziński, 1973; Doliński, 2003, s. 384); g) rozpoznawania i przewidywania niepożądanych skutków braku kontroli nad reakcjami emocjonalnymi; h) rozpoznawania własnych i cudzych emocji, prawidłowego określania ich nazwy, rozróżniania objawów przeżywanych przez siebie i innych emocji (Greenberg, za: Goleman, 2003, s. 389); i) odraczania bezpośredniego zaspokojenia potrzeb, gdy jest to niepożądane ze względu na własne cele bądź wymagania innych; zdolność do oczekiwania na gratyfikację odległą bądź przebiegającą w postaci bardziej aprobowanej społecznie (Mischel, Moore, 1973, za: Kofta, 1979); j) tolerowania frustracji potrzeb (Kofta, 1979, s. 10); k) rozumienia przyczyn i intencji własnych reakcji emocjonalnych.
--

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na potwierdzoną empirycznie skuteczność metody autoinstrukcji opartej na koncepcji D. Meichenbauma (Kofta, 1979) została ona wybrana jako główna metoda

rozwijania samokontroli emocjonalnej nastolatków. Uczniowie zostali zapoznani z kolejnymi krokami werbalizacji własnych działań oraz udzielania sobie słownego (a raczej „myślowego”) wsparcia w kontrolowaniu własnych reakcji, a także udzielania sobie w myślach słownej pochwały za np. udane oparcie się prowokacji do agresji. Metoda autoinstrukcji szczegółowo opisana jest w podręczniku do Treningu Zastępowania Agresji (Goldstein, i in., 2004).

Inne techniki poznawczo-behawioralne proponowane uczniom to:

- a) Rozpraszenie i przemieszczanie uwagi - polegające np. na kolejnym odejmowaniu w myślach liczb, nazywaniu wszystkich przedmiotów znajdujących się w pomieszczeniu (Popiel, Pragłowska, 2008, s. 159).
- b) Skalowanie – czyli określenie miary intensywności emocji czy przekonania, pomaga monitorować zmiany zachodzące podczas treningu, np. skala złości (Popiel, Pragłowska, 2008, s. 149).
- c) Wizualizacja – wyobrażenie sobie problemu i jego rozwiązań zanim on nastąpi (Beck, 2005, s. 232-245).
- d) Relaksacje – ćwiczenie rozpoznawania wczesnych sygnałów emocjonalnych, nabycie umiejętności panowania nad emocjonalnymi reakcjami organizmu (np. relaksacje Jacobsona, Lazarusa, Vopela) (Popiel, Pragłowska, 2008, s. 174).

W autorskim programie zostały wykorzystane również propozycje zawarte w programie M. Greenberga PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), którego celem jest rozwój kompetencji emocjonalnych u dzieci (Goleman, 2003). Ma on cztery założenia:

1. Uczucia są ważnymi sygnałami - „Uczymy dzieci, że nie powinny ignorować tych informacji, ale badać je.” (wypowiedź M. Greenberga przytoczona przez D. Golemana, 2003, s. 386).
2. Oddzielaj uczucia od zachowań - „Wywieszamy w klasach napisy, które głoszą «Wszystkie uczucia są w porządku. Zachowania mogą być w porządku lub nie»” (s. 387).
3. Nie możemy pomyśleć, jeśli się nie uspokoimy - nie chodzi tu o pozbycie się emocji, ale o zmniejszenie jej natężenia.
4. Traktuj innych tak, jak sam chcesz być traktowany. – „chodzi tu o przyjęcie punktu widzenia innych” (s. 389).

Na podstawie wystąpienia M. Greenberga, które zostało przedstawione w książce D. Golemana (2003), można określić praktyczne metody wykorzystywane w jego programie

jako: ćwiczenia oddechowe, samokontrolę werbalną (rozmowy z samym sobą), nazywanie emocji, prowadzenie z dziećmi mediacji przez osobę dorosłą przy wykorzystaniu „komunikatu Ja”. Wszystkie powyższe techniki samokontroli zebrano dla uczniów w jednej tabelce, rozdanej każdemu z nich oraz wywieszanej w sali (tabela 1.9.).

Tab. 1.9. Techniki samokontroli, z którymi zapoznano uczniów podczas godzin wychowawczych.

METODA	OPIS
LICZENIE W MYŚLACH	- odejmowanie, odejmowanie po 3 począwszy od 100, - zwykłe liczenie, - mnożenie, - liczenie zielonych przedmiotów w otoczeniu
POWOLNE ODDYCHANIE I ROZLUŻNIANIE CIAŁA	Kontrolowany, spokojny oddech pomaga naszemu ciału odprężyć się, co z kolei zwiększa szansę na to, że wyluzujemy i będziemy lepiej siebie kontrolować. Możesz powoli wdychać i wypuszczać powietrze, jednocześnie rozluźniając dłonie, ramiona i plecy.
MYŚL O NAGRODACH	Zaproponuj sam sobie jakąś nagrodę, jeśli nie dasz wyprowadzić się z równowagi. Może pozwolisz sobie na zakup jakiejś słodczy, albo opowiesz o tym komuś bliskiemu, kto na pewno Cię pochwali?
PRZYPOMNIJ SOBIE DOWCIP, ODWRÓĆ TO W ŻART	Spróbuj poszukać w całej tej sytuacji czegoś zabawnego. Jeśli naprawdę nic nie możesz znaleźć – przypomnij sobie jakiś dowcip. Trudno się złościć, jeśli coś nas rozbawiło.
DYSTANS	Po prostu wyjdź z pomieszczenia, odejdź lub poproś o przerwę, powiedz, że chcesz o tym porozmawiać za jakiś czas.
MYŚL O KONSEKWENCJACH	Zastanów się, jakie mogą być skutki dla Ciebie albo dla drugiej osoby, jeśli stracisz nad sobą kontrolę. Czy czeka Cię jakaś kara? Czy wybuch złości może przynieść Ci wstyd? Czy danie upustu swoim emocjom może kogoś zranić?
MYŚL O ROZWIĄZANIU, A NIE O PROBLEMIE	Postaraj się wyobrazić sobie rozwiązanie problemu, przed którym stanąłeś, np. sposób, w jaki mógłby zakończyć się dany konflikt bez uszczerbku dla kogokolwiek. Skup się nie na tym, co Cię teraz złości, martwi, irytuje, przeraża – ale na wyobrażeniu sobie co mogłoby sprawić, aby problem minął.
AUTOINSTRUKCJA	Bądź trenerem samego siebie ☺ Powtarzaj sobie w myślach zachęty do zachowania spokoju: np. „Nie dam się sprowokować”, „Pokażę, że jestem mądrzejszy”, „Liczy się siła ducha i osobowości, a nie pięści”, „Jeszcze tylko 5 minut do końca lekcji – wytrzymam”.
Z INNEJ PERSPEKTYWY	Postaraj się spojrzeć na sytuację oczami drugiej osoby – jakie są jej motywy, potrzeby, emocje.
RELAKS	Każdy z nas odpręża się w inny sposób: poprzez sport, medytację, taniec, modlitwę, rozmowę z kimś bliskim, muzykę, prysznic, spacer itp.

Źródło: opracowanie własne.

Poza systematycznym prowadzeniem godzin wychowawczych według wspomnianych scenariuszy oraz zachęceniem uczniów do pracy na projektem działania na rzecz innych, wychowawca zapraszał młodzież raz w tygodniu na **przerwy relaksacyjne**. Ich celem było stworzenie uczniom warunków do poznania sposobów odprężania się, wyciszania, pobudzania energii i motywacji, jakimi są krótkie opowiadania, służące zarówno do relaksacji, jak i do automotywacji. Nauczyciele mogli samodzielnie dokonać wyboru formy realizacji relaksacji, tak, aby oni sami czuli się w trakcie niej swobodnie; polecana była muzykoterapia, aromatoterapia, elementy biblioterapii. Wychowawcy, którzy wzięli udział w projekcie badawczym ewaluującym program, zostali zapoznani z książką K. Vopela pt. „Latający dywan” (2004, każdy z wychowawców otrzymał oba tomy tej pozycji).

1.3.3.3. Tworzenie warunków do zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach

Profilaktyka negatywnego wpływu ekspozycji na przemoc w mediach obejmowała następujące cele szczegółowe – tworzenie warunków do:

1. rozwijania refleksji nad przekazem medialnym połączonego z rozwijaniem umiejętności dokonywania przemyślanego wyboru z szerokiej oferty programów telewizyjnych;
2. rozróżniania między światem realnym a wirtualnym,
3. wyboru alternatywnych form spędzania czasu (połączone z rozwijaniem zdolności do samokontroli własnego czasu);

Pierwsza strategia odwołuje się do – zdaniem autorki niniejszego tekstu – podstawowego zadania edukacji, czyli rozwijania umiejętności samodzielnego myślenia i wydawania sądów. Młodzi ludzie najczęściej przyjmują przekaz medialny w sposób bezkrytyczny, sytuacje przedstawiane w mediach utożsamiają z czymś słusznym, sprawdzonym, modnym, uznanym społecznie. Młodemu (i nie tylko) ludziom brakuje świadomości technik manipulacyjnych stosowanych w środkach masowego przekazu. Dorastające dzieci, których coraz ważniejszym źródłem informacji o życiu i świecie (obok rodziców i nauczycieli) są media – nie mają szerszej perspektywy dotyczącej obiektywnej prawdy o częstotliwości występowania pewnych zjawisk w świecie realnym, takich jak np. agresja. Tym bardziej „mieszają telewizyjną fikcję z rzeczywistością” jak piszą M. Braun-Gałkowska i I. Ulfik (2000, s. 35), przytaczając potwierdzające to zjawisko wyniki badań G. Gerbnera. Strategia ta jest zgodna z zaleceniami badacza agresji elektronicznej, który zaleca, aby zamiast konstruować programy profilaktyczne skupione na zjawiskach negatywnych, prezentujące zagrożenia, włączać dzieci

i młodzież w programy promujące odpowiedzialne i refleksyjne korzystanie z nowych mediów (Pyżalski, 2009-2011, s. 15).

Refleksja nad przekazem medialnym może być rozwijana np. dzięki dyskusjom w klasie nad wpływem przemocy w mediach na życie człowieka. O skuteczności takiego rozwiązania świadczą wyniki eksperymentu L.R. Huesmanna, który potwierdził wpływ organizowania dyskusji tego typu na zmniejszenie zachowań agresywnych u dzieci (Dylak, 1999, s. 24). W dyskusji można wykorzystać niektóre pytania zaproponowane przez M. Braun-Gałkowską i I. Ulfik do przeprowadzenia oceny programów: Jakie treści są przekazywane?, Jakie idee są lansowane?, Czy sposób przekazu kształtuje myślenie logiczne, przyczynno-skutkowe?, Jakie emocje wywołuje?, Jakie wartości są popierane, a jakie pomijane?, Czy w programach zawarta jest pomoc w rozwiązywaniu problemów? (Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000, s. 156).

Druga strategia profilaktyczna skierowana jest bezpośrednio na ograniczanie czasu spędzonego przez młodzież przed ekranem telewizyjnym lub komputerowym i polega na zachęcaniu do alternatywnych form spędzania czasu wolnego. Dla młodzieży objętej programem „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” alternatywą wobec godzin spędzonych przed ekranem komputerowym czy telewizyjnym mogło być zaangażowanie w prace nad projektem pomagania innym. Planowano udostępnić młodzieży dostęp do pełnej informacji o zajęciach pozalekcyjnych na terenie ich miasta poprzez platformę internetową www.rodzicenastolatkow.pl (zakładka „Co po szkole?”). Niestety, jedynie MDK nr 2 skorzystał z możliwości prezentacji swojej oferty na stronach internetowych programu.

Ponadto, młodzież miała możliwość zastanowić się nad zarządzaniem swoim czasem podczas ćwiczenia „Tort czasu” skonfrontowanego z ćwiczeniem „Mandala”. Drugie z wymienionych zadań uczniowie wykonywali w pierwszej kolejności i polegało ono na indywidualnym ustaleniu spraw najważniejszych w swoim życiu. Odpowiedzi wpisywali w okrąg. Na kolejnym spotkaniu uczniowie dzielili „tort”, czyli narysowane koło na proporcjonalne części, odpowiadające czynnościom, zadaniom, którym poświęcają swój czas w ciągu doby. Na zakończenie porównywali „mandale” i „torty” – zastanawiając się, czy na to, co jest dla nich najważniejsze, przeznaczają wystarczająco dużo czasu.

Trzecią drogą zmniejszania negatywnych skutków ekspozycji nastolatków na przemoc w mediach było dostarczenie rodzicom wiedzy o mechanizmach wpływu mediów na życie dojrzewającego człowieka oraz wiedzy o sposobach bezpiecznego korzystania z mediów. Celem oddziaływań profilaktycznych adresowanych do rodziców było przede wszystkim uświadomienie im ciąży na nich odpowiedzialności za kontakt dzieci z mediami. Podczas

warsztatów sugerowano rodzicom, że trzy podstawowe kroki, jakie powinni podjąć rodzice to:

- wspólne oglądanie telewizji połączone (koniecznie) z antyagresywnymi komentarzami (por. Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000, s. 50);
- ograniczenie dostępu do komputera i/lub telewizora, gdy obserwują nadmierne z nich korzystanie;
- zachęcanie do oglądania programów o prospołecznym przekazie.

Jednym z ważniejszych zadań rodziców jest inspirowanie własnych dzieci do myślenia krytycznego. Jako sposób na rozwijanie refleksji nad przekazem medialnym oraz na kształtowanie zdolności do rozróżniania świata wirtualnego i realnego przedstawiono rodzicom rozmowy z dziećmi na temat programów telewizyjnych, gier, stron internetowych.

1.3.3.4. Tworzenie warunków do rozwijania postaw rodzicielskich u rodziców młodzieży w wieku gimnazjalnym sprzyjających jej rozwojowi i dobrym relacjom rodziców z dziećmi

Sprawdzona w wielu krajach propagowana przez A. Faber i E. Mazlish, a w Polsce przez J. Sakowską, metoda pracy z rodzicami – warsztaty prowadzone w małych grupach były w pewnej mierze powielone w opisywanym autorskim programie. Rodzice zostali zaproszeni do uczestnictwa w spotkania zaaranżowanych w kręgu wokół stołu, odbywających się w przyjaznej atmosferze dzięki metodom integracyjnym. Przedstawiono im rzetelną wiedzę z zakresu cech okresu dojrzewania, stosowania systemu kar i nagród, technik rozwijania u dzieci empatii, skutków nadmiernej ekspozycji na przemoc w mediach, sposobów rozwiązywania konfliktów rodzinnych, metod aktywnego słuchania (tematy wymieniono w tabeli 2.4.). Położony został nacisk na zdobyte już doświadczenie rodziców – zachęceni byli przede wszystkim do dzielenia się własnymi sukcesami wychowawczymi, co miało sprzyjać wystąpieniu pozytywnego efektu modelowania. Proponowano też rodzicom ćwiczenia do wykonania indywidualnie, w parach, w małej grupie, dzięki którym mogli oni doskonalić własne umiejętności komunikowania się z innymi i rozwiązywanie konfliktów. Osoby prowadzące zajęcia udzielały też rodzicom informacji w celu wzbogacenia ich wiedzy i zachęcały do refleksji nad rolą rodziców w okresie dojrzewania ich dzieci.

Rozpoznane przez autorkę tekstu oraz znanych jej praktyków trudności w naborze rodziców do systematycznego udziału w warsztatach zdecydowały o zminimalizowaniu długości trwania warsztatów do 10 dwugodzinnych spotkań. Ponieważ wiele poruszonych

wątków wymagałoby rozszerzenia merytorycznego i praktycznego, dlatego rodzice zostali zaproszeni również do korzystania z platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl. Każdy z rodziców otrzymał indywidualne hasło dostępu, co umożliwiło monitoring częstotliwości korzystania z platformy. Zakładano, że stale rozszerzana przy współpracy z rodzicami oferta platformy przyczyni się do utrwalenia korzystnych zmian w postawach rodzicielskich.

Tabela 1.10 Tematy warsztatów „Rodzice nastolatków”

1. Dojrzewanie – trudny okres dla naszego dziecka i dla całej naszej rodziny.
2. Jak dogadać się z nastolatkiem? O komunikacji.
3. Zachęcić gimnazjalistę do współpracy – przy domowych obowiązkach i odrabianiu lekcji.
4. Wymagam i jestem konsekwentny – pozytywna dyscyplina zamiast kar.
5. Trudne emocje moje i dziecka – co zrobić, kiedy złość daje w kość?
6. Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł – przygotowuję dziecko do samodzielności.
7. Zagrożenia okresu dojrzewania – jak pomóc dziecku ich uniknąć?
8. Wychować dziecko do empatii i odpowiedzialności.
9. Rodzice ważniejsi od Kuby Wojewódzkiego – wspieramy dziecko w odróżniania świata wirtualnego/telewizyjnego od realnego.

Źródło: opracowanie własne.

Platforma edukacyjna została skonstruowana pod względem informatycznym przez firmę IT Innovation. Rodzice, którzy zdecydowali się na skorzystanie z platformy, mogli przeczytać artykuły pogrupowane według następujących tematów: dojrzewanie, pozytywna dyscyplina, trudne emocje, zagrożenia – używki, zagrożenia – Internet, zagrożenia – wagary, problemy psychologiczne, agresja, komunikacja, empatia i odpowiedzialność, szkoła i nauczyciele. Zdecydowaną większość tekstów stanowiły artykuły opublikowane w czasopiśmie „Remedium” w latach 2003-2011, udostępnione dzięki uprzejmości redaktor naczelnej Janiny Węgrzecką-Giluń (redakcja uzyskała zgody od Autorów wybranych przez autorkę projektu artykułów). Dodatkowo, jeden tekst opracowała pani Marietta Dembek, dwa teksty – Maja Łoś. Pod każdym artykułem można było umieszczać komentarze. Na stronach platformy znajdowały się również następujące zakładki, opracowane przez autorkę: „Nastolatki mają głos” (zawierająca odpowiedzi bydgoskiej młodzieży na pytania zawarte w książce A. Faber, E. Mazlish „Jak słuchać, żeby nastolatki do nas mówiły, jak mówić, by

nastolatki nas słuchały”), „Złap za książkę” (przegląd literatury polecanej rodzicom), „Co po szkole” (w tym miejscu bydgoskie instytucje mogły umieścić swoją ofertę skierowaną do młodzieży, na mail zachęcający do umieszczania oferty odpowiedział jedynie MDK nr 2), „Linki do ciekawych stron” (polecano rodzicom przejrzenie miejsc w Internecie dotyczących: bezpiecznych gier, interesujących portali dla nastolatków, profilaktyki zachowań ryzykownych, stron pomagających w sytuacjach kryzysowych) oraz „Forum rodziców”. Ta ostatnia zakładka miała pełnić istotną rolę w rozwijaniu umiejętności rodzicielskich: miała być przestrzenią wymiany doświadczeń i wiedzy rodziców, miała stwarzać warunki do wzajemnego wspierania się odbiorców oddziaływań w trudach wychowania nastolatków. Zachęcano rodziców do wypowiadania się w zakresie takich samych tematów, według których pogrupowano artykuły z czasopisma „Remedium”.

1.3.4. Kluczowe elementy programów profilaktyki agresji

Ewaluowane w relacjonowanym projekcie badawczym oddziaływania zmierzające do tworzenia warunków uczniom pierwszej klasy gimnazjum do zmniejszenia zachowań agresywnych, a w dalszej konsekwencji do zapobiegania innym zachowaniom ryzykownym są oddziaływaniami z kategorii profilaktyki. Z uwagi na istotę problemu zachowań ryzykownych we współczesnym społeczeństwie, naukowcy poszukują kryteriów skuteczności programów profilaktycznych. Wieloletni teoretyk i praktyk w tej dziedzinie, K. Ostaszewski, wyróżnił – na podstawie analizy wyników badań amerykańskich nad skutecznością programów profilaktyki używania substancji psychoaktywnych – kluczowe elementy, które powinny być uwzględniane w profesjonalnych oddziaływaniach profilaktycznych (Ostaszewski, 2003). Kryteria te dostosowano do tematyki niniejszej pracy, czyli projektowania i ewaluacji profilaktyki agresji. Te kluczowe elementy to spełnianie następujących standardów: określone podstawy empiryczne i teoretyczne, opieranie treści na sprawdzonych strategiach, interaktywne metody oddziaływań, odpowiednia intensywność zajęć, działania szkolno-środowiskowe, przygotowanie i motywacja realizatorów, uwzględnianie potrzeb grup ryzyka oraz prowadzenie ewaluacji i monitorowania. Kryteria te zostaną poniżej krótko scharakteryzowane.

Profesjonalne programy profilaktyczne powinny posiadać precyzyjne teoretyczne uzasadnienie, a więc powinny odwoływać się do:

- a) twierdzeń uznanych psychospołecznych teorii wyjaśniających ludzkie zachowanie;
- b) wiedzy o mechanizmach agresji, rodzajach, przyczynach i skutkach;

c) wiedzy z psychologii rozwojowej o specyficznych potrzebach rozwojowych odbiorców. Teoretyczne podstawy projektowanego autorskiego programu zostały przedstawione we wcześniejszych częściach tej pracy.

Współczesne programy profilaktyczne powinny być oparte na wiedzy naukowej, która pomaga wybrać najskuteczniejsze strategie wprowadzania zmian i wspierania rozwoju dzieci i młodzieży. Eksperymenty naukowe weryfikują skuteczność różnych teoretycznych założeń dotyczących zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Na podstawie literatury przedmiotu, co również już zostało omówione, wybrano następujące potwierdzone empirycznie czynniki zmniejszające agresję: tworzenie warunków do rozwijania empatii, samokontroli, zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach oraz tworzenie warunków do rozwijania postaw rodzicielskich u rodziców młodzieży w wieku gimnazjalnym sprzyjających rozwojowi dzieci i dobrym relacjom rodziców z dziećmi.

Zalecane są interaktywne metody, które według K. Ostaszewskiego są takim sposobem „prowadzenia zajęć (...), dzięki któremu uruchamiany jest proces interakcji (...) pomiędzy uczniami na przykład wewnątrz małych grup, pomiędzy liderami młodzieżowymi a uczniami, pomiędzy rodzicami a uczniami (...)” (Ostaszewski, 2003, s.141). W autorskim programie zastosowano metodę projektów, która stwarza możliwości do intensywnej komunikacji między uczniami w klasie oraz zachęca do podjęcia współpracy z osobami spoza szkoły (inspirując dzieci do podejmowania projektów wolontaryjnych na rzecz osób potrzebujących pomocy z najbliższego otoczenia społecznego).

K. Ostaszewski (2003, s. 120) podkreśla, że efekty długotrwałe można osiągnąć jedynie poprzez długoterminowe i regularne oddziaływania. Proponuje on – powołując się na analizę badań przeprowadzonych w USA i Kanadzie - za minimum przyjąć „10-15 standardowych zajęć w pierwszym roku i po około 5 zajęć uzupełniających w kolejnych latach”. Autorski program obejmuje regularne zajęcia prowadzone w ramach cotygodniowych godzin wychowawczych od listopada do maja w jednym roku szkolnym. Młodzież każdej klasy miała uczestniczyć w 22 spotkaniach według scenariuszy „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”.

Kolejnym kryterium skuteczności programu wskazanym przez K. Ostaszewskiego jest obejmowanie oddziaływaniem systemu szkolnego i szerszego środowiska życia odbiorców programu. Wiąże się to z liczbą „kanałów oddziaływań” – czyli osób czy grup znaczących w życiu dziecka, poprzez które można wpływać na zmiany w jego zachowaniu. Liczba ta powinna być możliwie jak największa. Tak więc, sytuacja idealna to taka, gdy bezpośrednimi

odbiorcami są równocześnie: dzieci, nauczyciele, rodzice, otoczenie rówieśnicze. W opisywanym programie bezpośrednio udział wzięły klasy szkolne oraz rodzice, uwzględniony też został kontekst medialny, w którym dorasta dziecko.

Chcąc zachować odpowiednie standardy wdrażania programu, należy stworzyć również odpowiedni program szkoleń dla realizatorów, związany z koniecznością uzyskania przez nich certyfikatów. Przygotowanie powinno obejmować także reagowanie w sytuacjach trudnych: oporu bądź agresji uczestników zajęć. Wsparcie udzielane realizatorom – w formie superwizji oraz systemu dodatkowych szkoleń i publikacji materiałów pomocniczych – powinno uwzględniać doświadczenia emocjonalne realizatorów w pracy z dziećmi agresywnymi. W programie „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” przyłożono szczególną wagę do przygotowania realizatorów. 40-sto godzinne szkolenie wychowawców klas gimnazjalnych obejmowało następujące bloki tematyczne:

1. Zapoznanie z projektem, przedstawienie postaw teoretycznych planowanych oddziaływań eksperymentalnych.
2. Podstawy poprawnej komunikacji z uczniem: techniki aktywnego słuchania oraz stosowanie komunikatu Ja.
3. Radzenie sobie z trudnymi emocjami własnymi i uczniów (rozpoznawanie i nazywanie emocji, poznanie funkcji emocji, wzbogacanie wiedzy o konstruktywnych sposobach radzenia sobie z trudnymi emocjami, rola i metody prowadzenia rundek sprawdzających samopoczucie).
4. Metodyka realizacji scenariuszy godzin wychowawczych według autorskiego programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”.

Zorganizowano również trzy spotkania superwizyjne dla wychowawców, podczas których nauczyciele mogli podzielić się swoimi wątpliwościami związanymi z prowadzeniem godzin wychowawczych wg projektu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”. W celu utrzymania stałego kontaktu z wychowawcami, śledzenia reakcji uczniów na proponowane tematy i ćwiczenia oraz wspierania realizatorów w organizacji lekcji zaproszono do projektu studentów UKW w charakterze obserwatorów oddziaływań eksperymentalnych. Po przeszkoleniu (zapoznaniu z założeniami projektu, przypomnieniu zasad aktywnego słuchania, uświadomieniu celów spotkań, zaprezentowaniu scenariuszy programu) studenci zostali przedstawieni wychowawcom i zobowiązani do uczestnictwa we wszystkich godzinach wychowawczych w danej klasie. Studenci sporządzali również pisemne sprawozdania. Niestety, udało się pozyskać jedynie 7 studentek, 5 klas pozostało bez tego

rodzaju wsparcia. Innym sposobem monitorowania realizacji programu był stały kontakt telefoniczny z wychowawcami oraz przygotowywanie przez nich sprawozdań z każdej godziny wychowawczej. K. Ostaszewski podkreśla, że istotnym czynnikiem powodzenia projektów profilaktycznych jest odpowiednia motywacja realizatorów, w tym gratyfikacja finansowa. Nauczyciele z wylosowanych klas oprócz gotowych scenariuszy spotkań, kserokopii (w liczbie odpowiadającej liczebności danej klasy) kart pracy, środków biurowych (m.in. kartek, pisaków, klejów), dwóch książek K. Vopela „Latający dywan” – otrzymali również wynagrodzenie w wysokości 600 zł brutto za dodatkowe prace związane z realizacją programu (należy pamiętać, że godziny wychowawcze nauczyciele realizowali w ramach stałego zatrudnienia).

K. Ostaszewski (2003) pisze, że zajęcia profilaktyczne skierowane do całej społeczności dzieci czy młodzieży najczęściej pomijają problemy i tematy istotne dla grup mniejszościowych, takich jak: dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, dzieci z ADHD, dzieci - ofiary przemocy. Program powinien uwzględniać specyfikę tych młodych osób, które przecież znajdują się prawie w każdej klasie i którym najbardziej potrzebne jest wsparcie. Tego elementu nie uwzględniono, niestety, w konstrukcji autorskiego programu.

Obiektywna ocena skuteczności programu jest możliwa jedynie w przypadku zastosowania naukowych procedur badania efektów oddziaływań. Metodologia takich badań zawiera m.in.: grupy kontrolne, różne narzędzia badawcze, ocenę nie tylko deklaracji pisemnych dotyczących zmian, ale również wskaźników obserwowalnych w zachowaniu. Podstawy metodologiczne empirycznej weryfikacji autorskiego projektu badawczego zostaną przedstawione w następnym rozdziale.

Tab. 1.11. Zastosowanie standardów używanych w projektowaniu i ewaluacji programów profilaktyki substancji psychoaktywnych do projektowania i ewaluacji programów profilaktyki agresji

KLUCZOWY ELEMENT	DOSTOSOWANIE DO SPECYFIKI ODDZIAŁYWAŃ UKIERUNKOWANYCH NA ZAPOBIEGANIE AGRESJI
1. Podstawy empiryczne i teoretyczne	Odwołania do: a) Twierdzeń uznanych psychospołecznych teorii wyjaśniających ludzkie zachowanie; b) Wiedzy o mechanizmach agresji, rodzajach, przyczynach i skutkach; c) Wiedzy z psychologii rozwojowej o specyficznych potrzebach rozwojowych odbiorców.
2. Treść oparta na sprawdzonych strategiach	M.in. tworzenie warunków do: rozwijania empatii, samokontroli emocjonalnej, zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach.
3. Interaktywne metody oddziaływań	„[...] taki sposób prowadzenia zajęć [...], dzięki któremu uruchamiany jest proces interakcji [...] pomiędzy uczniami na przykład wewnątrz małych grup, pomiędzy liderami młodzieżowymi a uczniami, pomiędzy rodzicami a uczniami [...]” (Ostaszewski, 2003, s.141).
4. Odpowiednia intensywność zajęć	„10-15 standardowych zajęć w pierwszym roku i po około 5 zajęć uzupełniających w kolejnych latach” (tamże, s. 120)
5. Działania szkolno-środowiskowe	Liczba kanałów wpływu – szczególnie ważni rodzice oraz kanał medialny.
6. Przygotowania i motywacja realizatorów	Przygotowanie do reagowania w sytuacjach trudnych: oporu bądź agresji uczestników zajęć; wsparcie i superwizje uwzględniające doświadczenia emocjonalne realizatorów w pracy z dziećmi agresywnymi.
7. Potrzeby grup ryzyka	Dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, dzieci z ADHD, dzieci - ofiary przemocy.
8. Ewaluacja, monitorowanie	Metodologia badań zawiera m.in.: grupy kontrolne, różne narzędzia badawcze, ocenę nie tylko deklaracji pisemnych dotyczących zmian, ale również wskaźników obserwowalnych w zachowaniu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie K. Ostaszewski, 2003.

Rozdział 2. Opis metodologii badań własnych

W tej części raportu przedstawione zostały problemy i hipotezy badawcze. Zdefiniowane zostały zmienne badawcze i opisane narzędzia zastosowane do ich pomiaru. Przedstawiona została także procedura badawcza i zasady doboru osób do badań.

2.1. Problemy badawcze

„Punktem wyjścia wszelkiego procesu badawczego jest sformułowanie pewnego pytania czy mniej lub bardziej uporządkowanego zbioru pytań” – pisze S. Nowak (1985, s. 26). Pytania badawcze, na które – dokonując działań naukowych i przestrzegając procedur metodologicznych – naukowiec poszukuje odpowiedzi, określane są mianem problemów badawczych. Powinny one wynikać z dostrzeżonych przez badacza luk w wiedzy naukowej.

W tych badaniach wyróżniono dwie grupy szczegółowych problemów badawczych, a mianowicie: problemy istotnościowe, dotyczące wartości, jakie badane zmienne przyjmują w porównywanych grupach oraz problemy zależnościowe, dotyczące związków między zmiennymi.

2.1.1. Problemy istotnościowe:

W projekcie badań wyodrębniono siedem problemów o charakterze istotnościowym:

1. Jaki jest poziom zachowań agresywnych w badanych grupach gimnazjalistów?
2. Jak badana młodzież postrzega własne przystosowania do klasy?
3. Jaki jest poziom empatii w jej trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym w badanych grupach nastolatków?
4. Jaki jest poziom samokontroli emocjonalnej w badanych grupach nastolatków?
5. Jak jest natężenie ekspozycji na przemoc w mediach badanej młodzieży?
6. Jaki jest poziom używania substancji psychoaktywnych przez badanych gimnazjalistów?
7. Jakie postawy rodzicielskie prezentują rodzice badanych dzieci?

2.1.2. Problemy zależnościowe:

W tabeli 2.1. wymieniono zmienne zależne i niezależne mierzone w przeprowadzonym eksperymencie:

Tab. 2.1. Zmienne zależne i niezależne mierzone w planowanym badaniu.

ZMIENNE NIEZALEŻNE	ZMIENNE POŚREDNICZĄCE	ZMIENNE ZALEŻNE
X_1 – udział młodzieży w wieku gimnazjalnym w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego nastolatków	Y_3 – poziom empatii w trzech aspektach: Y_{3p} – empatia poznawcza, Y_{3e} – empatia emocjonalna, Y_{3b} – empatia behawioralna	Y_1 – poziom zachowań agresywnych Y_2 – postrzeganie własnego przystosowania do klasy
X_2 – oddziaływania systemowe łączące udział młodzieży w wieku gimnazjalnym w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego nastolatków z udziałem ich rodziców w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dtych nastolatków i dobrym relacjom rodziców z dziećmi	Y_4 – poziom samokontroli emocjonalnej Y_5 – ekspozycja na przemoc w mediach Y_6 – postawy rodzicielskie rodziców	Y_7 – poziom używania substancji psychoaktywnych

Źródło: opracowanie własne.

Wyróżniono siedem grup problemów dotyczących następujących zależności między badanymi zmiennymi:

- Problem 1 - między zmienną niezależną X_1 a zmiennymi zależnymi Y_1 - Y_5 i Y_7
- Problem 2 - między zmienną niezależną X_2 a zmiennymi zależnymi Y_1 - Y_7
- Problem 3 - między zmienną zależną Y_1 a zmiennymi zależnymi Y_3 - Y_6
- Problem 4 - między zmienną zależną Y_6 a zmiennymi zależnymi Y_3 - Y_5
- Problem 5 - między zmienną zależną Y_7 a zmiennymi zależnymi Y_4 i Y_6 oraz Y_1 i Y_2

Po dokonaniu dokonaniu wyboru narzędzi do pomiaru zmiennych i sposobu ich zastosowania zweryfikowano rzeczywiste możliwości odpowiedzenia na związane z powyższymi problemami pytania. Decyzja o anonimowości narzędzia do pomiaru Y_7 (poziom spożywania substancji psychoaktywnych) pociągnęła za sobą brak możliwości łączenia danych dotyczących zmian tej zmiennej ze zmianami pozostałych czynników obserwowanych w tym badaniu. Niepowodzenia związane z naborem rodziców do grup warsztatowych oraz z uzyskaniem wypełnionych Kwestionariuszy Skali Postaw

Rodzicielskich w II pomiarze poskutkowały brakiem możliwości analizy zmian w zakresie postaw rodzicielskich. W efekcie analizowano następujące problemy:

Problem 1 - zmienna niezależna X_1 a zmienne zależne Y_1 - Y_5 i Y_7

- 1.1. Czy zmienia się poziom zachowań agresywnych gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym w porównaniu z gimnazjalistami, którzy nie zostali objęci żadnymi specjalnymi oddziaływaniami?
- 1.2. Czy zmienia się postrzeganie własnego przystosowania do klasy gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym w porównaniu z gimnazjalistami, którzy nie zostali objęci żadnymi specjalnymi oddziaływaniami?
- 1.3. Czy zmienia się poziom empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) u gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym w porównaniu z gimnazjalistami, którzy nie zostali objęci żadnymi specjalnymi oddziaływaniami?
- 1.4. Czy zmienia się poziom samokontroli emocjonalnej gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym w porównaniu z gimnazjalistami, którzy nie zostali objęci żadnymi specjalnymi oddziaływaniami?
- 1.5. Czy zmienia się poziom ekspozycji na przemoc w mediach gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym w porównaniu z gimnazjalistami, którzy nie zostali objęci żadnymi specjalnymi oddziaływaniami?
- 1.6. Czy zmienia się poziom używania substancji psychoaktywnych przez gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym w porównaniu z gimnazjalistami, którzy nie zostali objęci żadnymi specjalnymi oddziaływaniami?

Problem 2 - między zmienną niezależną X_2 a zmiennymi zależnymi Y_1 - Y_7

- 2.1. Czy oddziaływania systemowe (w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci) przynoszą większy spadek poziomu zachowań agresywnych niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według wspomnianego programu autorskiego?
- 2.2. Czy oddziaływania systemowe (w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci) przynoszą bardziej korzystne zmiany w postrzeganiu własnego przystosowania do klasy u młodzieży niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według wspomnianego programu autorskiego?
- 2.3. Czy oddziaływania systemowe (w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci) przynoszą większy wzrost poziomu empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według wspomnianego programu autorskiego?
- 2.4. Czy oddziaływania systemowe (w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci) przynoszą większy wzrost poziomu samokontroli emocjonalnej niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według wspomnianego programu autorskiego?

- 2.5. Czy oddziaływania systemowe (w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci) przynoszą większy spadek poziomu ekspozycji na przemoc w mediach niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według wspomnianego programu autorskiego?
- 2.6. Czy zachodzą zmiany w postawach rodzicielskich rodziców uczestniczących w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci w porównaniu z rodzicami dzieci, które nie zostały objęte żadnymi oddziaływaniami?

Problem 3 - między zmienną zależną Y_1 a zmiennymi zależnymi Y_3 - Y_6

- 3.1. Czy zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych u badanych gimnazjalistów wiążą się ze zmianami w zakresie empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym)?
- 3.2. Czy zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych u badanych gimnazjalistów wiążą się ze zmianami w zakresie poziomu samokontroli emocjonalnej?
- 3.3. Czy zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych u badanych gimnazjalistów wiążą się ze zmianami w zakresie poziomu ekspozycji na przemoc w mediach?

Problem 4 - między zmienną zależną Y_6 a zmiennymi zależnymi Y_3 - Y_5

- 4.1. Czy zmiany w zakresie poziomu empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) u badanych gimnazjalistów wiążą się ze zmianami w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez rodziców tych gimnazjalistów?
- 4.2. Czy zmiany w zakresie poziomu samokontroli emocjonalnej u badanych dzieci wiążą się ze zmianami w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez rodziców tych gimnazjalistów?
- 4.3. Czy zmiany w zakresie poziomu ekspozycji na przemoc w mediach u badanych dzieci wiążą się ze zmianami w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez rodziców tych gimnazjalistów?

2.2. Hipotezy badawcze i ich teoretyczne podstawy

Zanim badacz przystąpi do poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania, zakłada – na podstawie dostępnej mu wiedzy – pewne przypuszczenia dotyczące przewidywanych odpowiedzi, innymi słowy: stawia hipotezy. J. Brzeziński podaje, cytując J.C. Townsenda następującą definicję hipotezy: jest to „stwierdzenie, co do którego istnieje pewne prawdopodobieństwo, że stanowić będzie ono prawdziwe rozwiązanie postawionego problemu” (Brzeziński, 1978, s. 57).

Analogicznie do przedstawionych problemów badawczych – w odpowiedzi na te problemy – wysunięto siedem poniższych grup hipotez badawczych:

Hipoteza 1. Udział w godzinach wychowawczych w pierwszej klasie gimnazjum prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów spowoduje istotne korzystne zmiany dla rozwoju i funkcjonowania młodzieży w wieku gimnazjalnym w zakresie zmiennych zależnych.

H 1.1. Zmniejszy się poziom zachowań agresywnych gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem ich zachowań agresywnych uzyskanym w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

H 1.2. Korzystnie zmieni się postrzeganie własnego przystosowania do klasy gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z postrzeganiem własnego przystosowania do klasy przez nich samych w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

H 1.3. Zwiększy się poziom empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) u gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem empatii uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

H 1.4. Zwiększy się poziom samokontroli emocjonalnej u gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem samokontroli emocjonalnej

uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

H 1.5. Zmniejszy się poziom ekspozycji na przemoc w mediach gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem ekspozycji na przemoc w mediach uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

H 1.6. Zmniejszy się poziom używania substancji psychoaktywnych przez gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem używania substancji psychoaktywnych uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Opracowano scenariusze godzin wychowawczych dla klas pierwszych gimnazjum, podczas których tworzone były warunki do rozwoju: empatii, samokontroli emocjonalnej oraz zmniejszania ekspozycji na przemoc w mediach. Podczas zajęć młodzież została zachęcona do pracy w małych (dobrych według pewnych, omówionych w podrozdziale 2.2.3.1. zasad) grupkach nad projektem dotyczącym rozpoznania problemów najbliższej społeczności i opracowania sposobów pomocy osobom potrzebującym. W pracy tej głównym mechanizmem zmian – zgodnie z założeniami psychologii poznawczo-behawioralnej - było modelowanie prospołecznych zachowań oraz korekta zniekształceń poznawczych. Metoda projektów została uzupełniona zapoznaniem uczniów z metodą autoinstrukcji opartą o koncepcję D. Meichenbauma oraz innymi technikami poznawczo-behawioralnymi (dialog sokratejski, komunikat Ja, relaksacje, odgrywanie ról, wizualizacje itp.), których zadaniem jest wspieranie zdolności do empatii emocjonalnej oraz samokontroli. Dyskusje prowadzone nad treścią i formą przekazu współczesnych massmediów oraz zachęcanie do angażowania się w działalność pozalekcyjną stymulującą zainteresowania, powinny prowadzić do ograniczenia czasu, jaki młodzież przeznaczą na oglądanie filmów czy granie w gry zawierające akty przemocy. Założono, że tak skonstruowane oddziaływania doprowadzą do zmniejszenia zachowań agresywnych, zwiększenia empatii oraz samokontroli a także polepszenia postrzegania własnego przystosowania do klasy, a w dalszej perspektywie przyczynią się do ograniczenia spożycia przez młodzież środków psychoaktywnych. Nadmierna agresywność bywa przyczyną odrzucenia uczniów przez szkolnych kolegów i koleżanki (Herzberg, 2009,

s. 89), dlatego przyjmuje się, że zmniejszenie zachowań agresywnych poprawi postrzeganie własnego przystosowania do klasy. Każdy z wymienionych czynników opisywanego programu profilaktycznego ma swoje powiązanie z używaniem substancji psychoaktywnych przez młodzież, badania potwierdzające tę tezę, zostały omówione w rozdziale I, przypomniane zostaną przy opisie hipotezy nr 5. Zbliżone do zakładanych w tej pracy koncepcje oparte na psychologii poznawczo-behawioralnej były fundamentami następujących projektów badawczych: „Program radzenia sobie z gniewem” J. E. Lochmana (rozwinięty następnie w „Program radzenia sobie z problemami”, Lochman i in., 2005, 2006), programy „W szkole dinozaurów” i „Niewiarygodne lata” C. Webster-Stratton, M. J. Reid (2006) oraz programy PSST („Poznawczy trening umiejętności rozwiązywania problemów”) i PMT („Warsztaty umiejętności rodzicielskich”) A.E. Kazdina (2006). Empiryczna weryfikacja potwierdziła skuteczność powyższych programów.

Hipoteza 2. Systemowe oddziaływania – w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci - spowoduje istotnie korzystniejsze zmiany dla rozwoju i funkcjonowania badanej młodzieży w zakresie zmiennych zależnych w porównaniu ze zmianami spowodowanymi jedynie udziałem gimnazjalistów w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu.

H 2.1. Oddziaływania systemowe przyniosą większy spadek poziomu zachowań agresywnych niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

H 2.2. Oddziaływania systemowe przyniosą bardziej korzystne zmiany w postrzeganiu własnego przystosowania do klasy u młodzieży niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

H 2.3. Oddziaływania systemowe przyniosą większy wzrost poziomu empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

- H 2.4. Oddziaływania systemowe przyniosą większy wzrost poziomu samokontroli emocjonalnej niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.
- H 2.5. Oddziaływania systemowe przyniosą większy spadek poziomu ekspozycji na przemoc w mediach niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.
- H 2.6. Zakłada się, że zajdą korzystne zmiany w postawach rodzicielskich prezentowanych w postępie przez rodziców uczestniczących w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci w porównaniu zarówno z ich postawami prezentowanymi w preteście, jak i z postawami rodzicielskimi prezentowanymi przez rodziców z grupy kontrolnej.

Badania D. Olweusa (za: Kołodziejczyk, 2004), G.R. Pattersona (za: Lochman i in., 2006) oraz H. Cudak (1998, za: Guskowska, 2004) ukazały, że postawy rodzicielskie, które cechują się głównie emocjonalnym chłodem (manifestującym się unikaniem bądź odrzuceniem dziecka), stosowaniem kar cielesnych, stawianiem wygórowanych wymagań bądź nadmierną ochroną sprzyjają zwiększonej agresywności dziecka. Analiza raportów z ewaluacji programów profilaktycznych, m.in. tych, wymienionych powyżej, wskazuje na większą skuteczność oddziaływań uwzględniających wpływ rodziców na funkcjonowanie psychospołeczne dzieci niż oddziaływań obejmujących jedynie same dzieci (por. tab. 1.1.).

Hipoteza 3. Zakłada się, że zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych będą następstwem zmian w zakresie wybranych zmiennych zależnych.

- H 3.1. U młodzieży uczestniczącej w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów pożądane zmiany poziomu zachowań agresywnych będą związane ze zmianami poziomu empatii w każdym z jej trzech aspektów (poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym). Zakłada się, że im bardziej zwiększy się poziom empatii u badanych gimnazjalistów, tym mniej będą oni prezentować zachowań agresywnych.
- H 3.2. U młodzieży uczestniczącej w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów pożądane zmiany poziomu zachowań agresywnych będą związane ze zmianami poziomu samokontroli emocjonalnej. Zakłada się, że im bardziej zwiększy się poziom

samokontroli emocjonalnej u badanych gimnazjalistów, tym mniej będą oni prezentować zachowań agresywnych.

H 3.3. U młodzieży uczestniczącej w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów pożądane zmiany poziomu zachowań agresywnych będą związane ze zmianami poziomu ekspozycji na przemoc w mediach. Zakłada się, że im bardziej zmniejszy się poziom ekspozycji na przemoc w mediach u badanych gimnazjalistów, tym mniej będą oni prezentować zachowań agresywnych.

N.D. Feshbach (1978, za: Davis, 2001, ss.177-178) ustaliła następujące możliwe drogi łączące empatię z agresją. Poznawcze procesy empatii, m.in. przyjęcie cudzej perspektywy pomagają w lepszym rozumieniu położenia obserwowanego człowieka, co może wzbudzać tolerancję dla jego zachowania a tym samym zmniejszać prawdopodobieństwo reakcji agresywnej; przyczyniają się też do adekwatnej atrybucji, co może chronić przed odczytywaniem cudzych intencji jako wrogich, a więc wymagających agresywnej odpowiedzi. Afektywne procesy empatii, polegające na dzieleniu afektu (współodczuwaniu) z ofiarą, mogą zmniejszać prawdopodobieństwo agresji, choćby ze względu na odczuwane przez siebie samego cierpienie. Badania potwierdzające skuteczność zajęć rozwijających empatię dla zmniejszania zachowań agresywnych przeprowadzili m.in. N.D. Feshbach i S. Feshbach (1969, Hoffman, 2006), J.C. Gibbs (1987, tamże), K.J. Rotenberg (1970, za: Davis, 2001, s. 190), M.J. Chandler (1973, tamże), a w naszym kraju J. Danilewska (2002) i Z. Bartkowicz (2001).

N.D. Feshbach w badaniach związku między empatią a agresją odkryła jednocześnie ważne ograniczenie: gdy podmiot jest w stanie silnego pobudzenia emocjonalnego jego zdolności poznawcze do spostrzegania potrzeb i uczuć partnera interakcji nie wystarczą do zahamowania reakcji agresywnej. Wiele innych badań – m.in. te przytaczane w książce pod red. A. G. Millera (2009) - wskazuje na związek między niską samokontrolą a podwyższoną agresją. Nawykowa skłonność do reagowania w sposób nieprzemyślany, emocjonalny, sprzyja występowaniu zachowań agresywnych, co potwierdzają badania G.V. Caprari (za: Krahé, 2006).

Współcześnie niewątpliwy wpływ na myślenie i zachowanie młodych ludzi mają media, co wynika chociażby z czasu przeznaczonego na ten typ rozrywki: zarówno amerykańskie, jak i polskie wyliczenia pokazują, że dzieci i młodzież spędzają w ciągu

tygodnia około 30 godzin przed telewizorem bądź komputerem (por. Simmons, Stalworth, Wentzel, 1999; Bazydło-Stodolna, 2008). Opisano wiele badań potwierdzających korelację między ilością oglądanej przemocy w mediach a poziomem zachowań agresywnych u młodych ludzi, autorami byli m.in. L. Eron i R. Huesmann (1980, za: Napora, 2004 oraz Dylak, 1999, s. 16), M. Jędrzejko (2008, s. 150), M. Braun-Gałkowska i I. Ulfik (2000). Wyniki badań przeprowadzonych przez L. Erona (za: Simmons i in., 1999), pokazują nawet, że telewizyjna przemoc oglądana przez dzieci ośmioletnie jest lepszym predyktorem ich agresywności, gdy dorosną niż socjoekonomiczne warunki, w jakich dorastają. Najważniejszym mechanizmem oddziaływań przemocy w mediach jest modelowanie, potwierdzone w badaniach A. Bandury (Johnson, 1999) – istotne jest tu zarówno naśladowanie, jak odhamowanie (por. Simmons i in., 1999). Pozostałe mechanizmy zostały opisane w rozdziale pierwszym.

Hipoteza 4. Zakłada się, że zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych będą następstwem zmian w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez rodziców, którzy uczestniczyli w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomaganie rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci.

H 4.1. U nastolatków, których rodzice uczestniczyli w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomaganie rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci pożądane zmiany poziomu empatii w każdym z jej trzech aspektów (poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym) będą związane ze zmianami w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez ich rodziców. Zakłada się, że im bardziej korzystne zajdą zmiany w postawach rodzicielskich prezentowanych przez rodziców, tym bardziej zwiększy się poziom empatii ich dzieci.

H 4.2. U nastolatków, których rodzice uczestniczyli w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomaganie rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci pożądane zmiany poziomu samokontroli emocjonalnej będą związane ze zmianami w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez ich rodziców. Zakłada się, że im bardziej korzystne zajdą zmiany w postawach rodzicielskich prezentowanych przez rodziców, tym bardziej zwiększy się poziom samokontroli emocjonalnej ich dzieci.

H 4.3. U nastolatków, których rodzice uczestniczyli w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci pożądaną zmianą poziomu ekspozycji na przemoc w mediach będą związane ze zmianami w zakresie postaw rodzicielskich prezentowanych przez ich rodziców. Zakłada się, że im bardziej korzystne znajdą zmiany w postawach rodzicielskich prezentowanych przez rodziców, tym bardziej zmniejszy się poziom ekspozycji na przemoc w mediach ich dzieci.

W kształtowaniu prawidłowych zdolności empatycznych bazą jest jakość relacji rodzinnych. Dzieci, których potrzeby są zaspokajane dzięki dającym poczucie bezpieczeństwa więziom z rodzicami, częściej są mniej zajęte troską o siebie, a więc są bardziej skłonne do dostrzegania potrzeb innych ludzi (Davis, 2001, s. 86; Schaeffer, 2006). Pełne miłości i troski zachowanie rodziców dostarcza dziecku wzorców relacji międzyludzkich. Powiązanie między postawami rodzicielskimi a empatią dzieci potwierdzają wyniki badań J. Rembowskiego (1987). Postawy rodzicielskie wpływają również na zdolność dzieci do kontrolowania własnych stanów emocjonalnych – modelowanie przez rodziców konstruktywnego radzenia sobie z przykrymi emocjami czy konsekwentne przestrzeganie zasad, które ogranicza labilność emocjonalną to tylko niektóre rodzicielskie sposoby wzmacniania samokontroli dzieci. Kluczem do tworzenia warunków związanych z użytkowaniem mediów w sposób sprzyjający rozwojowi młodzieży także wydają się być rodzice. To od nich zależy dostęp do mediów w domu, monitorowanie programów oglądanych przez dzieci, zakup gier komputerowych, czas spędzony przed ekranem oraz zapraszanie dzieci do wspólnej rozrywki bez udziału mediów. Badania K. Krzystanek ujawniły, że „skutki agresji prezentowanej w mediach mogą być minimalizowane przez środowisko rodzinne” (Krzystanek, 2007, s. 66). Najbardziej podatni na modelowanie zachowań agresywnych byli ci gimnazjaliści, którzy postrzegali postawy ich rodziców wobec nich samych jako chłodne.

2.3. Zmienne i sposób ich pomiaru

W badaniach naukowych typu eksperymentalnego badaczy interesuje, czy zachodzą zmiany w analizowanych zjawiskach. Aby to sprawdzić, dokonuje się pomiaru tych właściwości badanych obiektów, które mogą przyjmować różne wartości – czyli tzw. zmiennych (por. Brzeziński, 2003, s.184). W centrum procesu badawczego są zmienne zależne, czyli te, których „związki z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić)”

(Brzeziński, 2003, s. 183). Na zmienne te oddziałują zmienne niezależne, powodując (lub nie) oczekiwane zmiany. Wszystkie zmienne zależne i niezależne mierzone w przeprowadzonym eksperymencie wymieniono podrozdziale 2.1.2 w tabeli 2.1, poniżej przedstawiono ich definicje i narzędzia pomiaru.

2.3.1. Zachowania agresywne

Zachowania agresywne można określić – na podstawie definicji zaproponowanych przez A. Brzezińską (2004, s. 108), G. Piekarskiego (2008, s. 124), W. Okonia (za: Piekarski, 2008, s. 124) oraz D. Borecką-Biernat (1998, s. 15) – jako zachowania, łamiące normy społeczne, skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom, podejmowane na skutek oceny sytuacji jako zagrażającej potrzebom podmiotu, a których skutkiem mogą być szkody materialne lub moralne.

Do pomiaru zachowań agresywnych u młodzieży w wieku gimnazjalnym wybrano **„Technikę nominacyjną do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” autorstwa D. Boreckiej-Biernat** (2006, ss. 344-347). Jest to narzędzie socjometryczne przeznaczone do badania uczniów w klasie. Składa się z 13¹⁴ pytań zawierających krótkie opisy społecznych sytuacji trudnych dla nastolatka, do każdej sytuacji podane są trzy możliwe sposoby jej rozwiązania (agresywny, unikowy i zadaniowy¹⁵). Zadaniem badanego ucznia jest określenie (poprzez podanie numeru z dziennika), kto z jego klasy wybrałby dane rozwiązanie problemu. Technikę tę wybrano ze względu na możliwość otrzymania bardziej obiektywnych danych, niż te, które można byłoby uzyskać pytając uczniów bezpośrednio o częstotliwość ich zachowań agresywnych. Uczniowie nie podpisali się na arkuszu odpowiedzi, w celu zapamiętania numerów z dziennika swoich kolegów i koleżanek, każda osoba otrzymała kopię listy z dziennika obecności.

Analiza wyników polegała na obliczeniu ile razy nazwisko danego ucznia pojawia się w odpowiedziach jego kolegów dotyczących zachowań agresywnych, unikowych bądź zadaniowych. Na preferowanie agresywnej strategii radzenia sobie wskazują odpowiedzi oznaczone jako „a)” spośród trzech możliwych. Na przykład:

¹⁴ Oryginalnie w arkuszu D. Boreckiej-Biernat znajduje się 14 pytań. Zdecydowano się pominąć pierwsze pytanie, ponieważ odpowiedzi mogły sugerować młodzieży, iż należy wspierać „ściąganie” kolegów podczas sprawdzianów.

¹⁵ Rozwiązania określane przez D. Borecką-Biernat jako zadaniowe odznaczają się cechami zachowań prospołecznych, uwzględniających uczucia i potrzeby partnerów interakcji.

1. Do klasy wchodzi uczeń/uczenica i zauważa, że ktoś inny zajął jego/jej miejsce w ławce. Kto w takiej sytuacji:
 - a) podchodzi do intruza, wyzywając go, każe mu się wynieść lub spycha go z krzesła, mówiąc: „To moje miejsce, ja tu siedzę”
 - b) siada w innej ławce, pomimo że stamtąd gorzej widać tablicę
 - c) stanowczo oznajmia mu, że to jest jego/jej miejsce i pertraktuje z nim, by się przesiadł w inne miejsce.

Rycina 2.1. Fragment „Techniki nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” D. Boreckiej-Biernat

Jako osoby o nadmiernej agresywności wybiera się tych uczniów, którzy znajdują się w 30% najczęściej pojawiających się nazwisk (Borecka-Biernat, 2006, s. 175). Ta procedura pozwala wyłonić osoby wyróżniające się zachowaniami agresywnymi na tle klasy, zaś do pomiaru wskaźnika agresji zastosowano następujący wzór, pozwalający określić, w jakim odsetku odpowiedzi klasa oceniła zachowania danego ucznia jako agresywne:

M – (100% możliwości) ilość wszystkich możliwych wskazań, czyli:

= 13 pytań x N (ilość uczniów danej klasy, którzy wypełnili arkusze)

P – ilość pytań, w których nazwisko danego ucznia zostało podane przy agresywnej strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach

WA – natężenie agresji

$$WA = (P \times 100) / M$$

Na przykład: jeśli w danej klasie w badaniu uczestniczyło 24 uczniów oraz we wszystkich odpowiedziach dotyczących agresywnej strategii nazwisko danego ucznia podane zostało 152 razy, to natężenie jego zachowań agresywnych wynosi:

$$NA = (152 \times 100) / (13 \times 24) = 48,71 \%$$

Rycina 2.2. Sposób obliczenia WA – wskaźnika agresji na podstawie wyników „Techniki nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” D. Boreckiej-Biernat. Opracowanie własne.

Wskaźnik zachowań prospołecznych (WP) uzyskano w analogicznych obliczeniach.

Dla technik nominacyjnych, ze względu na ich specyfikę, polegającą na tym, że badani udzielają odpowiedzi na temat innych osób, a nie temat ich samych, a także dlatego, że nie można przewidzieć maksymalnej ilości wskazań (klasy w szkołach polskich różnią się pod

względem liczebności, ponadto nie zawsze wszyscy uczniowie są obecni) – nie określa się rzetelności pomiaru.

Wyniki I pomiaru zmiennej „zachowania agresywne” uzyskane dzięki zastosowaniu powyższego narzędzia porównano do wyników uzyskanych w podskali „Agresywność” w kwestionariuszach „Ja wobec klasy”/„Klasa wobec mnie” (omówionych poniżej). Korelują one ze sobą w słabym, ale istotnym statystycznie ($p=0,00001$) stopniu: $0,34^{16}$, co wskazywać może na prawidłową trafność zewnętrzną techniki nominacyjnej.

Tabela 2.2. Trafność techniki nominacyjnej w odniesieniu do podskali „Agresywność” z kwestionariusza „Ja wobec klasy”/„Klasa wobec mnie”. Zastosowano korelację porządku rang Spearmana. $N=345$. Braki danych usuwano przypadkami.

	AG (skala „Agresywność”)
IWA WSKAŹNIK AGRESJI I POMIAR (technika nominacyjna)	0,3391
	$p=,000001$

2.3.2. Postrzeganie własnego przystosowania do klasy szkolnej

Przystosowanie do klasy szkolnej E. Zwierzyńska i A. Matuszewski definiują jako „proces regulacji wzajemnych stosunków między dzieckiem a jego rówieśnikami w klasie (...), [polegający] na zrównoważonym zaspokajaniu potrzeb własnych i potrzeb kolegów” (Zwierzyńska, Matuszewski, 2006, s. 10). Szczególnie istotne potrzeby, jakie powinny być zaspokajane przez członków klasy to, według E. Zwierzyńskiej potrzeba: bezpieczeństwa, afiliacji, przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki), wywierania wpływu na innych, aprobaty i uznania (tamże).

Do pomiaru tej zmiennej wybrano kwestionariusze „**Klasa wobec mnie**”, „**Ja wobec klasy**” E. Zwierzyńskiej, A. Matuszewskiego (2006). Oba wypełniane są przez badanego ucznia, dlatego uznano, że badają one jego subiektywne postrzeganie przystosowania, które może różnić się od obiektywnego poziomu tej zmiennej. Pierwszy z nich (składający się z 26 pozycji) dotyczy postrzegania zachowań kolegów i koleżanek z klasy wobec badanego dziecka, drugi (24 pozycje) – zawiera deklaracje co do podejmowanych zachowań przez

¹⁶ Przyjęto następującą interpretację wartości współczynnika korelacji: poniżej 0,2 - korelacja nikła (praktycznie brak związku), 0,2-0,4 – korelacja słaba, niska (zależność wyraźna), 0,4-0,6 – korelacja umiarkowana (zależność istotna), 0,6-0,8 – korelacja wysoka (zależność znaczna), 0,8-0,9 – korelacja bardzo wysoka (zależność bardzo duża), 0,9-1,0 – zależność praktycznie pełna.

badane dziecko względem kolegów i koleżanek z klasy. Nasilenie zachowań jest określone poprzez częstotliwość ich występowania na skali: zawsze (5 punktów), często (4 punkty), czasami (3 punkty), rzadko (2 punkty), nigdy (1 punkt). Kwestionariusze posiadają normy dla uczniów klas IV – VI szkoły podstawowej oraz I – III gimnazjum. Autorzy dzięki analizie czynnikowej wyodrębnili następujące skale:

- Wsparcie od innych – Obojętność innych (10 pozycji kwestionariusza „Klasa wobec mnie”),
- Zagrożenie – Poczucie bezpieczeństwa (8 pozycji kwestionariusza „Klasa wobec mnie”),
- Docenianie przez innych – Niedocenianie (6 pozycji kwestionariusza „Klasa wobec mnie”),
- Działanie na rzecz innych – Egocentryzm (12 pozycji kwestionariusza „Ja wobec klasy”),
- Agresywność (10 pozycji kwestionariusza „Ja wobec klasy”),
- Towarzystwo – Izolowanie (2 pozycje kwestionariusza „Klasa wobec mnie” oraz 7 pozycji z „Ja wobec klasy”).

W tabeli 2.3. przedstawiono operacjonalizację zmiennej przystosowanie do klasy szkolnej poprzez zdefiniowanie powyżej wymienionych skal wyodrębnionych przez autorów opisywanych kwestionariuszy. Wyniki uzyskane za pomocą kwestionariuszy pozwalają zarówno na określenie poziomu przystosowania na każdej z tych skal, jak i określenie ogólnego poziomu postrzeganego przystosowania do klasy szkolnej.

Tabela 2.3. Operacjonalizacja zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy szkolnej.

ELEMENTY ZMIENNEJ PRZYSTOSOWANIE DO KLASY SZKOLNEJ	DEFINICJA	WSKAŹNIKI - ODPOWIEDZI NA NASTĘPUJĄCE PYTANIA W KWESTIONARIUSZU: A – „Klasa wobec mnie”, B – „Ja wobec klasy”
Przystosowanie do klasy szkolnej zdefiniowane za E. Zwierzyńską i A. Matuszewskim (2006, s. 10) to proces regulacji wzajemnych stosunków między dzieckiem a jego rówieśnikami w klasie, polegający na zrównoważonym zaspokajaniu następujących potrzeb własnych i potrzeb kolegów:		
POTRZEBA PRZYWIĄZANIA aspekt dotyczący doznawania opieki Czynnik w kwestionariuszu:	Potrzeba otrzymywania wsparcia w sytuacjach mniej lub bardziej trudnych, związanych z życiem szkolnym (np. otrzymanie pocieszenia od kolegów, gdy uzyskało się negatywną ocenę, możliwość	A 2, A 4, A 8, A 9, A 12, A 17, A 18, A 21, A 22, A 24

<i>Wsparcie od innych – Obojętność innych (OB)</i>	pożyczania przyborów szkolnych, gdy się ich zapomniało.	
POTRZEBA BEZPIECZEŃSTWA Czynnik w kwestionariuszu: <i>Zagrożenie – Poczucie bezpieczeństwa (ZG)</i>	Potrzeby związane z poczuciem bezpieczeństwa są podstawowymi potrzebami człowieka zaraz po zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych (por. koncepcja A. Masłowa). Zagrożenie tego poczucia u członków klasy szkolnej może wynikać z bycia obiektem plotek, dokuczania, niechęci, zaczepek itp.	A 3, A 5, A 10, -A 13, A 14, A 19, A 23, A 25
POTRZEBA PRZYWIĄZANIA – aspekt dotyczący potrzeby opiekowania się innymi Czynnik w kwestionariuszu: <i>Działanie na rzecz innych – Egocentryzm (EG)</i>	Potrzeba pomagania innym wynikać może m.in. z internalizacji zasad społecznych, których nierespektowanie skutkować może poczuciem winy, czy z odczuwania empatii bądź odpowiedzialności za innych (por. Zimbardo, 1997, ss. 548-549). W klasie szkolnej codziennie zdarzają się sytuacje sprzyjające działaniu na rzecz innych – dzielenie się wiedzą, pożyczanie przyborów szkolnych, pocieszanie w niepowodzeniu.	B 4, B 5, B 6, B 8, B 10, B 12, B 13, B 14, B 17, B 18, B 19, B 22
POTRZEBA APROBATY I UZNANIA Czynnik w kwestionariuszu: <i>Docenianie przez innych – Niedocenianie (ND)</i>	Postrzeganie otrzymywania aprobaty społecznej ze strony rówieśników z klasy szkolnej to postrzeganie „wzmocnienia, w postaci akceptacji lub uznania, okazywanego ze strony innych” (Zimbardo, 1997, s. 662). Jest to na przykład postrzeganie na ile inni są wobec nas uprzejmi czy uwzględniający nasze pomysły.	A 1, A 6, A 7, A 11, A 16, A 20
POTRZEBA WYWIERANIA WPŁYWU NA INNYCH Czynnik w kwestionariuszu: <i>Agresywność (AG)</i>	Potrzeba wywierania wpływu na innych może zostać wyrażona w sposób zarówno konstruktywny – np. w umiejętności negocjacji, inicjowania wspólnych działań – jak i destruktywny. Ten drugi sposób (mierzony w opisywanym kwestionariuszu) wyrażony jest najczęściej w podejmowaniu zachowań agresywnych, mających na celu zmuszenie innych do konkretnych działań, bez uwzględnienia ich potrzeb (np. poprzez dokuczanie, obgadywanie, okazywanie jawnej niechęci).	B 3, B 7, B 15, 20, B 23
POTRZEBA AFILIACJI Czynnik w kwestionariuszu: <i>Towarzystwo – Izolowanie (IZ)</i>	Potrzeba kontaktów z innymi ludźmi i przebywania w ich towarzystwie (Strelau, 2003, s. 564), wyrażona w umiejętności nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi ludźmi oraz w ilości interakcji podejmowanych z inicjatywy innych ludzi.	A 15, A 26, B 1, B 2, B 9, B 11, B 16, B 21, B 24

Źródło: Opracowanie własne.

Jak już wspomniano nasilenie zachowań związanych z zaspokajaniem każdej z potrzeb opisanych w Tabeli 2.3. jest określone poprzez częstotliwość ich występowania na

skali: zawsze (5 punktów), często (4 punkty), czasami (3 punkty), rzadko (2 punkty), nigdy (1 punkt). W trakcie obliczania wyników należy tę skalę przekształcić na skalę od 0 (odpowiedź „nigdy”) do 4 punktów (odpowiedź „zawsze”). Ze względu na odmienną konstrukcję pytań z różnych skal (w czterech wyższy wynik surowy oznacza wyższy poziom przystosowania, a w dwóch wyższy wynik oznacza niższe przystosowanie) autorzy przygotowali „Tabelę wyników skorygowanych” (s. 56). Przekształcone w ten sposób dane surowe odnoszone są do norm przedstawionych w tabelach (osobno dla chłopców i dziewcząt) na stronach 59 i 60 w podręczniku do kwestionariusza (tamże). W ten sposób wyniki surowe przeliczone zostają na steny, które pozwalają określić, czy poziom nieprzystosowania osoby badanej jest niski (1-4 sten), przeciętny (5-6 sten) czy wysoki (7-10 sten).

Uczniowie wypełniając oba kwestionariusze badające opisywaną zmienną umieszczali na nich swój numer z dziennika. Taki zabieg umożliwił przyporządkowanie tym samym uczniom wyników z pierwszego i drugiego pomiaru.

E. Zwierzyńska i A. Matuszewski (2006, s. 33-42) prezentują sposoby ustalenia trafności opracowanego przez siebie narzędzia, których rezultaty pozwalają stwierdzić, iż kwestionariusze te są narzędziem wystarczająco trafnym do badania nieprzystosowania społecznego uczniów w klasie szkolnej. Rzetelność narzędzia określona została za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej obydwu kwestionariuszy i zgodności wewnątrz poszczególnych skal – w każdym z tych wymiarów współczynnik α -Cronbacha okazał się wyższy od 0,70.

W pierwszym pomiarze zmiennych w opisywanym eksperymencie wykazano wysoką rzetelność narzędzia „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy” E. Zwierzyńskiej, A. Matuszewskiego: standaryzowany współczynnik α -Cronbacha wynosi 0,913616.

2.3.3. Empatia

Jak to zostało opisane w rozdziale drugim zaproponowana w tej pracy autorska definicja empatii składa się z trzech komponentów:

1. Emocjonalny aspekt empatii – umiejętność trafnego rozpoznawania stanów emocjonalnych innych osób oraz zdolność do wzbudzania w sobie podobnych do partnera interakcji przeżyć emocjonalnych (tzw. współbrzmienie emocjonalne).
2. Poznawczy aspekt empatii – umiejętność trafnego spostrzegania cudzych pragnień, potrzeb, motywacji oraz umiejętność przewidywania konsekwencji własnych działań dla sytuacji innych ludzi. Umiejętności te bazują na przyjmowaniu cudzej perspektywy bądź

wchodzenia w czyjąś rolę. Empatia poznawcza jest tożsama z tym, co J. Piaget nazywa decentracją społeczną (Brzezińska, Trempała, 2003).

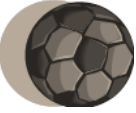
3. Behawioralny aspekt empatii – gotowość do rzeczywistego reagowania uwzględniającego przeżycia emocjonalne oraz potrzeby innych ludzi. Aspekt ten oznacza w praktyce zachowania prospołeczne, zarówno altruistyczne, pomocne, jak i kooperacyjne (por. Reykowski, 1986, s. 27). Ten ostatni aspekt wydaje się najważniejszy, ponieważ jest celem, do którego poprzednie dwa aspekty empatii powinny prowadzić.

Wszystkie trzy aspekty empatii można odnaleźć w koncepcji **W. Gulina** (1994), który jest autorem **Kwestionariusza Empatii** – narzędzia, którego główną częścią – bodźcem, który ma wywoływać empatię – jest autentyczny list 16-letniej mieszkanki Domu Dziecka. Do listu załączona jest seria pytań, podzielona na cztery części zgodne z koncepcją empatii W. Gulina: informacyjny aspekt empatii, subiektywny obraz przedmiotu empatii, emocjonalny aspekt (emocje wywołane treścią listu oraz rozpoznawanie emocji, które mogła odczuwać nadawczyni) oraz decyzyjny aspekt empatii – dotyczący możliwych działań podjętych przez osobę badaną na rzecz autorki listu. Kwestionariusz kończy się propozycją odpisania na list. Takie ujęcie zbliżone jest do podziału empatii na komponent poznawczy (badany odpowiada na pytania wymagające przyjęcia cudzej perspektywy, rozpoznania motywów i potrzeb drugiej osoby), emocjonalny (zadaniem badanego jest m.in. rozpoznanie i nazwanie przeżyć emocjonalnych innego człowieka) i behawioralny (dzięki stworzeniu możliwości odpisania na list dokonywany jest pomiar faktycznie podjętych działań motywowanych dobrem drugiej osoby).

W. Gulin badał empatię dzieci wywodzących się z rodzin dysfunkcyjnych, do ich sytuacji dobrał treść listu. Ze względu na fakt, iż w centrum zainteresowań autorki projektu są związki między empatią a zachowaniami agresywnymi u uczniów gimnazjum, podjęto próbę adaptacji pomysłu W. Gulina z uwzględnieniem problemu agresji szkolnej. W tym celu pozyskano poprzez panią Ewę Rachutę, pedagoga szkolnego ze Szkoły Podstawowej nr 66 w Bydgoszczy, tekst (list) napisany przez ucznia będącego ofiarą zachowań agresywnych szkolnego kolegi. Tekst zredagowano uwzględniając kilka zwrotów z języka uczniów gimnazjum oraz przeobrażając go z listu na internetowy post (fragment wypowiedzi na forum¹⁷) – stąd nazwa autorskiego narzędzia: Kwestionariusz Empatii „Post Olka” (w ramce

¹⁷ Jeśli pamięć nie zwodzi autorkę projektu, pomysł na dostosowanie listu do realiów życia współczesnej młodzieży, tzn. na przeformułowanie go na internetowy post, pochodzi od dr Magdaleny Zajac z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

poniżej zaprezentowano treść i wygląd). Na podstawie wskaźników trzech aspektów empatii wyróżnionych w literaturze przedmiotu opracowano listę pytań. Wskaźniki i pytania przedstawiono w tabeli 2.4.

www.gimnazjalnyczad.pl	
TEMAT: trudni koledzy...	
 Mati1998 Wejść: 247 Posty: 48	Zakładam nowy wątek, bo mamy teraz pewną kichę w szkole - czy zdarzyła wam się jakaś nefajna sytuacja z kimś z klasy? Chodzi mi o wyzwiska i prowokacje do bójki. Napiszcie, co wtedy zrobiliście
 Olek1997 Wejść: 174 Posty: 36	Yo! Nie wiem, czy o taką kichę ci chodzi... To było w zeszłym roku szkolnym, teraz jestem w 2 klasie gim. Wiem, że to zabrzmiało dziwnie, ale zawsze chętnie chodziłem do szkoły, bo lubię koleżanki i kolegów z klasy, a nawet niektórych nauczycieli. Z klasą świetnie się rozumiemy, żartujemy i rozmawiamy o swoich zainteresowaniach. Jednak wszystko się zmieniło w listopadzie, gdy do naszej klasy przyszedł taki jeden nowy - nazwijmy go Adrian. Okazał się niemiłym facetem. Zaczepiał wielu, ale mnie sobie szczególnie upatrzył. Może dlatego, że siedziałem ławkę przed nim? Przezywał od kujonów, często poszturchiwał, czasem coś mi niszczył. Mówiłem mu, żeby tego nie robił. Ale on jest ode mnie większy i silniejszy. Było mi głupio przed klasą, więc jak ktoś mnie pytał o zachowanie Adriana mówiłem, że nie zwracam na to uwagi. Znosiłem to bardzo długo. Nikomu nic nie powiedziałem. Gdy mama pytała mnie skąd mam siniaki na nogach, odpowiadałem, że uderzyłem się lub przewróciłem się na lekcji w-fu. Gdy miałem poszarpany sweter, mówiłem, że to od ławki, bo była popsuta. To się powtarzało, więc mama jednak nie wierzyła mi i ciągle zadawała pytania. A ja stale mówiłem, że nic się nie dzieje. Starłem się być wyluzowany i uśmiechnięty, lecz moje myśli stale krążyły wokół niego i tego, co się może wydarzyć w szkole. I nie myliłem się dalej mnie bił, szarpał, wyśmiewał i przezywał, a ja nic nie mogłem na to poradzić. Było mi źle. W końcu nie wytrzymałem, gdy kolejny raz mnie pobił w szatni po w-fie. Powiedziałem mamie (miałem powiedzieć, co się stało - zniszczył mi cały strój). Mama uparła się i razem poszliśmy do pani pedagog. Powiedziałem jej o moich przeżyciach, kłopotach związanych ze złym zachowaniem Adriana wobec mnie. Wysłuchała mnie i powiedziała, że z nim porozmawia i zawsze mi pomoże. Jednak on tak od razu się nie zmienił, a czasami było coraz gorzej. Z tego zmartwienia zaczął mnie boleć żołądek. I to powiedziałem rodzicom. Oni przekonywali mnie, że wszystko będzie dobrze, że nauczyciele i pedagog czuwają nad moim bezpieczeństwem. Ja o tym wszystkim wiedziałem, ale i tak starałem się go unikać, jak tylko mogłem. Teraz go już nie ma w naszej klasie. Znowu jest fajnie i bardzo lubię chodzić do szkoły. Jednak, gdy go mijam na holu przypominają mi się wszystkie krzywdy, które mi wyrządził. Nie rozumiem tylko skąd u niego tyle agresji i złych emocji, a przecież mogliśmy razem się kumplować, rozmawiać i żartować.

Rycina 2.3. Treść „Postu Olka”, pełna wersja kwestionariusza – wraz z instrukcją i formularzem pytań – znajduje się w załącznikach. Przedstawiono tu oryginalną wersję zastosowaną w badaniach, jednak przy dalszym użyciu tego narzędzia zaleca się zmianę jednej z postaci występującej w tekście –

Adriana, na imię zdecydowanie mniej popularne wśród współczesnej młodzieży (aby nie naznaczać żadnej realnej osoby).

Tab. 2.4. Wskaźniki poszczególnych elementów trzech aspektów empatii.

ELEMENTY ZMIENNEJ - PODSKALE	WSKAŹNIKI– ODPOWIEDZI NA PYTANIA:
EMPATIA EMOCJONALNA (EMPE)	
Rozpoznawanie i nazywanie ¹⁸ objawów przeżyć emocjonalnych innych ludzi (por. Schaffer, 2006; Reykowski, 1986, s. 109). Kod: EMPEROZ	O1 Jakie uczucia mógł przeżywać Olek, gdy do klasy przyszedł nowy kolega, który zaczął go bić i przeżywać?
	O2 Jakie uczucia mogła przeżywać mama Olka, gdy dowiedziała się, że jej syn jest przezywany i bity przez kolegę?
	O3 Jakie uczucia mógł przeżywać Olek, gdy początkowa pomoc rodziców i pani pedagog nie wystarczyła i Adrian nadal go prześladował?
	O4 Jakie uczucia mógł przeżywać Olek, gdy Adrian znalazł się w innej klasie?
	O5 Jakie uczucia może przeżywać Olek, gdy mijają Adriana na holu szkolnym?
Dostrzeganie i rozróżnianie własnych stanów emocjonalnych (por. Hoffmann, 2006, s. 52) oraz zdolność do odczuwania emocji zbliżonych do partnera interakcji (por. Davis, 2000, ss. 29-30; Schaffer, 2006; Hoffmann, 2006, s. 38). Kod: EMPEOD	O6 Co czujesz w stosunku do Olka-autora postu?
	O7 Co czujesz po przeczytaniu tego postu?
EMPATIA POZNAWCZA (EMPP)	
Dostrzeganie możliwych przyczyn zachowania innych (por. Reykowski, 1986). Kod: EMPPPRZY	O10 Dlaczego Olek nie powiedział mamie o przyczynie siniaków i poszarpanego swetra?
	O11 Dlaczego Olek udawał przed kolegami z klasy, że nie zwraca uwagi na zachowanie Adriana?
Dostrzeganie potrzeb innych ludzi (por. Rosenberg, 2009, s. 108). Kod: EMPPPOT	O12 Czy Olek chciałby dogadywać się z Adrianem?
	O8 Czy Olek chętnie chodził do szkoły zanim do klasy dołączył Adrian?
	O14 Czy Olkowi zależy na tym, by jego rodzice byli z niego dumni?

¹⁸ Tak samo, jak trudno określić, co jest pierwsze przy ocenie sytuacji: reakcja emocjonalna czy też postrzeganie poznawcze, tak też trudno określić czy aspekt emocjonalny czy też poznawczy ma pierwszeństwo we wzbudzaniu empatii oraz trudno pewnie ich elementy oddzielić od siebie, np. nazywanie emocji niezbędne do świadomego odczuwania własnych i cudzych stanów emocjonalnych opiera się na zdolnościach poznawczych człowieka, a nawet może odbywać się bez procesów afektywnych. Mimo tych niejasności autorka postanowiła wyróżnić rozpoznawanie i nazywanie emocji jako wskaźnik empatii emocjonalnej, ponieważ ta zdolność wydaje się niezbędna do świadomego współodczuwania.

Rozumienie potrzeb innych ludzi Kod: EMPPPOT2	O15 Czy Olek chciałby sam poradzić sobie z tą sytuacją? Dlaczego tak lub dlaczego nie? (podaj możliwe przyczyny)
Zdolność do przyjmowania cudzej perspektywy (por. Kaźmierczak, 2009, s. 17, Kalliopouska, 1992, s. 4; Kliś, Kossewska, 1993; Gulin, 1994, s. 20, Rembowski 1987, s. 23). Kod: EMPPPER	O13 Czy Olek źle życzył Adrianowi?
	O9 Czy Olek uważa, że jest lubiany przez kolegów z klasy?
	O16 Czy Olek prowokował Adriana?
Internalizacja norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób (por. Reykowski, 1986, s. 194). Kod: EMPPNOR	O17 Czy koledzy z klasy powinni pomóc Olkowi? Dlaczego?
EMPATIA BEHAWIORALNA (EMPB)	
Znajomość sposobów skutecznej i realnej pomocy ludziom w różnych trudnych sytuacjach. Kod: EMPBZNAJ	O18 Gdyby Olek i Adrian chodzili do Twojej klasy – czy zgodził(a)byś się usiąść z którymś z nich w ławce? Jeśli tak – z którym i dlaczego?
	O19 Co zrobiłbyś, gdybyś był świadkiem sytuacji, w której Adrian przeżywa i bije Olka?
	O20 Co zrobił(a)byś, gdyby Olek teraz wszedł do tego pomieszczenia?
Odczuwanie motywacji do działań na rzecz innych oraz Umiejętność zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach. Kod: EMPBGOT	O21 Czy chciał(a)byś odpisać Olkowi na jego list?
	O22 Jeśli chciał(a)byś odpisać na list - zrób to.

Źródło: opracowanie własne.

Sposób punktacji – w ogólnym zarysie – dokonywany jest następująco:

- 1) Za odpowiedź na pytanie nr 1-7, 10, 11, 15, 17-20 badany może otrzymać od 0 do 3 punktów. Dla przykładu: w przypadku pytań dotyczących empatii emocjonalnej (nr 1-7), punktacja zależy od ilości podanych nazw emocji oraz ich względnej trafności:

0 PKT - zupełnie nietrafna propozycja emocji/przyczyn; podanie tego, co bohater mógł myśleć, a nie tego, co mógł odczuwać „nie wiem”;

1 PKT - jedna propozycja lub kilka, ale bardzo zbliżonych (np. strach, obawa);

2 PKT - dwie różne, trafne nazwy emocji/przyczyn;

3 PKT - trzy i więcej trafne nazwy emocji/przyczyn.

2) Pytania nr 8, 9, 12, 13, 14, 16 podczas punktowania zebrane są w dwa zestawy, według podskal:

- Dostrzeganie potrzeb innych ludzi – pytania nr 9, 13, 16 – łącznie 0-3 pkt
- Zdolność do przyjmowania cudzej perspektywy, wyobrażenia sobie cudzych myśli i emocji – pytania nr 8, 12, 14 – łącznie 0-3 pkt.

3) Pytania nr 21 i 22, dotyczące możliwości odpisania na list punktowane są następująco:

- Analiza formalna listu – decyzja o odpisaniu oraz długość listu – łącznie 0-3 pkt.
- Analiza treści listu (zwroty zawierające pocieszenie, porady, zaproszenie do przyjaźni – łącznie 0-3 pkt

Szczegółowy klucz zawierający wskazówki do zakodowania odpowiedzi, opracowany na podstawie wypowiedzi uczniów biorących udział w badaniu pilotażowym oraz w drodze konsultacji z sędziami kompetentnymi¹⁹, przedstawia się następująco:

1. Jakie uczucia mógł przeżywać Olek, gdy do klasy przyszedł nowy kolega, który zaczął go bić i przezywać?

Prawidłowe odpowiedzi: ból, strach, złość, nieszanowanie, niepokój, panika, upokorzony, bezbronny, samotny, niechęć, bycie gorszym, słabość, brak zaakceptowania, rozczarowanie, determinacja, smutek, zmartwienie, wstyd.

Nieprawidłowe odpowiedzi: „że jest kozłem ofiarnym”, emocje przyjemne (radość, duma, spokój itp.), wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

2. Jakie uczucia mogła przeżywać mama Olka, gdy dowiedziała się, że jej syn jest przezywany i bity przez kolegów?

Prawidłowe odpowiedzi: gniew, smutek, strach, współczucie, żal, zdenerwowana, skrzywdzona, oszukana, zaniepokojona, złość (itp.), niechęć, zmartwienie, wstyd.

Nieprawidłowe odpowiedzi: emocje przyjemne (radość, duma, spokój itp.), wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

3. Jakie uczucia mógł przeżywać Olek, gdy początkowa pomoc rodziców i pani pedagog nie wystarczyła i Adrian nadal go prześladował?

¹⁹ Sędziami kompetentnymi zgodziły się zostać: dr Blanka Poćwiardowska, dr Małgorzata Zabłocka i dr Jolanta Jarczyńska. We wrześniu 2011r. podczas zebrania Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną przedstawiono wspomnianym Paniom oraz pozostałym pracownikom Zakładu koncepcję narzędzia, wyniki pilotażu oraz poproszono o pisemną analizę propozycja klucza. Sędziowie zaproponowali kilka poprawek. Narzędzie wraz z kluczem przedstawiono również studentkom III roku pedagogiki o specjalności Opieka i wychowanie z profilaktyką społeczną, ścieżka: praca z rodziną, a także studentce psychologii społecznej SWPS – wszystkie sugestie wprowadzono do klucza.

Prawidłowe odpowiedzi: ból, rozpacz, smutek, strach, źle, przykro, żal, lęk, załamanie, bezbronność, złość (itp.), rozczarowanie, zniechęcenie, zmartwienie, wstyd..

Nieprawidłowe odpowiedzi: emocje przyjemne (radość, duma, spokój itp.), wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

4. Jakie uczucia mógł przeżywać Olek, gdy Adrian znalazł się w innej klasie?

Prawidłowe odpowiedzi: ulga, szczęście, nadzieja, swoboda, wolny, rozluźnienie, „smutny, że nie potrafił się zakolegować”, bezpieczniej, spokój, radość (itp.), nadzieja.

Nieprawidłowe odpowiedzi: „lepiej”, emocje przykre (złość, strach, zawiść, zazdrość, przerażenie itp. – jednak wytłumaczenie mogłoby zmienić kontekst odpowiedzi, np. Olek mógł czuć rozczarowanie/złość, że sam sobie nie poradził z tą sytuacją). Duma jako uczucie zwycięstwa też uznana zostaje za błędną odpowiedź (wydaje się, że treść całego listu świadczy o tym, że Olek nie odczuwał dumy w związku ze sposobem rozwiązania problemu). Wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

5. Jakie uczucia może przeżywać Olek, gdy mija Adriana na holu szkolnym?

Prawidłowe odpowiedzi: smutek, ból, strach, przerażenie, podenerwowanie, złość (itp.), wstyd, ulga (związana z zakończeniem problemu).

Nieprawidłowe odpowiedzi: emocje przyjemne (radość, duma, itp.), wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

6. Co czujesz w stosunku do Olka-autora listu?

Prawidłowe odpowiedzi: współczucie, empatia, żal, „nadzieję, że chłopakowi nie dzieje się już nic złego”, litość, smutek, sympatia.

Nieprawidłowe odpowiedzi: „że postąpił słusznie”, emocje przyjemne (radość, duma, spokój itp.), wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

7. Co czujesz po przeczytaniu tego listu?

Prawidłowe odpowiedzi: współczucie, przykro mi, smutek, jestem poruszona, współczucie, litość.

Nieprawidłowe odpowiedzi: zdziwienie (nie jest wskaźnikiem empatii), obrzydzenie, emocje przyjemne (radość, duma, spokój itp.), wypowiedzi zawierające ocenę bądź odzwierciedlające myśli, poglądy, a nie nazwę emocji/uczuć.

8. Czy Olek chętnie chodził do szkoły, zanim do jego klasy dołączył Adrian?

1 pkt – tak; 0 pkt – nie

9. Czy Olek uważa, że jest lubiany przez kolegów i koleżanki z klasy?

1 pkt – tak; 0 pkt - nie

10. Dlaczego Olek nie powiedział mamie o przyczynie siniaków i poszarpanego swetra?

Prawidłowe odpowiedzi: „to sprawa jego i Adriana”, „nie chciał jej martwić”, „bo się bał”, „myślał, że takie zachowanie ustanie”, „pewnie się wstydził”, wstydził się, chciał sam poradzić sobie z tym problemem.

Nieprawidłowe odpowiedzi: „bo się bał zemsty”

11. Dlaczego Olek udawał przed kolegami z klasy, że nie zwraca uwagi na zachowanie Adriana?

Prawidłowe odpowiedzi – trafna propozycja, to odwołująca się do trafnie postrzeganych emocji bohatera lub do potrzeby uznania wśród rówieśników; „było mu głupio”, „nie chciał być wyśmiany”, „bo się bał Adriana”, „nie chciał pokazać, że się boi i cierpi”, „bo nie chciał źle wypaść”.

Nieprawidłowe odpowiedzi: „bo był tchórzem”, „bał się zemsty”.

12. Czy Olek chciałby dogadywać się z Adrianem?

1 pkt – tak; 0 pkt - nie

13. Czy Olek źle życzył Adrianowi?

1 pkt – nie; 0 pkt – tak.

14. Czy Olkowi zależy na tym, by jego rodzice byli z niego dumni?

1 pkt – tak; 0 pkt - nie

15. Czy Olek chciałby sam poradzić sobie z tą sytuacją? Dlaczego tak lub dlaczego nie (podać możliwe przyczyny)?

Prawidłowe odpowiedzi: trafna propozycja przyczyn, to odwołująca się do potrzeby uznania, identyfikacji ze stereotypami płci, potrzeby samodzielności/ poczucia własnej skuteczności; „tak, ponieważ jest mężczyzną i pewnie dałby sobie radę”, „(tak) nie musiałby się przyznawać do tego, co robi Adrian”, „bo głupio przyznać się do słabości”, „chciał pokazać, że jest silny i stanowczy”, „bał się, że Adrian się zemści”, „chciał pozostawić to w tajemnicy”, „nie chciał martwić rodziców”, „chciał zrobić wrażenie na kolegach”, sama odpowiedź „tak” oznacza 1 pkt, podanie trafnej przyczyny: 2 pkt.

Nieprawidłowe odpowiedzi: nie, „bo Adrian mu kazał”, „nie wiem”.

16. Czy Olek prowokował Adriana?

1 pkt – nie; 0 pkt – tak.

17. Czy koledzy z klasy powinni pomóc Olkowi? Dlaczego?

Prawidłowe odpowiedzi: trafna propozycja przyczyn, to odwołująca się np. do reguły solidarności, współczucia względem czyjejś krzywdy, np. ponieważ są jego kolegami; on mógłby im się odwdzięczyć; gdyby stanęli po stronie Olka może Adrian zmienićby zachowanie; „powinni, skoro go polubili, to powinno im zależeć na jego dobru”, „tak, powinni, ponieważ ich koledze działa się przykrość”, „bo był sam”, „ponieważ klasa zawsze powinna trzymać się razem”, „tak, bo trzeba pomagać słabszym”, „bo jest ich kolegą”, razem mieliby większe szanse”; sama odpowiedź „tak” oznacza 1 pkt, podanie trafnej przyczyny: 2 pkt.

Nieprawidłowe odpowiedzi: odpowiedź „nie” lub zupełnie nie trafna propozycja powodu/przyczyny/potrzeby (np. „bo nauczycielka im kazała, bo taki jest regulamin szkoły”); „nie wiem”; „bo mają go (Adriana) też na głowie” (to nie jest motywacja empatyczna).

18. Gdyby Olek i Adrian chodzili do Twojej klasy - czy zgodził(a)byś się usiąść z którymś z nich w ławce? (jeśli tak - z którym? Dlaczego?)

Prawidłowe odpowiedzi: trafna propozycja przyczyn, np. z Olkiem – aby go wspierać, aby miał kolegę; z Adrianem – aby go przekonać, by się zmienił „ponieważ uważam go za dobrą osobę”, „aby nie musiał siedzieć w pobliżu Adriana”, „z Olkiem, gdyż po przeczytaniu tego listu wydaje mi się, że to spoko gość” (ale czy to nie jest motywacja sympatyczna a nie empatyczna?), „z Adrianem, aby przemówić mu do rozsądku”; sama odpowiedź „tak” lub „tak, z Adrianem też” oznacza 1 pkt, podanie trafnej przyczyny: 2 pkt.

Nieprawidłowe odpowiedzi: odpowiedź „nie”; „tak z Adrianem” przy uzasadnieniu, że powodem wspólnego siedzenia w ławce byłaby chęć wspierania Adriana w wyrządzaniu krzywdy Olkowi; „tak, z Olkiem” przy uzasadnieniu, że powodem wspólnego siedzenia w ławce z Olkiem byłaby chęć prześladowania go; „nie wiem”;

19. Co zrobiłabyś/zrobiłbyś, gdybyś był świadkiem sytuacji, w której Adrian przezywa i bije Olka?

Prawidłowe odpowiedzi: 1 pkt – sama odpowiedź deklarująca gotowość pomocy, np. „pomógłbym”, „starałbym się zapobiec takiemu zdarzeniu”; 2 pkt. - jedna trafna propozycja sposobu udzielenia pomocy (negocjacje, rozmowa, poszukiwanie pomocy u osoby dorosłej, „usiadłabym z Olkiem i powstrzymałabym Adriana od robienia i mówienia złych rzeczy”, „broniłabym Olka”, „rozdzieliłabym Adriana od Olka”, „powiedziałbym wychowawcy”), 3 pkt. - dwie i więcej trafne propozycje udzielenia pomocy.

Nieprawidłowe odpowiedzi: brak reakcji lub wspieranie Adriana w wyrządzaniu krzywdy np. odpowiedź „nic”; „nie moja sprawa”, „nie wiem”, „pomógłby Adrianowi”, „przyłączyłbym się do bójki”, „poszedłbym dalej”; zastosowanie agresji względem Adriana; „nagrałbym to na komórkę”

20. Co zrobiłabyś/zrobiłabyś, gdyby Olek teraz wszedł do tego pomieszczenia?

Prawidłowe odpowiedzi: 1 pkt – jedna trafna propozycja sposobu przyjaznej reakcji na pojawienie się bohatera opowieści, dotycząca jedynie przywitania np. podałbym mu rękę, uśmiechnął bym się, „powiedziałbym cześć”; 2 pkt. – propozycja bardziej angażującej formy nawiązania kontaktu: porozmawiałbym z nim, zaproponował przyjaźń, „kazałbym Adrianowi się odczepić”, 3 pkt. - dwie i więcej trafne propozycje nawiązania kontaktu.

Nieprawidłowe odpowiedzi: brak reakcji np. odpowiedź „nic”; „nie moja sprawa”, „nie wiem”, „poszedłbym dalej”; zastosowanie agresji; „zdziwiłbym się” (nie jest to wskaźnik empatii).

21. Czy chciałabyś/chciałbyś odpisać Olkowi na jego list?

22. Jeśli chciałabyś/chciałabyś odpisać na list - zrób to.

Analiza formalna listu – decyzja o odpisaniu oraz długość listu – łącznie 0-3 pkt.

0 pkt – brak odpowiedzi, odpowiedź odmowna
 1 pkt – deklaracja chęci odpowiedzi
 2 pkt - minimum jedno zdanie
 3 pkt – więcej niż jedno zdanie

Analiza treści listu (zwroty zawierające pocieszenie, porady, zaproszenie do przyjaźni – łącznie 0-3 pkt)

0 pkt – gdy nie ma listu lub gdy list zawiera przesłanie obrażające Olka lub wyrządzające mu krzywdę, nieoceniania jest też zachęta do agresji względem Adriana (w przypadku takiej treści listu nie ocenia się też go pod względem formy);

1 pkt – za jedno zdanie zawierające: - zwroty zawierające chęć pocieszenia; opowieść o własnych trudnościach w celu pocieszenia; rady dotyczące rozwiązania problemu (nie zawierające zachęty do agresji); zaproszenie do spotkania;
 2 pkt – przynajmniej dwa zdania zawierające powyższe zwroty
 3 pkt – trzy i więcej zdań zawierających powyższe zwroty

Badania pilotażowe, których celem była weryfikacja rzetelności „Postu Olka”, przeprowadzono w kwietniu 2011 r. w Gimnazjum nr 32 w Bydgoszczy, we wszystkich klasach pierwszych – łącznie do procedur statystycznych zakwalifikowano kwestionariusze pochodzące od 92 osób. Rzetelność oszacowana testem Alfa Cronbacha wyniosła dla tego pomiaru 0,835.

W pierwszym pomiarze zmiennych w opisywanym eksperymencie wykazano zadowalającą rzetelność autorskiego narzędzia Kwestionariusz Empatii „Post Olka”: współczynnik α -Cronbacha wynosi 0,768 na próbie 310 osób, średni wynik wyniósł 19,86 punktów. Poniższa tabelka przedstawia właściwości psychometryczne w zakresie rzetelności każdego ze wskaźników wyróżnionych w opisywanym narzędziu:

Tabela 2.5. Rzetelność Kwestionariusza Empatii „Post Olka”.

Nr pytania	Średnia, gdy usunięte	Wariancja, gdy usunięte	Odchyl. stand., gdy usunięte	Korelacja danej pozycji z całością testu	Alfa, gdy usunięte
IO1	18,48	34,71	5,89	0,42	0,75
IO2	18,62	34,84	5,90	0,46	0,75
IO3	19,01	36,08	6,01	0,36	0,76
IO4	18,64	35,35	5,95	0,46	0,75
IO5	18,96	37,20	6,10	0,30	0,76
IO6	19,36	37,58	6,13	0,30	0,76
IO7	19,51	37,60	6,13	0,33	0,76
IO10	18,92	38,11	6,17	0,28	0,76
IO11	19,10	37,27	6,11	0,32	0,76
I9+13+16	17,18	37,41	6,12	0,26	0,76
I8+12+14	17,31	37,82	6,15	0,22	0,77
IO15	18,69	35,47	5,96	0,33	0,76

IO17	18,20	36,31	6,03	0,37	0,76
IO18	19,00	35,16	5,93	0,44	0,75
IO19	18,45	34,80	5,90	0,38	0,75
IO20	19,37	37,18	6,10	0,23	0,77
IFORMA	19,28	34,34	5,86	0,35	0,76
ITRESC	19,49	35,40	5,95	0,40	0,75

Ze względu na konstrukcję „Postu Olka”, opartą głównie na pytaniach otwartych, umożliwiających respondentom wypisywanie odpowiedzi spontanicznych, niesugerowanych w kwestionariuszu, trafność propozycji kodowania zawartych w opracowanym przez autorkę kluczu sprawdzono obliczając zgodność sędziów kompetentnych. Były nimi: p. Marika Malak, psycholog, pedagog, zatrudniona w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Bydgoszczy, która kodowała wszystkie wyniki oraz p. Izabela Maćkowiak, studentka III roku pedagogiki o specjalności „Opieka i wychowanie z profilaktyką społeczną, ścieżka: praca z rodziną”, która kodowała 30% wyników. Obie uczestniczyły w szkoleniu. Trafność pomiaru kodowanego przez te dwie osoby obliczono korelacją porządku rang Spearmana – wykazano wysoką korelację w przypadku większości wskaźników wyszczególnionych w KE „Post Olka”, poza pytaniem nr 10 i 11, których trafność okazała się niska, odpowiednio 0,57 i 0,66.

Tabela 2.6. Trafność pomiaru (obserwacji 2 osób) obliczono korelacją porządku rang Spearmana

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O10	O11	9+13+16	8+12+14	O15	O17	O18	O19	O20	FORMA	TRESC
O1	0,91																	
O2		0,87																
O3			0,91															
O4				0,93														
O5					0,91													
O6						0,94												
O7							0,84											
O10								0,57										
O11									0,67									
9+13+16										0,92								
8+12+14											0,87							
O15												0,73						
O17													0,7					
O18														0,93				
O19															0,81			
O20																0,92		
FORMA																	0,99	
TRESC																		0,94

W celu zweryfikowania trafności zewnętrznej autorskiego narzędzia „Post Olka” wyniki pozyskane tą techniką w II pomiarze skorelowano z wynikami uzyskanymi w II

pomiarze za pomocą Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego A. Węglińskiego. Trafność obliczana w ten sposób (na grupie 181 osób) jest bardzo wysoka, co przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2.7. Trafność zewnętrzna KE „Post Olka” – wyniki dla podskal. Korelacje wyników z II pomiaru uzyskanych w Kwestionariuszu Empatii „Post Olka” z wynikami z II pomiaru uzyskanych w Kwestionariuszu Rozumienia Empatycznego A. Węglińskiego.
Wszystkie współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

	KRE I	KRE II	KRE III	KRE IV	KRE V
EMPPER	0,995	0,994	0,994	0,994	0,995
EMPPPOT	0,995	0,994	0,994	0,994	0,993
EMPPPOT2	0,994	0,992	0,993	0,993	0,993
EMPPNOR	0,996	0,994	0,995	0,994	0,994
EMPEROZ	0,997	0,997	0,996	0,996	0,996
EMPEOD	0,998	0,997	0,996	0,996	0,996
EMPE	0,998	0,997	0,997	0,997	0,997
EMPPPRZY	0,998	0,997	0,997	0,996	0,996
EMPP	0,998	0,997	0,997	0,997	0,997
EMPBZNAJ	0,997	0,996	0,997	0,996	0,996
EMPBGOT	0,991	0,991	0,991	0,990	0,990
EMPB	0,997	0,996	0,997	0,996	0,996

Źródło: Opracowanie własne.

Podskale Kwestionariusza Empatii „Post Olka” zostały opisane w tabeli. Podskale Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego są następujące:

KRE I - Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych

KRE II - Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych

KRE III - Wrażliwość na przeżycia innych

KRE IV - Gotowość poświęcenia się dla innych

KRE V - Wczuwanie się w stany i przeżycia innych

Trafność zewnętrzna obliczona jako korelacja wyniku całego „Postu Olka” z KRE Węglińskiego wynosi 0,6523 przy $p = 0,00001$ ($N = 185$), co wskazuje na wysoką trafność zewnętrzną.

Wyniki pozyskane w I pomiarze dzięki „Postowi Olka” zostały również odniesione do WP – wskaźnika zachowań prospołecznych – czyli wyników oceny zachowań prospołecznych danego ucznia dokonanej przez jego kolegów z klasy w „Technice nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” (proporcja ilości otrzymanych wskazań przy odpowiedziach dotyczących rozwiązywania

problemów w taki sposób, by uwzględnić potrzeby innych – odpowiedzi „C”). Zaobserwowano istotną statystycznie korelację między wskaźnikiem zachowań prospołecznych a wynikami w podskali „Empatia behawioralna”, co jest kolejnym potwierdzeniem trafności konstrukcji autorskiego testu do pomiaru empatii.

Tabela 2.8. Korelacje wyników: podskale KE „Post Olka” ze wskaźnikiem zachowań prospołecznych (IWP). Oznaczono współczynniki korelacji istotne z $p < 0,05$; $N = 294$.

	Post olka suma	EMPE	EMPEROZ	EMPEOD	EMPP	EMPPPRZY	EMPPOT	EMPPOT2	EMPPER	EMPPNOR	EMPB	EMPBZNAJ	EMPBGOT
IWP	0,36	0,28	0,26	0,15	0,17	0,08	-0,0006	0,17	0,16	0,09	0,34	0,31	0,23
	$p = ,0001$	$p = ,0001$	$p = ,0001$	$p = ,009$	$p = ,002$	$p = ,160$	$p = ,991$	$p = ,003$	$p = ,007$	$p = ,138$	$p = ,0001$	$p = ,0001$	$p = ,0001$

Źródło: Opracowanie własne.

Wskaźnik zachowań prospołecznych (WP) pozwalający określić, w jakim odsetku odpowiedzi udzielonych w „Technice nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” klasa oceniła zachowania danego ucznia jako reakcje uwzględniające potrzeby innych jest w opisywanym eksperymencie drugim narzędziem do pomiaru behawioralnego aspektu empatii.

2.3.4. Samokontrola emocjonalna

Samokontrola emocjonalna polega na podejmowaniu przez podmiot czynności służących regulacji między przeżywaniem emocji oraz myśli i zachowań z nimi związanych a wewnętrznymi i zewnętrznymi standardami aprobowanymi przez podmiot (por. Doliński, 2003, ss. 383-384).

Operacjonalizacja zmiennej samokontrola emocjonalna, dokonana w oparciu o koncepcję J. Brzezińskiego (1973), została przedstawiona w tabeli 2.9. Pomiaru tej zmiennej dokonano za pomocą adaptacji Kwestionariusza Kontroli Emocjonalnej J. Brzezińskiego (skrypt udostępniony przez prof. J. Brzezińskiego). Narzędzie to składa się z 45 twierdzeń dotyczących sytuacji wzbudzania emocji, odczuwania ich, radzenia sobie z nimi itp., do których załączony jest arkusz odpowiedzi określających częstotliwość danej sytuacji (zawsze, często, rzadko, nigdy).

Tabela 2.9. Operacjonalizacja zmiennej samokontrola emocjonalna.

ELEMENTY ZMIENNEJ SAMOKONTROLA EMOCJONALNA	DEFINICJA	WSKAŹNIKI - ODPOWIEDZI NA NASTĘPUJĄCE PYTANIA W KWESTIONARIUSZU KONTROLI EMOCJONALNEJ:
Kontrola ekspresji	- zdolność do kontroli zewnętrznych przejawów przeżywania emocji (np. płaczu, drżenia rąk);	3, 18, 21, 25, 29, 30, 31, 37, 39
Motywacja emocjonalna – racjonalna	- wykazywanie tendencji do przemyślanego kierowania swym zachowaniem, w miejsce podążania za emocjonalnymi impulsami;	10, 15, 22, 32, 33, 34, 35, 42, 45
Odporność emocjonalna	- zdolność do niedezorganizowania się pod wpływem przeżywanych emocji przyjemnych bądź przykrych;	1, 2, 4, 7, 9, 16, 26, 36, 43
Kontrola sytuacji	- umiejętność wpływania na doświadczanie sytuacji emotogennych poprzez unikanie lub poszukiwanie ich, odpowiednią percepcję lub interpretację;	6, 12, 14, 17, 19, 20, 23, 24, 27
Pobudliwość emocjonalna	- łatwość wchodzenia w stan emocjonalny pod wpływem bodźców emotogennych.	5, 8, 11, 13, 28, 40, 41, 44

Opracowanie własne na podstawie J. Brzeziński (udostępniony skrypt).

Punktacja zostaje przydzielona w następujący sposób:

- odpowiedzi do pytań: 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 16, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 42, 44, 45 – „nigdy” – 3 punkty, „rzadko” - 2 punkty, „często” - 1 punkt, „zawsze” – 0 punktów;
- odpowiedzi do pytań: 1, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 23, 24, 28, 31, 35, 36, 39, 40, 41, 43 – „nigdy” – 0 punktów, „rzadko” - 1 punkt, „często” - 2 punkty, „zawsze” – 3 punkty;

Wyniki surowe przeliczone zostają według tabeli zawierającej wyniki znormalizowane, załączonej do skryptu autora narzędzia, udostępnionego autorce niniejszego projektu badawczego. J. Brzeziński w tym skrypcie przedstawia statystyczną charakterystykę poszczególnych skal KKE opracowaną na podstawie wyników uzyskanych od osób dorosłych. Poszczególne skale Kwestionariusza Kontroli Emocjonalnej posiadają następującą rzetelność: skala kontroli ekspresji $r_{tt} = 0,83$, skala motywacji emocjonalno-racjonalnej $r_{tt} =$

0,81, skala odporności emocjonalnej $r_{tt} = 0,82$, skala pobudliwości emocjonalnej $r_{tt} = 0,86$ (autor nie podaje rzetelności dla skali kontrola sytuacji). Ze względu na brak przeprowadzonej normalizacji Kwestionariusza dla młodzieży w wieku gimnazjalnym, przeprowadzono adaptację tego narzędzia do wieku osób badanych. Otrzymano zgodę od J. Brzezińskiego na tego typu zabieg - wersja dla młodzieży otrzymała nazwę „Moje emocje”. Propozycja korekty pytań przedstawiona została w załączniku.

Obliczenia statystycznych parametrów adaptacji Kwestionariusza Kontroli Emocji J. Brzezińskiego w pierwszym pomiarze wykazały niezadawalającą rzetelność podskal tego narzędzia (ze względu na odwrotny kierunek Skali Pobudliwości Emocjonalnej, nie można było obliczyć rzetelności dla całego testu). Alfa Cronbacha dla Skali Kontroli Ekspresji (SKKE) wyniosła 0,5849. Analizując wartość alfy Cronbacha po symulowanym usunięciu każdego z pytań, wchodzących w skład Skali (tabela 2.10.) zdecydowano się nie uwzględniać w analizach statystycznych opisywanych badań pytania nr 31: „Gdy jestem pobudzony staram się nie okazywać tego”, co podniesie rzetelność Skali Kontroli Ekspresji do wartości: 0,68.

Tabela 2.10. Rzetelność Skali Kontroli Ekspresji (SKKE) – dla każdego z pytań. N ważn.:342.
Oznaczono pytanie, którego usunięcie podniesie rzetelność skali.

	Nr pytania	Średnia, gdy usunięte	Wariancja, gdy usunięte	Odchyl. stand., gdy usunięte	Korelacja danej pozycji z całością testu
ISK3	16,12	13,57	3,68	0,15	0,59
ISK18	14,76	11,56	3,40	0,45	0,51
ISK21	14,91	11,71	3,42	0,37	0,53
ISK25	14,98	11,86	3,44	0,42	0,52
ISK29	14,78	11,41	3,38	0,44	0,51
ISK30	14,95	11,96	3,46	0,33	0,54
ISK31	15,50	15,79	3,97	-0,22	0,68
ISK37	14,57	12,22	3,50	0,36	0,53
ISK39	14,80	12,50	3,54	0,27	0,56

Źródło: Opracowanie własne.

Skala motywacji emocjonalno-racjonalnej (SKMER) jest jedynym komponentem adaptowanej wersji KKE, którego rzetelność (w pierwszym pomiarze opisywanego eksperymentu) jest zadowalająca, alfa Cronbacha wyniosła 0,7319.

Tabela 2.11. Rzetelność Skali Motywacji Emocjonalno-Racjonalnej (SKMER) – dla każdego z pytań.
N ważn.:341.

	Nr pytania	Średnia, gdy usunięte	Wariancja, gdy usunięte	Odchyl. stand., gdy usunięte	Korelacja danej pozycji z całością testu
ISK10	15,03	14,76	3,84	0,40	0,71
ISK15	14,96	15,60	3,95	0,26	0,73
ISK22	14,60	14,69	3,83	0,49	0,70
ISK32	14,81	13,62	3,69	0,58	0,68
ISK33	14,92	14,75	3,84	0,38	0,71
ISK34	15,04	13,95	3,74	0,50	0,69
ISK35	14,72	14,76	3,84	0,35	0,72
ISK42	14,60	15,43	3,93	0,33	0,72
ISK45	15,09	14,87	3,86	0,39	0,71

Źródło: Opracowanie własne.

Z kolei Skala Odporności Emocjonalnej wykazuje najniższą rzetelność (alfa Cronbacha 0,4768), dlatego na potrzeby tych badań zostanie ona w całości usunięta z analizy wyników.

Tabela 2.12. Rzetelność Skali Odporności Emocjonalnej (SKOE) – dla każdego z pytań. N ważn.:337.

	Nr pytania	Średnia, gdy usunięte	Wariancja, gdy usunięte	Odchyl. stand., gdy usunięte	Korelacja danej pozycji z całością testu
ISK1	13,66	10,29	3,21	0,03	0,50
ISK2	13,91	8,88	2,98	0,26	0,43
ISK4	13,71	8,80	2,97	0,36	0,40
ISK7	14,26	9,30	3,05	0,16	0,47
ISK9	13,69	8,84	2,97	0,28	0,42
ISK16	14,54	8,84	2,97	0,26	0,43
ISK26	13,94	9,48	3,08	0,11	0,48
ISK36	13,89	9,09	3,01	0,22	0,44
ISK43	13,98	9,07	3,01	0,18	0,46

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku Skali Kontroli Sytuacji (SKKS), ze względu na niezadowalającą rzetelność pierwszego pomiaru (alfa Cronbacha = 0,579945), zdecydowano się pominąć w analizie pytanie nr 23: „Każda osoba spotkana w nocy w parku jest moim potencjalnym wrogiem”. Dzięki temu zabiegowi rzetelność Skali KS, składającej się z pozostałych pytań, wynosi: 0,6141.

Tabela 2.12. Rzetelność Skali Kontroli Sytuacji (SKKS) – dla każdego z pytań.
Oznaczono pytanie, którego usunięcie podniesie rzetelność skali.

	Nr pytania	Średnia, gdy usunięte	Wariancja, gdy usunięte	Odchyl. stand., gdy usunięte	Korelacja danej pozycji z całością testu
ISK6	11,55	13,13	3,62	0,07	0,61
ISK12	10,52	11,04	3,32	0,34	0,53
ISK14	11,00	11,32	3,36	0,35	0,53
ISK17	10,69	11,47	3,39	0,41	0,51
ISK19	10,83	11,54	3,40	0,33	0,53
ISK20	11,08	11,89	3,45	0,32	0,54
ISK23	11,92	13,81	3,72	0,00	0,61
ISK24	11,46	11,14	3,34	0,45	0,50
ISK27	11,21	12,62	3,55	0,19	0,57

Źródło: Opracowanie własne.

Rzetelność ostatniego elementu adaptowanej wersji KKE – Skali Pobudliwości Emocjonalnej (SKPE) – oszacowana testem alfa Cronbacha wyniosła 0,66764, co zostało uznane za rezultat umożliwiający podjęcie próby wyciągania wniosków z analizy wyników uzyskanych w tej podskali.

Tabela 2.13. Rzetelność Skali Pobudliwości Emocjonalnej (SKPE) – dla każdego z pytań.

	Nr pytania	Średnia, gdy usunięte	Wariancja, gdy usunięte	Odchyl. stand., gdy usunięte	Korelacja danej pozycji z całością testu
ISK5	8,31	11,62	3,41	0,40	0,63
ISK8	8,63	12,24	3,50	0,39	0,63
ISK11	8,44	12,26	3,50	0,35	0,64
ISK13	8,24	12,75	3,57	0,29	0,65
ISK28	8,94	12,10	3,48	0,41	0,62
ISK40	8,43	12,40	3,52	0,37	0,63
ISK41	8,49	12,02	3,47	0,44	0,62
ISK44	8,48	12,88	3,59	0,23	0,67

Źródło: Opracowanie własne.

Do analizy zmiennej samokontrola emocjonalna w opisywanym eksperymencie zostały wykorzystane wyniki następujących podskal adaptowanej wersji Kwestionariusz Kontroli Emocjonalnej J. Brzezińskiego: Skala Kontroli Ekspresji (bez pytania nr 31), Skala Motywacji Emocjonalno – Racjonalna, Skala Kontroli Sytuacji (bez pytania 23) oraz Skala Pobudliwości Emocjonalnej.

Trafność adaptowanej wersji KKE obliczono korelując wyniki z I pomiaru dokonanego tym narzędziem ze wskaźnikiem agresji WA (oszacowanym na podstawie wskazań w „Technice nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych

sytuacjach” D. Boreckiej-Biernat). Założono – uwzględniając wyniki badań opisywanych m.in. przez A. Krahé, (2006) czy w książce pod red. A. G. Millera (2009) – współwystępowanie obniżonej samokontroli i podwyższonego poziomu zachowań agresywnych (zdolność do kontroli emocjonalnej pomaga powstrzymywać reakcje agresywne). To założenie, przynajmniej w odniesieniu do danych pozyskanych w opisywanym eksperymencie potwierdziło się w istotnej statystycznie korelacji wskaźnika agresji i jedynie dwóch podskal adaptowanej wersji KKE: Skali Motywacji Emocjonalno-Racjonalnej (MER) oraz Skali Kontroli Sytuacji (KS). Zdolność do kierowania się raczej pobudkami racjonalnymi niż emocjonalnymi odwrotnie koreluje ze wskaźnikiem agresji, współczynnik tej korelacji wynosi -0,3777, przy poziomie istotności $p=0,0001$. Również umiejętne zarządzanie własnym angażowaniem się w sytuacje emotogenne (mierzone Skalą Kontroli Sytuacji) odwrotnie koreluje ze wskaźnikiem agresji w sposób istotny statystycznie, $p=0,0001$ (współczynnik korelacji =0,296).

Tabela 2.14. Korelacje wyników: podskale adaptowanej wersji KKE („Moje emocje”) ze wskaźnikiem agresji (IWA). Oznaczono współczynniki korelacji istotne z $p<0,05$, $N=326$.

	SKKE	SKMER	SKOE	SKKS	SKPE
IWA	,1188	-,3777	-,0562	-,2906	-,1191
	$p=,032$	$p=,0001$	$p=,312$	$p=,0001$	$p=,032$

Źródło: Opracowanie własne.

2.3.5. Postawy rodzicielskie

M. Ziemska definiuje postawę rodzicielską jako nabytą, utrwaloną „strukturę poznawczo-dążeńiowo-afektywną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka” (Ziemska, 1969, s. 42). Postawa rodziców odzwierciedla to, co oni najczęściej myślą o dziecku, co zazwyczaj czują względem niego, sposób, w jaki najczęściej postępują wobec dziecka.

W przeprowadzonym projekcie badawczym zdecydowano się dokonać pomiaru omawianej zmiennej Skalą Postaw Rodzicielskich autorstwa M. Plopy, który wyróżnia następujące typy postaw będące podstawą operacjonalizacji zmiennej postawy rodzicielskie w planowanym projekcie badawczym:

Tabela 2.15. Operacjonalizacja zmiennej postawy rodzicielskie.

ELEMENTY ZMIENNEJ POSTAWY RODZICIELSKIE	DEFINICJA	WSKAŹNIKI - ODPOWIEDZI NA NASTĘPUJĄCE PYTANIA W SKALI POSTAW RODZICIELSKICH
Skala Akceptacji - Odrzucenia	Postawa akceptująca - Rodzice akceptujący przyjmują dziecko takim, jakie jest, z jego zaletami i wadami oraz uczą je akceptacji i ufności wobec ludzi i świata. Rodzice inicjują częstą dwustronną komunikację z dzieckiem, szanują jego potrzeby, są wrażliwi na problemy dziecka. Rodzicielstwo dla tych dorosłych jest źródłem satysfakcji i radości. Postawa odrzucająca - jest to postawa przeciwna do powyższej – rodzic z różnych względów nie cieszy się z faktu posiadania dziecka, co dziecko odczuwa. Nawet na wprost wypowiedziane przez dziecko prośby dotyczące okazania czułości i troski nie reaguje, wytwarzając dystans i atmosferę chłodu.	1, 6, 11, 21, 26, 31, 36, 41, 46
Skala Wymagania	Postawa nadmiernie wymagająca - Rodzic uznaje siebie za jedyną autorytet dla dziecka i wymaga realizowania wszystkich swoich poleceń, bez uwzględniania potrzeb i zainteresowań dziecka. Za niepowodzenia obarcza dziecko. Często może mieć na celu dobro swego potomka, wierząc, że surowa dyscyplina pomoże dziecku radzić sobie z trudnościami życia.	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47
Skala Autonomii	Postawa autonomii - Rodzice rozumieją, że głównym ich zadaniem jest uczynienie dziecka osobą samodzielną, niezależną od nich. Dlatego starają się zachęcać dziecko do inicjatywy, do wyrażania siebie, nie ingerują w sprawy, które uważają za zupełnie prywatne sprawy dziecka. Szanują poglądy, wybór przyjaciół, sposobu spędzania wolnego czasu.	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48,
Skala Niekonsekwencji	Postawa niekonsekwentna - Niekonsekwencję oddziaływań wychowawczych obserwuje się w rodzinach, w których małżonkowie mają odmienne poglądy dotyczące wychowania i nie podejmują prób wypracowania jednolitego frontu rodzicielskiego oraz w rodzinach, w których rodzice nie przywiązują za dużej wagi do swej roli, zajęci innymi sprawami stosują metody najbardziej dogodnie dla nich w aktualnej chwili. Wtedy surowość kar, konieczność przestrzegania zasad, sposób okazywania czułości itp. zależą właściwie od chwilowego samopoczucia matki bądź ojca.	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49

Skala Ochranianie	Postawa nadmiernie ochraniająca - Rodzice z powodu np. choroby dziecka lub własnych tendencji lękowych otaczają potomka szczelnym płaszczem mającym go chronić przed problemami. Często wyręczają dziecko, ograniczają możliwości kontaktu ze światem, starają się decydować za nie we wszystkich sprawach	5, 10, 15, 20, 25, 30, 40, 45, 50
----------------------	--	-----------------------------------

Opracowanie własne na podstawie M. Plopa (2008).

Wyróżnionym postawom odpowiada pięć podskal w narzędziu M. Plopy (pytania dotyczące postaw akceptacji i odrzucenia autor przyporządkował do jednej podskali), każda z nich składa się z 10-ciu twierdzeń. Osoba badana ustosunkowuje się do poszczególnych twierdzeń przez zaznaczenie jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, punktowanych w następujący sposób:

- „zdecydowanie taki(a) jestem i tak się zachowuję” – 5 punktów,
- „raczej taki(a) jestem i tak się zachowuję” – 4 punkty,
- „mam wątpliwości, czy taki(a) jestem i tak się zachowuję” – 3 punkty,
- „raczej taki(a) nie jestem i tak się zachowuję” – 2 punkty,
- „zdecydowanie taki(a) nie jestem i tak się zachowuję” – 5 punktów.

Wyniki surowe każdej ze skal mieszczą się w granicach 10 – 50 punktów. Wyniki te przeliczone zostają poprzez odniesienie ich do danych z tabel „Normy stenowe dla kobiet” (Plopa, 2008, s. 161) oraz „Normy stenowe dla mężczyzn” (tamże, s. 162). Steny pozwalają określić stopień nasilenia danej postawy w kierunku pożądanym bądź niepożądanym (biorąc pod uwagę koncepcje psychologiczne, na których M. Plopa oparł konstrukcję narzędzia). Autor proponuje następującą interpretację:

1) dla wymiaru ochraniań, stawiania wymagań i konsekwencji:

- wynik w granicach 1-4 stena - oznacza postawę pożądaną;
- wynik w granicach 5-6 stena - oznacza postawę umiarkowanie pożądaną;
- wynik w granicach 7-10 stena - oznacza postawę niewłaściwą;

2) dla wymiaru akceptacji i autonomii:

- wynik w granicach 7-10 stena - oznacza postawę pożądaną;
- wynik w granicach 1-4 stena - oznacza postawę niewłaściwą;
- wynik w granicach 5-6 stena - oznacza postawę umiarkowanie pożądaną;

M. Plopa (2008, s. 77) przedstawia psychometryczną charakterystykę Skali Postaw Rodzicielskich. Rzetelność narzędzia ustalona dzięki badaniom na próbie 1778 osób dorosłych okazała się wyższa od 0,70 dla każdej z pięciu podskal.

W pierwszym pomiarze zmiennych w opisywanym eksperymencie wykazano wysoką rzetelność Skali Postaw Rodzicielskich (liczoną dla całego narzędzia, bez podziału na podskale): standaryzowany współczynnik α -Cronbacha wynosi 0,852. Tabela 2.16. ukazuje wartość tego współczynnika dla każdej podskali.

Tabela 2.16. Rzetelność podskal „Skali postaw rodzicielskich” w I pomiarze.

PODSKALE	średnia	odchyl. st.	N	alfa cronbacha	średnia kor. między poz.:
Skala Akceptacji - Odrzucenia	40,47	4,12	139	0,82	0,36
Skala Wymagania	32,56	8,16	137	0,88	0,42
Skala Autonomii	37,40	5,01	137	0,61	0,13
Skala Niekonsekwencji	22,84	7,67	138	0,84	0,35
Skala Ochronianie	30,25	7,09	138	0,80	0,32

Źródło: Opracowanie własne.

2.3.6. Ekspozycja na przemoc w mediach

Według D. Sarzały przemoc w mediach oznacza „graficzne, wizualne obrazy przedstawiające akty agresji fizycznej dokonane przez jednego człowieka wobec innego (...), obejmuje ona również bohaterów kreskówek obdarzonych ludzkimi cechami” (Sarzała, 2004, s. 128, przypis 20). Wydaje się jednak, że przemoc może być zawarta nie tylko w przekazie wizualnym. Treści przekazu – opowiadanie o aktach agresji, wyzwiska, grożenie itp. wydają się być również istotne. Definicja agresywnych gier komputerowych zaproponowana przez I. Ulfik-Jaworowską brzmi: „[agresywne] gry, które angażują użytkownika w akty agresji wobec postaci lub/i przedmiotów generowanych przez program. Są to zatem gry, w których użytkownik kieruje zachowaniem wirtualnego bohatera i stosuje przemoc wobec postaci widocznych na ekranie oraz niszczy przedmioty i różnego rodzaju mienie” (Ulfik-Jaworska, 2005, za: Krzystanek, 2007, s. 62).

Wyodrębniono następujące źródła ekspozycji na przemoc w mediach: programy telewizyjne, seriale kryminalne, filmy pełnometrażowe dostępne w TV, na DVD itp.; portale

społecznościowe (jako areny cyberprzemocy), gry komputerowe i internetowe. Dokonana w ten sposób operacjonalizacja przedstawiona została w Tabeli 2.17.

Do rozpoznania ilości czasu poświęconego na oglądanie programów telewizyjnych zawierających nadmiar aktów przemocy, przeglądanie w Internecie stron o podobnej zawartości oraz granie w agresywne gry komputerowe skonstruowana została ankieta, składająca się z kilku pytań skierowanych do gimnazjalistów dotyczących ilości tego czasu – „Media”. Dwa pytania (nr 3 oraz nr 2) włączone do ankiety skonstruowano na podstawie pytań użytych w badaniach M. Gwiazdy (1996).

Tabela 2.17. Operacjonalizacja zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach.

ELEMENTY ZMIENNEJ EKSPOZYCJA NA PRZEMOC W MEDIACH	WSKAŹNIKI – ODPOWIEDZI NA NASTĘPUJĄCE PYTANIA W ANKIECIE „JA I MEDIA”	PUNKTACJA
Ilość czasu poświęconego na oglądanie programów telewizyjnych (w TV, DVD lub w komputerze), w których pojawiają się następujące przejawy przemocy: morderstwo lub gwałt, fizyczne znęcanie się nad kimś, pobicie jednej osoby przez drugą, groźby, szantaż, zastraszanie bohaterów, wulgarne słownictwo Kod: MTV	Pyt. 2A – G a) codziennie b) 2-3 razy w tygodniu c) raz na tydzień d) 2-3 razy w miesiącu e) raz w miesiącu lub rzadziej f) nie oglądam takich programów	5 pkt. 4 pkt. 3 pkt. 2 pkt. 1 pkt. 0 pkt. RAZEM 0-35 pkt.
Preferencje dotyczące tematyki i rodzaju filmu cechującego się przemocą – deklarowana chęć obejrzenia filmu, którego tytuł i rodzaj świadczą o prezentowaniu w nim scen przemocy. Dokonanie takiego wyboru może oznaczać, że w najbliższej przyszłości osoba badana wybierać będzie podobne programy filmowe. Kod: MPREF	Pytania: 3 b) 3 d) 3 g)	0-3 pkt.
Ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczonego na granie w gry, w których wirtualny bohater stosuje przemoc (bije lub zabija inne postaci). Kod: MGRY	Pyt. 10 C a) codziennie b) 2-3 razy w tygodniu c) raz na tydzień d) 2-3 razy w miesiącu e) raz w miesiącu lub rzadziej f) w ogóle tego nie robię	5 pkt. 4 pkt. 3 pkt. 2 pkt. 1 pkt. 0 pkt. RAZEM 0-5 pkt.

Ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczanego na obserwowanie lub stosowanie cyberprzemocy. Kod: MCYB	Pyt. 10 F a) codziennie b) 2-3 razy w tygodniu c) raz na tydzień d) 2-3 razy w miesiącu e) raz w miesiącu lub rzadziej f) w ogóle tego nie robię	5 pkt. 4 pkt. 3 pkt. 2 pkt. 1 pkt. 0 pkt. RAZEM 0-5 pkt.
Ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczanego na oglądanie w Internecie filmów prezentujących przemoc. Kod: MINT	Pyt. 10 H a) codziennie b) 2-3 razy w tygodniu c) raz na tydzień d) 2-3 razy w miesiącu e) raz w miesiącu lub rzadziej f) w ogóle tego nie robię	5 pkt. 4 pkt. 3 pkt. 2 pkt. 1 pkt. 0 pkt. RAZEM 0-5 pkt.

Źródło: Opracowanie własne.

Maksymalny wynik uzyskany przez osobę badaną może wynieść: 53 punkty. W ankiecie znajdują się również pytania o częstotliwość korzystania z komputera i telewizora w ciągu dnia.

W pierwszym pomiarze zmiennych w opisywanym eksperymencie wykazano wysoką rzetelność autorskiego narzędzia „Media”: standaryzowany współczynnik α -Cronbacha wynosi 0,837.

Trafność zewnętrzną autorskiego narzędzia „Media” postanowiono zweryfikować w odniesieniu do wskaźnika agresji (WA). Przesłanką do istnienia takiej współzmienności są wyniki licznych badań, potwierdzających korelację między ilością oglądanej przemocy w mediach a poziomem zachowań agresywnych u młodych ludzi (m.in. Jędrzejko, 2008; Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000).

Tabela 2.18. Trafność zewnętrzna ankiety „Media”. Korelacje wyników ankiety „Media” ze wskaźnikiem agresji WA. N=329.

	IM2A	IM2B	IM2C	IM2D	IM2E	IM2F	IM2G	IM3	IM5C	IM5F	IM5H
	MTV							MPREF	MGRY	MCYB	MINT
IWA	0,1510	0,2108	0,1341	0,1551	0,1424	0,0956	0,1620	0,2066	0,2229	0,1836	0,2969
	p=,006	p=,0001	p=,015	p=,005	p=,010	p=,083	p=,003	p=,0001	p=,0001	p=,001	p=,0001

Źródło: Opracowanie własne.

Istotnie statystycznie korelują prawie wszystkie pytania (poza pyt. 2F) z ankiety „Media”, będące wskaźnikami ekspozycji na przemoc w mediach. Są to korelacje słabe, zgodne z oczekiwanym kierunkiem – im wyższy wskaźnik zachowań agresywnych, tym badani wykazali w ankiecie wyższą ekspozycję na przemoc w mediach. Najsilniej, spośród analizowanych tu pytań, koreluje pytanie 5H, które dotyczy ekspozycji na filmy prezentowane via Internet zawierające przemoc.

2.3.7. Używanie substancji psychoaktywnych

Polska młodzież w wieku gimnazjalnym narażona jest na kontakt następującymi środkami psychoaktywnymi: papierosami, napojami alkoholowe – głównie piwem, winem; wódką, środkami narkotyzującymi oraz (w mniejszym stopniu) z lekami uspokajającymi i nasennymi (Ostaszewski i współpracownicy, 2009).

Przy opracowywaniu narzędzia do pomiaru używania substancji psychoaktywnych zastosowano wybrane pytania z narzędzi stosowanych przez Pracownię Profilaktyki Młodzieżowej Pro-M przy Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie - **Ankieta „NAN” B. Wolniewicz-Grzelak** (stosowaną w badaniach mokotowskich) oraz **Ankieta „SLICK 98”** opracowaną przez cały zespół z Pracowni. Pierwsza z nich służy do rozpoznania częstości palenia papierosów, używania środków narkotyzujących i leków uspokajających bądź nasennych oraz przebywania w towarzystwie osób sięgających po środki psychoaktywne. Ostatnia kwestia może pomóc określić stopień ewentualnego zagrożenia rozpoczęciem eksperymentowania z używkami w przypadku osób deklarujących abstynencję (Ostaszewski i in., 2009).

Tabela 2.19. Operacjonalizacja zmiennej używanie substancji psychoaktywnych.

ELEMENTY ZMIENNEJ UŻYWANIE SUBSTANCJI PSYCHOAKTYWNYCH	WSKAŹNIKI – ODPOWIEDZI NA NASTĘPUJĄCE PYTANIA W ANKIECIE „JA I UŻYWKI”	PUNKTACJA
---	--	-----------

URA ryzyko – alkohol (narażenie na kontakt z napojami alkoholowymi w towarzystwie rówieśników)	Pyt. U1 1. Nie zdarzyło się 2. Tak – jeden lub dwa razy 3. Tak – kilka razy 4. Tak – kilkanaście razy 5. Tak – więcej niż kilkanaście razy	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt.
URN ryzyko – narkotyki (narażenie na kontakt z narkotykami w towarzystwie rówieśników)	Pyt. U 2 1. Nie zdarzyło się 2. Tak – jeden lub dwa razy 3. Tak – kilka razy 4. Tak – kilkanaście razy 5. Tak – więcej niż kilkanaście razy	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt.
UP Palenie papierosów +	Pyt. U3 - odpowiedzi a) Nie b) Tak – kilka razy w roku c) Tak – kilka razy w miesiącu d) Tak – kilka razy w tygodniu e) Tak – codziennie	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt.
Ilość wypalanych papierosów	Pyt. U4- odpowiedzi a) Wcale b) Mniej niż jeden papieros dziennie c) Jeden do pięciu papierosów dziennie d) Około pół paczki dziennie e) Około paczki dziennie lub więcej	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt.
UA Częstotliwość picia napojów alkoholowych: - w ciągu ostatniego roku, - w ciągu ostatniego miesiąca - w ciągu ostatniego tygodnia.	Pyt. U5 - odpowiedzi - ani razu - 1 raz - 2 razy - 3 lub więcej razy	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt. RAZEM 0-12 pkt.
UN Częstotliwość stosowania środków narkotyzujących: - w ciągu ostatniego roku, - w ciągu ostatniego miesiąca - w ciągu ostatniego tygodnia.	Pyt. U6 - odpowiedzi - ani razu - 1 raz - 2 razy - 3 lub więcej razy	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt. RAZEM 0-12 pkt.
UL Częstotliwość stosowania leków uspokajających lub nasennych: - w ciągu ostatniego roku, - w ciągu ostatniego miesiąca - w ciągu ostatniego tygodnia.	Pyt. U7 - odpowiedzi - ani razu - 1 raz - 2 razy - 3 lub więcej razy	0 pkt. 1 pkt. 2 pkt. 3 pkt. 4 pkt. RAZEM 0-12 pkt.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Ankiety „NAN” autorstwa B. Wolniewicz-Grzelak oraz Ankiety „SLICK 98” Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej Pro-M przy Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.

W celu zachęcenia uczniów do szczerych odpowiedzi na powyższe pytania, tę ankietę wypełniali oni anonimowo, nie podając nawet numeru z dziennika.

Rzetelność narzędzia określona została za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej: współczynnik α -Cronbacha wynosi: 0,851 (Średnia=4,19760, Odch.st=6,15977, N ważn.:334, Średnia kor. między poz.: 0,364513).

2.3.8. Uczestnictwo w zajęciach inspirowanych autorskim programem wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym

Zmienne niezależne w prezentowanym eksperymencie to udział młodzieży w wieku gimnazjalnym w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów, w tym zwłaszcza tych nadmiernie agresywnych oraz oddziaływania systemowe łączące udział młodzieży w wieku gimnazjalnym w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego nastolatków z udziałem ich rodziców w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci. Założenia i cele obu komponentów autorskiego programu przedstawiono w rozdziale drugim.

W celu monitorowania wprowadzania opisywanych zmiennych niezależnych zastosowano następujące metody:

- w godzinach wychowawczych siedmiu klas (z wszystkich dwunastu objętych oddziaływaniami) udział brały obserwatorki – studentki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, regularnie składały one pisemne sprawozdania z każdej obserwowanej godziny wychowawczej;
- każdy wychowawca został zobowiązany do składania pisemnych sprawozdań z każdej godziny wychowawczej;
- wychowawcy zostali zaproszeni na dwa spotkania superwizyjne, w trakcie których wypełniali obszerne pisemne ankiety;
- w kilku klasach w marcu i kwietniu 2012r. studenci spotkali się z uczniami w celu poznania zaawansowania prac w grupach projektowych oraz w celu poznania opinii uczniów na temat godzin wychowawczych.

Dodatkowym źródłem informacji o sposobie wdrażania oddziaływań w klasach szkolnych oraz o samym programie profilaktycznym są ankiety zebrane od wychowawców klas po zakończeniu projektu. Z piętnastu wychowawców, ankiety wypełniło dziewięciu. Ankietę przedstawiono w załączniku.

Ponadto, z powodu bardzo niskiego zainteresowania ze strony rodziców warsztatami umiejętności wychowawczych - w warsztatach oferowanych w trzech szkołach, dla rodziców uczniów 6 klas pierwszych gimnazjum, udział wzięło 14 osób – zdecydowano się na przeprowadzenie z tymi rodzicami i ich dziećmi wywiadów telefonicznych. Znaczną część pytań zaczerpnięto z wywiadów zastosowanych przy ewaluacji programu „Szkoła dla rodziców i wychowawców”, opublikowanych przez M.J. Sochockiego (2008) w raportach z badań: pytanie 1 (o motywów udziału w zajęciach), pytania 2 i 3 (o pozytywne i negatywne aspekty spotkań), pytania nr 4, 4a, 5, 6 (dotyczące obszarów zmian w kontaktach z dziećmi i z innymi ludźmi), pytanie 7 (o propozycje wprowadzenia zmian do warsztatów). Wywiady przeprowadzała mgr Marika Malak, pedagog, psycholog; niezaangażowana w realizację spotkań dla rodziców. Pytania do wywiadów przedstawiono w załączniku.

Chcąc rozpoznać stopień realizacji metody projektów oraz poznania opinii wybranych uczniów na temat godzin wychowawczych poproszono studentów dziennych III roku studiów I stopnia na kierunku pedagogika, specjalność „Opieka i wychowanie z profilaktyką społeczną” o udanie się do wybranych klas (do tych, od których uzyskano zgodę ze strony dyrekcji, w sumie czterech klas) i przeprowadzenia wywiadów z grupami projektowymi. Wywiady zostały skoncentrowane wokół następujących pytań: Jaki mieliście pomysł na niesienie pomocy?, Czy udało się Wam go zrealizować?, Ile zrobiliście?, Jaki był podział zadań?, Na jakie przeszkody natrafiliście?, Jaki macie pomysł na Tydzień Empatii?, Co myślicie na temat tegorocznych godzin wychowawczych? Jakie macie wrażenia? Co Wam się najbardziej podobało, co nie? Czy według Was te godziny wychowawcze zmieniają coś w Waszym życiu klasowym?. Część studentów zamiast swobodnego wywiadu rozdała uczniom formularze z powyższymi pytaniami do pisemnego uzupełnienia.

2.4. Procedura badań

W celu dokonania ewaluacji autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego uczniów pierwszej klasy gimnazjum, składającego się z dwóch komponentów: oddziaływań w klasie szkolnej (opartych na scenariuszach godzin wychowawczych opracowanych przez autorkę tego projektu) oraz oddziaływań adresowanych do rodziców (polegających na udziale rodziców w warsztatach umiejętności wychowawczych, również opracowanych przez autorkę projektu) przeprowadzono badania o schemacie eksperymentalnym. Podjęto działania dążące do uwzględnienia wszystkich cech modelu eksperymentalnego określone przez J. Brzezińskiego (2003, s. 286):

- (a) manipulację co najmniej jedną zmienną niezależną-główną,
- (b) kontrolowanie pozostałych zmiennych, ubocznych i zakłócających uznanych przez badacza za istotne dla zmiennej zależnej, oraz
- (c) dokonywanie pomiaru zmienności zmiennej (zmiennych) zależnej (zależnych), spowodowanej zamierzonym przez badacza oddziaływaniem na nią (na nie) zmiennej (zmiennych) niezależnej – głównej.

Przeprowadzony został dobór losowy osób badanych do grup eksperymentalnych i grupy kontrolnej (szczegółowy opis w następnym podpunkcie). Spośród bydgoskich pierwszych klas gimnazjalnych wylosowano 6 klas do grupy eksperymentalnej, których uczniowie uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu, 6 klas do grupy eksperymentalnej, których uczniowie uczestniczyli w godzinach wychowawczych według autorskiego programu, a ich rodzice zostali zaproszeni do udziału w warsztatach umiejętności rodzicielskich oraz 7 klas do grupy kontrolnej (ze względu na małą liczbę osób, które udało się zaprosić do badania w gimnazjum nr 13 oraz w gimnazjum nr 38, zdecydowano się włączyć do grupy kontrolnej jedną dodatkową klasę z gimnazjum nr 25). Dokonywanie pomiaru zmienności zmiennych zależnych, spowodowanej zamierzonym oddziaływaniem na nie zmiennych niezależnych uzyskano poprzez przeprowadzenie we wszystkich grupach badanych pretestu przed rozpoczęciem oddziaływań oraz postestu po zakończeniu oddziaływań.

2.5. Dobór próby badawczej

Osobami badanymi byli uczniowie pierwszych klas bydgoskich gimnazjów, wylosowanych do udziału w badaniu oraz ich rodzice. Główną grupę badaną stanowi młodzież prezentująca podwyższony poziom zachowań agresywnych. Wyłoniona ona została na podstawie wyników uzyskanych za pomocą „Techniki nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” autorstwa D. Boreckiej-Biernat (2006). Wstępnie oszacowano, iż w klasie takich osób jest około 5-6. Stwierdzono więc, że do zebrania w każdej grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej przynajmniej 30 osób charakteryzujących się podwyższonym poziomem agresji należy przydzielić każdej z tych grup po sześć klas szkolnych, w których znajduje się około 30 osób. Założono przy tym, iż oddziaływania będą sprzyjały rozwojowi psychospołecznemu wszystkich uczniów uczestniczących w godzinach wychowawczych, szczególnie z tego względu, że znajdują się oni w wieku charakteryzującym się podwyższonym poziomem zachowań agresywnych.

Osobami badanymi byli również rodzice badanych uczniów. Liczebność każdej grupy została dostosowana również do możliwości naboru rodziców do programu.

Zaplanowano następującą procedurę losowania w celu uzyskania możliwie najbardziej reprezentatywnej próby: dokonanie wyboru spośród wszystkich bydgoskich gimnazjów tych, które nie są szkołami specjalnymi, dla dorosłych, czy są prowadzone według autorskich programów przez nauczycieli uczących w najlepszych bydgoskich liceach. Następnie zaplanowano podział puli wybranych w ten sposób szkół na trzy grupy według kryterium punktacji, jaką otrzymali uczniowie tych szkół w egzaminie na zakończenie gimnazjum w roku szkolnym 2010/2011. Szczegółowy wykaz średniej punktacji za egzamin udostępniony został badaczce przez Dyрекcję Wydziału Edukacji Urzędu Miasta w Bydgoszczy, która została zapoznana z planowanymi badaniami podczas bezpośredniego spotkania. Szkoły podzielono na 3 równoliczne grupy według średniej punktacji uzyskanej z humanistycznej oraz matematycznej części egzaminu. W ten sposób uzyskano pulę szkół o niskich wynikach (nazywanych dalej „szkołami o niższych wynikach”, oznaczonych N), pulę szkół o średnich wynikach (nazywanych dalej „szkołami przeciętnymi” – P) oraz pulę szkół o wyższych wynikach (nazywanych dalej „szkołami o wyższych wynikach” – W). Z każdej z tych pul planowano wylosować: 3 szkoły do grupy eksperymentalnej pierwszej (w której realizowane będą godziny wychowawcze według autorskiego programu), 3 szkoły do grupy eksperymentalnej drugiej (w której realizowane będą zarówno godziny wychowawcze według autorskiego programu, jak i warsztaty dla rodziców nastolatków) oraz 3 szkoły do grupy kontrolnej. Z każdej szkoły planowano wylosować dwie klasy. Przeprowadzono całą procedurę dokonując losowania zwrotnego. Następnym krokiem była promocja projektu wśród dyrektorów wylosowanych szkół, w celu uzyskania ich zgody na udział w badaniu.

Opracowano prezentację multimedialną oraz treść listów do Dyrekcji wylosowanych szkół. Z każdym dyrektorem danej szkoły umówiono się na spotkanie indywidualne. Dyrekcja jednej ze szkół z grupy kontrolnej odmówiła współpracy, dolosowano więc kolejną placówkę. Okazało się też, że w szkole, która została wylosowana do grupy kontrolnej, a która miała reprezentować uczniów uzyskujących niskie wyniki w egzaminie końcowym, na poziomie klasy pierwszej pobiera naukę jedynie 20 uczniów w jedynej klasie. Zdecydowano więc dolosować jeszcze jedną szkołę według wspomnianego kryterium. Jednocześnie, w innej szkole spośród tych, których uczniowie uzyskują niższe wyniki w egzaminie końcowym, a wylosowanej do grupy eksperymentalnej drugiej, wychowawcy klas nie zgodzili się na udział

w szkoleniu, zgodzili się jedynie na wsparcie projektu poprzez udział w badaniach. Ta szkoła uzupełniła braki w grupie kontrolnej.

Ponieważ po przesunięciu opisanej powyżej szkoły do grupy kontrolnej, zabrakło jednej szkoły w grupie eksperymentalnej drugiej, dołosowano inne gimnazjum. W trakcie szkolenia jedna z nauczycielek, będąca wychowawczynią klasy wylosowanej do grupy eksperymentalnej pierwszej zrezygnowała z udziału w projekcie, w miejsce jej klasy, zaproponowano udział klasie prowadzonej przez nauczycielkę zainteresowaną projektem, którą poznano w trakcie promocji programu w innej szkole wylosowanej do grupy eksperymentalnej drugiej.

Pomimo próby wylosowania populacji reprezentatywnej dla gimnazjów bydgoskich, nie skontrolowano należycie specyfiki losowanych placówek. W Bydgoszczy w 2011 r. funkcjonowały 52 gimnazja (wyłączając szkoły dla dorosłych), w tym 6 gimnazjów przy liceach o wyższych wynikach w nauce (o programach autorskich), 10 gimnazjów sportowych, 4 gimnazja specjalne, 1 powiązane z Bydgoskim Zespołem Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych, 26 gimnazjów bez rozpoznanej specyfiki (w tym, jak dopiero po losowaniu zauważono 3 gimnazja integracyjne). Jak już wspomniano, z puli szkół przeznaczonej do losowania odrzucono gimnazja o wyjątkowej specyfice: specjalne, przy BZPOW i autorskie przy liceach. Pozostawiono 36 placówek, w tym również sportowe, ze względu na ich wysoki odsetek. Uznano (błędnie, jak się później okazało), że są to szkoły dość powszechne, ponieważ stanowią aż 28% pozostawionych w puli szkół. Ponadto, losując gimnazjum o wyższych wynikach w nauce wylosowano szkołę integracyjną (ta specyfika szkoły nie była podana w opisie na stronach Urzędu Miasta). W ten sposób w grupach badawczych znalazły się szkoły o zaznaczonych cechach charakterystycznych: szkoły o niższych wynikach w nauce, ulokowane w środowisku o podwyższonym poziomie czynników ryzyka (N); w podgrupie szkół o przeciętnych wynikach w nauce (P) znalazły się m.in. gimnazja sportowe; a w podgrupie szkół o wyższych wynikach w nauce (W) znalazły się m.in. placówki integracyjne.

Ostatecznie uczniowie następujących szkół wchodzi w skład badanej próby:

Grupa kontrolna GK:

GKW - Gimnazjum nr 38 – klasa 1c i 1d – szkoły o wyższych wynikach w testach

GKP - Gimnazjum nr 26 – klasa Kosz i Kajakarska – szkoły o przeciętnych wynikach w testach

GKN - Gimnazjum nr 13 – klasa 1a oraz Gimnazjum nr 25 – klasa 1a i 1b – szkoły o niższych wynikach w testach, umiejscowione w środowisku o podwyższonym poziomie czynników ryzyka

Grupa eksperymentalna pierwsza GEI:

GEW - Gimnazjum nr 28 – klasa 1b oraz Gimnazjum 37 – klasa 1d – szkoły o wyższych wynikach w testach

GEP - Gimnazjum nr 31 – klasa 1a i 1b – szkoły o przeciętnych wynikach w testach

GEN - Gimnazjum nr 24 – klasa 1a i 1b – szkoły o niskich wynikach w testach, umiejscowione w środowisku o podwyższonym poziomie czynników ryzyka

Grupa eksperymentalna druga GEII:

GEW - Gimnazjum nr 37 – klasa 1a i 1d – szkoły o wyższych wynikach w testach

GEP - Gimnazjum nr 52 – klasa 1ag i 1c – szkoły o przeciętnych wynikach w testach

GEN - Gimnazjum nr 22 – klasa 1a i 1b – szkoły o niskich wynikach w testach, umiejscowione w środowisku o podwyższonym poziomie czynników ryzyka

W każdej klasie naukę pobiera od 18 do 28 uczniów.

Przygotowano i skonsultowano z radcą prawnym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego treść porozumienia ze szkołami. W porozumieniach tych określono zobowiązania Uczelni oraz zobowiązania szkół.

Na poważniejsze trudności natrafiono przy naborze rodziców do udziału w oddziaływaniach w grupie eksperymentalnej drugiej. Pomimo przeprowadzenia następującej procedury promocyjnej:

- prezentacja podczas zebrania z rodzicami dokonana przez autorkę projektu,
- rozdawanie opracowanych przez grafika kolorowych ulotek,
- przekazanie poprzez wychowawców listów do każdego rodzica,
- informacje w dzienniku elektronicznym,
- informacje na stronach internetowych dwóch szkół,
- prezentacja warsztatów podczas zebrań z rodzicami dokonana przez realizatorki oddziaływań,
- telefoniczne zachęcanie rodziców, którzy zgodzili się podać swoje numery telefonów,

niewielu rodziców uczestniczyło w warsztatach oraz korzystało z internetowej platformy edukacyjnej. W trzech grupach warsztatowych udział wzięło: I grupa: 9 rodziców, II grupa: 4 rodziców, III grupa: 1 osoba. Trzecia grupa warsztatowa – na zasadzie kilku konsultacji

indywidualnych – prowadzona była na terenie szkoły, do której uczęszczają uczniowie ze środowiska o podwyższonym poziomie trudności, związanych z niższym statusem ekonomicznym i społecznym rodziców. Z platformy korzystało zaledwie 12 rodziców. W analizie wyników do grupy eksperymentalnej II (GEII) zalicza się tylko rodziców, którzy uczestniczyli w warsztatach i ich dzieci (podjęto próbę przeprowadzenia wywiadów z wszystkimi 16-stoma osobami, które choć raz wzięły udział w zajęciach, do analizy statystycznej wybrano tylko te osoby, które uczestniczyły w warsztatach regularnie – 10 osób).

2.6. Organizacja i przebieg badań

Początkowo zaplanowane kolejne etapy procedury badawczej przedstawia poniższy schemat:

I ETAP – DOBÓR DO GRUP			➔	II ETAP	➔	III ETAP		➔	IV ETAP
GRUPA	OSOBY BADANE (liczba)			PRETEST		ODDZIAŁYWANIA			POSTTEST
	Młodzież	Rodzice				Program godzin wychowawczych	Warsztaty dla rodziców		
GK ²⁰	180 os. (6 klas)	80 os.				---	---		
GE-K ²¹	180 os. (6 klas)	80 os.				✓	---		
GE-KR ²²	180 os. (6 klas)	80 os.				✓	✓		

Schemat uwzględniający rzeczywistą liczebność grup badawczych (osób, od których pozyskano wypełnione narzędzia badawcze):

²⁰ Grupa kontrolna.

²¹ Grupa eksperymentalna – udział klas w zajęciach w ramach godzin wychowawczych.

²² Grupa eksperymentalna – udział klas w zajęciach w ramach godzin wychowawczych połączony z udziałem rodziców uczniów z tych klas w warsztatach umiejętności wychowawczych.

I ETAP – DOBÓR DO GRUP			➔	II ETAP		➔	III ETAP		➔	IV ETAP	
GRUPA	OSOBY BADANE (liczba)			PRETEST	ODDZIAŁYWANIA		POSTEST				
	Młodzież	Rodzice			Program godzin wychowawczych			Warsztaty dla rodziców			
GK	165 os. (7 klas)	73 os.			➔			PRETEST		➔	---
GE-K	142 os. (6 klas)	39 os.	✓			---					
GE-KR	141 os. (6 klas)	71 os. badanych w tym: 16 os. - warsztaty (10 os. regularnie uczestniczących) 12 os. Platforma	✓	✓							

Dobór losowy do grup odbył się we wrześniu 2011 r. po przeprowadzeniu promocji projektu badawczego w szkołach w celu uzyskania zgody dyrekcji na udział w badaniu. Na początku roku szkolnego 2011/2012 nawiązano współpracę ze szkołami, z których wylosowano klasy do udziału w badaniu. W dniach 7-8.11.12 oraz 21-22.11.12 przeprowadzono spotkania szkoleniowe dla wychowawców klas wylosowanych do grup eksperymentalnych, byli nimi: Marzena Wachowska, Lidia Kliniewska, Krzysztof Barański, Aleksandra Walczyk, Joanna Czaplewska, Joanna Zaborowska, Aleksandra Rak, Apolonia Grzywa-Cymerman, Małgorzata Gluba, Ludmiła Bożejewicz, Katarzyna Kowalska, Beata Mazur. Podczas zapraszania wychowawców na szkolenie okazało się, że w trzech klasach godzinę wychowawczą współprowadzą nauczyciele wspomagający (Jarosław Truszczyński, Barbara Szurpita, Joanna Brol), którzy również wykazali gotowość do uczestniczenia w projekcie.

Pierwszy pomiar zmiennych dokonany został w październiku 2011 r., po uzyskaniu zgody od wszystkich rodziców osób badanych. Pomiar postaw rodzicielskich przeprowadzono w trakcie zebrań z rodzicami, pomiary pozostałych zmiennych – podczas dwóch godzin lekcyjnych wyznaczonych w tym celu przez dyrekcje szkół.

Oddziaływania trwały od listopada 2011r. do maja 2012r. i polegały na prowadzeniu godzin wychowawczych według autorskiego programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” (wychowawcy zdążyli zrealizować od 14 do 22 scenariuszy), zaproszeniu rodziców na autorskie warsztaty umiejętności wychowawczych „Rodzice nastolatków” (w dwóch grupach zrealizowano 10 spotkań, w jednej tylko pięć na zasadzie konsultacji

indywidualnych) oraz udostępnieniu rodzicom internetowej platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl założonej dzięki współpracy z czasopismem „Remedium” oraz firmą informatyczną ITInnovation.

Drugi pomiar (podtest) dokonany został w maju i czerwcu 2012 r.

Rozdział 3 Opis uzyskanych rezultatów

W rozdziale tym zostaną zaprezentowane – na podstawie analizy wyników z dwóch pomiarów zmiennych – odpowiedzi na postawione problemy badawcze, a następnie podjęta zostanie próba interpretacji uzyskanych rezultatów oraz przedstawione zostaną wnioski naukowe i praktyczne z przeprowadzonych badań.

3.1. Pretest i jego wyniki

Przy analizie wyników podzielono badanych na następujące grupy badawcze:

GW – wszyscy badani,

GE – grupa eksperymentalna:

GEN – grupa eksperymentalna - szkoły o niższych wynikach (4 klasy),

GEP – grupa eksperymentalna - szkoły „przeciętne”, uczniowie tych szkół uzyskują przeciętne wyniki w teście gimnazjalnym (4 klasy),

GEW – grupa eksperymentalna – szkoły, w których uczniowie uzyskują wyższe wyniki w teście gimnazjalnym (4 klasy);

GK – grupa kontrolna:

GKN – grupa kontrolna - szkoły o niższych wynikach (3 klasy, w tym jedna mało liczna),

GKP – grupa kontrolna - szkoły „przeciętne”, uczniowie tych szkół uzyskują przeciętne wyniki w teście gimnazjalnym (2 klasy),

GKW – grupa kontrolna – szkoły, w których uczniowie uzyskują wyższe wyniki w teście gimnazjalnym (2 klasy, w tym jedna niepełna).

Wybrane oznaczenia kolorystyczne przedstawiono w tabeli 3.1.

	GRUPA EKSPERYMENTALNA - GE
	GRUPA KONTROLNA - GK

Tabela 3.1. Oznaczenia kolorystyczne grupy eksperymentalnej i kontrolnej, użyte na wykresach.

Każdą z wyżej wymienionych grup podzielono również ze względu na płeć, na chłopców (C) i dziewczęta (D).

	DZIEWCZĘTA - D
	CHŁOPCY - C

Tabela 3.2. Oznaczenia kolorystyczne dziewcząt i chłopców, użyte na wykresach.

Braki w pomiarze usuwano przypadkami, stąd nierówne liczebności grup w pomiarze poszczególnych zmiennych.

W I pomiarze różnice istotne statystycznie między grupą eksperymentalną i kontrolną zaobserwowano w odniesieniu do wskaźnika agresji, wskaźnika zachowań prospołecznych oraz kilku wymiarów empatii. Pod względem pozostałych mierzonych zmiennych grupy badawcze nie różnią się w sposób statystycznie istotny. Tabelka prezentująca wyniki pomiaru testem U Manna-Whitneya (zastosowanym ze względu na brak normalnego rozkładu wyników większości zmiennych) różnic we wskaźnikach między grupami GE i GK przedstawiono na końcu prezentacji odpowiedzi na pytania istotnościowe.

Pełne dane dotyczące wyników (m.in. N ważnych i odchylenie standardowe) podano w tabelkach zamieszczonych w załącznikach.

3.1.1. Poziom zachowań agresywnych w badanych grupach gimnazjalistów

Do pomiaru natężenia agresji zastosowano „Technikę nominacyjną do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” autorstwa D. Boreckiej-Biernat. Przy analizie wyników brano pod uwagę wskaźnik agresji (WA), który obliczono za pomocą następującego wzoru podanego na rycinie 2.2. Wskaźnik agresji obrazuje, w jakim odsetku odpowiedzi klasa oceniła zachowania danego ucznia jako agresywne (procent wszystkich możliwych wskazań reakcji agresywnych osoby badanej dokonanych przez kolegów i koleżanki z klasy w 13 sytuacjach opisanych w teście).

Ponieważ nie opracowano norm dla tej techniki nominacyjnej, nie można stwierdzić czy wyniki uzyskane za jej pomocą są wysokie, przeciętne czy niskie w odniesieniu do reprezentatywnej grupy wiekowej. W tym miejscu analizy wyników ograniczono się jedynie do przedstawienia uśrednionego wskaźnika agresji dla każdej z wyodrębnionych grup – co umieszczono w tabeli 3.3.

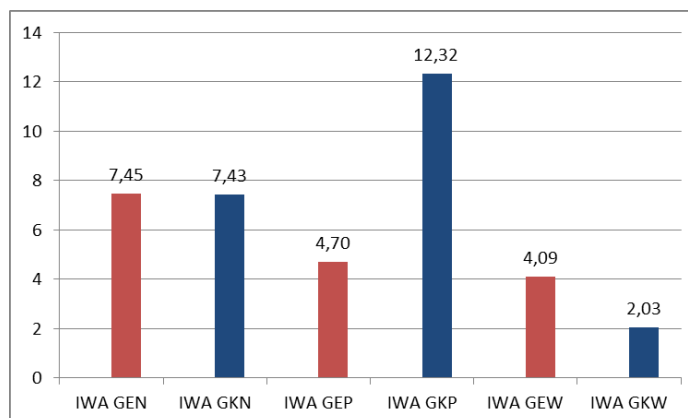
Tabela 3.3. Średni poziom wskaźnika agresji w pierwszym pomiarze w różnych grupach badawczych.
IWA – wskaźnik agresji w I pomiarze.

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
IWA GW	426	6,10	0	34,1	6,36
IWA GE	272	5,36	0,3	34	5,90
IWA GK	154	7,42	0	34,1	6,92
IWA GEN	84	7,45	0,5	29,7	6,40
IWA GEP	101	4,70	0,3	26,9	5,41

IWA GEW	87	4,09	0,4	34	5,44
IWA GKN	70	7,43	0	31,8	6,31
IWA GKP	44	12,32	4,4	34,1	7,02
IWA GKW	40	2,03	0	9,3	2,51

Źródło: Opracowanie własne.

Średnie natężenie obserwowanych przez kolegów i koleżanki z klasy zachowań agresywnych u każdego z badanych uczniów wynosi 6,1% (z wszystkich możliwych wskazań w danej klasie).



Wykres 3.1. Poziomy wskaźnik agresji w I pomiarze (IWA) w grupach badawczych.

Źródło: Opracowanie własne.

Pomimo losowego doboru klas do grup, zaobserwowano statystycznie istotną różnicę między średnią wyników wskaźnika agresji w grupie eksperymentalnej a średnią wyników tego wskaźnika w grupie kontrolnej.

Tabela 3.4. Różnice we wskaźnikach między grupami E i K. Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: grupa. IWA – wskaźnik agresji w I pomiarze.

	Sum.rang - E	Sum.rang – K	U	Z	P
IWA	54562,50	36388,50	17434,50	-2,87419	0,004051

Źródło: Opracowanie własne.

Być może przyczyny tkwią w braku zachowania proporcji w podgrupach: w grupie eksperymentalnej uczniowie ze szkół o niższych wynikach stanowili 31%, uczniowie ze szkół „przeciętnych” – 37%, a uczniowie ze szkół o wyższych wynikach – 32%; zaś w grupie kontrolnej uczniowie ze szkół o niższych wynikach stanowili 45,6%, uczniowie ze szkół „przeciętnych” – 28,6%, a uczniowie ze szkół o wyższych wynikach – 26%. Ponieważ uczniowie ze szkół o niższych wynikach stanowili największą część grupy kontrolnej, to właśnie ich wyniki wpłynęły na różnice w zakresie zmiennej agresja między obiema grupami

badawczymi. Przyczyna nieproporcjonalności podgrup związana jest z nierówną liczebnością klas, koniecznością przeniesienia gimnazjum nr 25 z grupy eksperymentalnej do grupy kontrolnej (na prośbę wychowawczyń) oraz z trudnościami w pozyskaniu do grupy kontrolnej szkoły o wyższych wynikach w testach (pierwotnie wylosowana szkoła odmówiła udziału, zaś w gimnazjum nr 38 pozyskano zgody na badanie tylko od części rodziców). Poza tym w grupie kontrolnej do podgrupy szkół „przeciętnych” wylosowano jedynie szkołę sportową, rezultat takiego losowania zostanie omówiony poniżej.

Najniższy wskaźnik agresji uzyskali uczniowie szkół o wyższych wynikach w testach z grupy kontrolnej $WA=2,01$, najwyższy – uczniowie szkół „przeciętnych” z grupy kontrolnej $WA=12,32$.

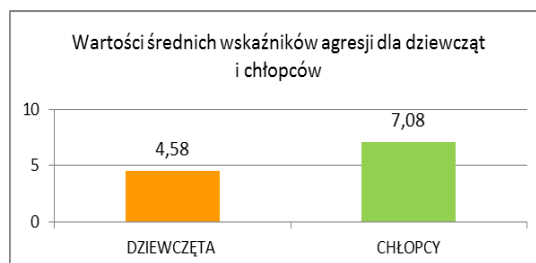
Widoczna jest tendencja spadku wskaźnika agresji wraz ze wzrostem wyniku egzaminu na koniec gimnazjum. Z jednym wyjątkiem: zaskakujący jest fakt, że najwyższy wskaźnik agresji odnotowano w grupie kontrolnej ze szkoły o przeciętnych wynikach testu. W grupie kontrolnej jako reprezentantów szkół o przeciętnym poziomie wyników egzaminu wylosowano Gimnazjum nr 26 - jest to gimnazjum sportowe, badano dwie pierwsze klasy: o profilu kajakarskim i koszykarskim, w obu dominowali chłopcy, jedną z klas stanowili wyłącznie chłopcy. W odpowiadającej tym badanym grupie eksperymentalnej również znajdują się dwie klasy zdominowane przez płć męską z gimnazjum sportowego (nr 52, profil klas: ogólno-sportowa i piłkarska), jednak oprócz nich do tej grupy zakwalifikowano jeszcze dwie klasy z innego gimnazjum o przeciętnych wynikach edukacyjnych – Gimnazjum nr 31. Być może – to wskazówka do dalszych badań – profil szkoły, ukierunkowanie sportowe, szczególnie gdy ono wiąże się z jedнопłciowością klas mogą być lepszym prognostykiem wskaźnika agresji niż wyniki edukacyjne szkoły. Wyniki klas sportowych z grupy kontrolnej są wyjątkowo niepokojące również z uwagi na osiągniętą wartość minimalną, wynoszącą 4,4. Oznacza to, że wśród tych uczniów nie było ani jednej osoby, która w ocenie swoich kolegów w żadnej z opisanych w teście sytuacji nie zachowałaby się w sposób agresywny. Wynik minimalny w tej grupie jest wyższy niż wynik średni w szkołach o wyższych wynikach egzaminu.

Zweryfikowano także istnienie różnicy w poziomie zachowań agresywnych między chłopcami a dziewczętami. Zgodnie z wynikami wielu innych badań, również w I pomiarze opisywanego eksperymentu zaobserwowano wyższy poziom zachowań agresywnych u chłopców niż u dziewcząt (różnica ta jest istotna statystycznie, zob. tabela 3.6.).

Tabela 3.5. Średnie wskaźnika agresji z podziałem ze względu na płeć.

IWA	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
IWA D	166	4,58	0	32,2	5,23
IWA C	260	7,08	0	34,1	6,82

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 3.2. Różnice w średnich wskaźnikach agresji dla uczennic i uczniów pierwszej klasy gimnazjum. Opracowanie własne.

Tabela 3.6. Różnice we wskaźnikach między grupami chłopcami a dziewczętami. Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: płeć. IWA – wskaźnik agresji w I pomiarze.

	Sum.rang - DZIEWCZĘTA	Sum.rang – CHŁOPCY	U	Z	P
IWA	30550,50	60400,50	16689,50	-3,94589	0,000080

Źródło: Opracowanie własne.

3.1.2. Poczucie przystosowania do klasy osób badanych

Dla narzędzia zastosowanego do pomiaru postrzegania własnego przystosowania do klasy - „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy” E. Zwierzyńskiej, A. Matuszewskiego (2006) – autorzy obliczyli normy osobno dla dziewcząt i chłopców, dlatego też wyniki pierwszego pomiaru zostaną zinterpretowane najpierw w odniesieniu do płci. Należy podkreślić, że wyniki uzyskane za pomocą tego narzędzia są odczytywane negatywnie, tzn. im wyższy wynik, tym wyższe **nieprzystosowanie**, a raczej jego postrzeganie przez ucznia/uczennicę.

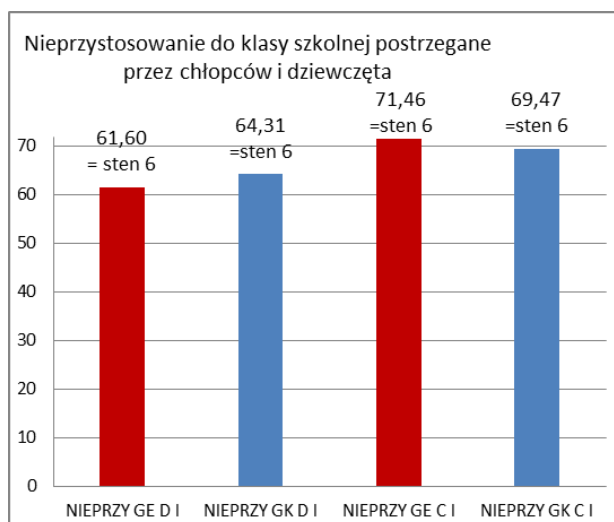
Dla jasności wyводу najpierw zostaną przypomniane podskale i ich symbole – zob. tabela 3.7.

Tabela 3.7. Podskale narzędzia do badania postrzegania przystosowania do klasy i ich symbole.

OB	Wsparcie od innych – Obojętność innych
ZG	Zagrożenie – Poczucie bezpieczeństwa
EG	Działanie na rzecz innych – Egocentryzm
ND	Docenianie przez innych – Niedocenianie
AG	Agresywność
IZ	Towarzyskość – Izolowanie

Źródło: Opracowanie własne.

Badani uczniowie prezentowali na początku pierwszej klasy gimnazjum przeciętny poziom postrzegania własnego przystosowania do klasy szkolnej, bo ich wyniki mieszczą się w 6 stenie skali przystosowania społecznego. Autorzy skali (Zwierzyńska, Matuszewski, 2006) uznali, że o poziomie przeciętnym przystosowania świadczą wyniki mieszczące się w przedziale 5-6 sten.



Wykres 3.3. Wyniki średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej postrzeganie przystosowania do klasy szkolnej. Porównanie wyników chłopców i dziewcząt. Opracowanie własne.

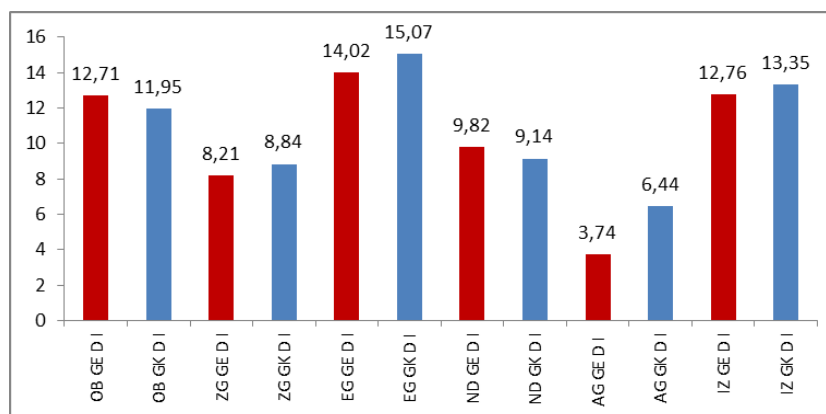
Ogólny średni wynik pomiaru tej zmiennej wskazuje na to, że dziewczęta postrzegały swoje przystosowanie do klasy szkolnej podobnie jak chłopcy (wykres 3.3.). Jednak w poszczególnych wymiarach nieprzystosowania ich wyniki przeliczone na steny podane przez autorów narzędzia wskazują na nieco gorsze poczucie przystosowania dziewcząt niż chłopców, szczególnie w wymiarze: poczucia obojętności i nastawienia egocentrycznego (zob. tabela 3.8 i 3.9).

Tabela 3.8. Wartości średnich arytmetycznych poszczególnych wymiarów zmiennej: przystosowanie do klasy uzyskanych przez dziewczęta.

Podskala	N ważnych	Średnia	Sten	Min.	Maks.	Odch.std
DZIEWCZĘTA Z GRUPY EKSPERYMENTALNEJ GE D I						
OB	96	12,71	7	0	33	7,05
ZG	96	8,21	5	0	22	4,85
EG	95	14,02	7	0	38	7,81
ND	95	9,82	6	0	19	4,16
AG	96	3,74	5	0	12	2,99
IZ	94	12,76	6	1	26	6,02
NIEPRZYST	93	61,60	6	5	124	25,76

DZIEWCZĘTA Z GRUPY KONTROLNEJ GK D I						
OB	43	11,95	7	0	34	8,50
ZG	43	8,84	5	0	24	5,44
EG	43	15,07	7	0	43	8,86
ND	42	9,14	6	0	22	5,21
AG	43	6,44	7	0	19	4,74
IZ	43	13,35	7	0	30	7,02
NIEPRZYST	42	64,31	6	8	132	29,95

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 3.4. Wyniki średnich arytmetycznych uzyskanych dla różnych wymiarów postrzegania przystosowania do klasy przez dziewczęta. Porównanie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej wśród dziewcząt. Opracowanie własne.

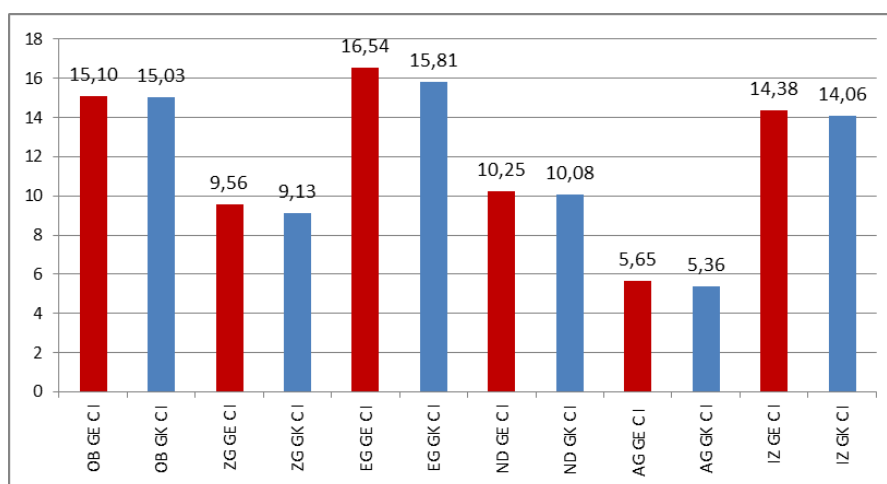
Według dziewcząt z grupy eksperymentalnej rozpoczynających naukę w gimnazjum społeczność ich klasy szkolnej w małym stopniu zaspokajała ich potrzeby przywiązania, rzadziej otrzymywały wsparcie od innych (polegające np. na pocieszaniu, pożyczaniu zeszytów, obronie przed atakami). Same badane postrzegały swoje funkcjonowanie w klasie jako bardziej egocentryczne, potrzeba pomagania innym była przez nie rzadziej zaspokajana, miały mniej okazji do udzielania komuś wsparcia lub też funkcjonowanie klasy zniechęcało do takich działań. Gimnazjalistki z grupy kontrolnej ponadto częściej przyznawały się do zaspokajania na forum klasy swojej potrzeby wywierania wpływu na innych w sposób agresywny i jednocześnie czuły się one mniej zintegrowane z klasą jako grupą, miały wyższe poczucie izolacji od rówieśników.

Być może wyniki te wskazują na większe zagubienie dziewcząt niż chłopców wywołane zmianą szkoły i klasy. Prawdopodobnie dziewczęta bardziej cenią sobie stałość relacji międzyludzkich i potrzebują więcej czasu na zaadaptowanie się do nowej grupy społecznej oraz na nawiązanie nowych kontaktów.

Tabela 3.9. Wartości średnich arytmetycznych poszczególnych wymiarów zmiennej: przystosowanie do klasy uzyskanych przez chłopców.

Podskala	N ważnych	Średnia	Sten	Min.	Maks.	Odch.std
CHŁOPCY Z GRUPY EKSPERYMENTALNEJ GE C I						
OB	143	15,10	6	0	39	8,25
ZG	142	9,56	5	1	32	5,75
EG	141	16,54	6	0	48	9,30
ND	143	10,25	6	0	23	4,57
AG	142	5,65	5	0	15	3,60
IZ	141	14,38	6	1	34	7,15
NIEPRZYST	139	71,46	6	9	167	29,80
CHŁOPCY Z GRUPY KONTROLNEJ GK C I						
OB	64	15,03	6	0	37	9,15
ZG	64	9,12	5	1	27	6,02
EG	64	15,81	6	0	35	7,86
ND	64	10,08	6	0	21	4,64
AG	64	5,36	5	0	13	3,18
IZ	64	14,06	6	0	28	6,85
NIEPRZYST	64	69,47	6	10	132	31,33

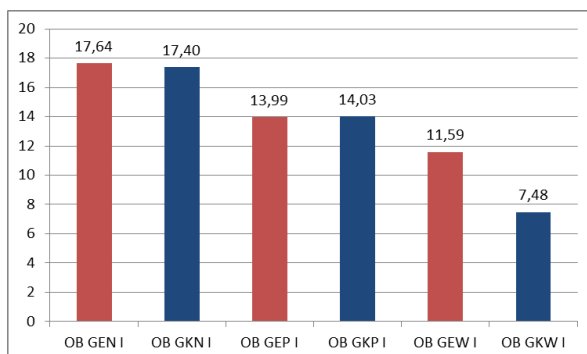
Źródło: Opracowanie własne.



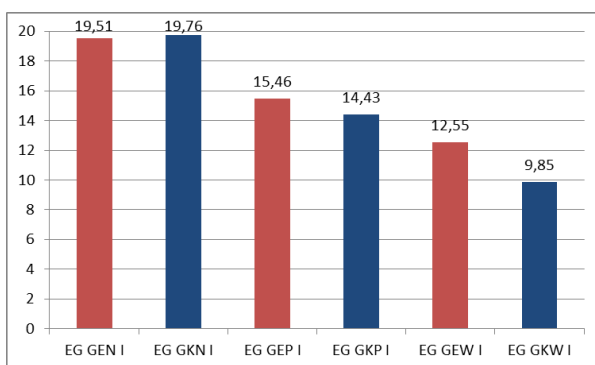
Wykres 3.6. Wyniki średnich arytmetycznych uzyskanych dla różnych wymiarów postrzegania przystosowania do klasy przez chłopców. Porównanie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej (chłopcy). Opracowanie własne.

Poziom postrzegania własnego przystosowania do klasy przez chłopców rozpoczynających naukę w gimnazjum jest przeciętny we wszystkich wymiarach (wskazuje na to przeliczenie wyników na steny 5 i 6, por. tabela 3.9.).

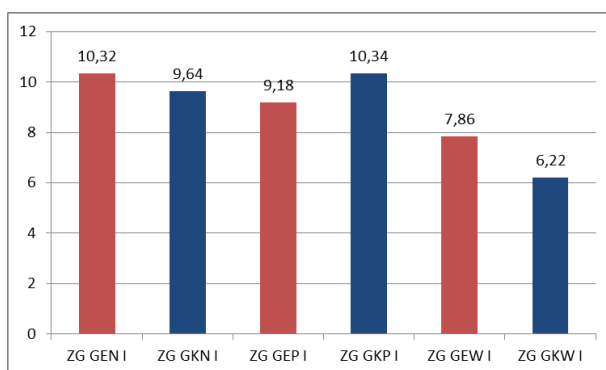
Na poniższych wykresach zaobserwować można tendencję wiążącą poziom postrzegania własnego przystosowania do klasy z rodzajem szkoły, do której uczęszczają uczniowie.



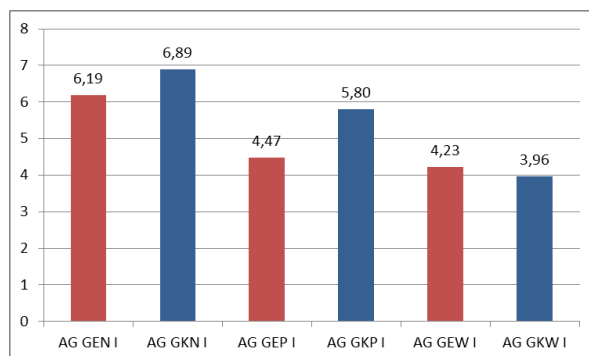
Wykres 3.7. Poczucie obojętności ze strony kolegów i koleżanek z klasy odczuwane przez uczniów trzech typów szkół (N-o niższych wynikach, P-przeciętnych, W-o wyższych wynikach) rozpoczynających naukę w gimnazjum. Opracowanie własne.



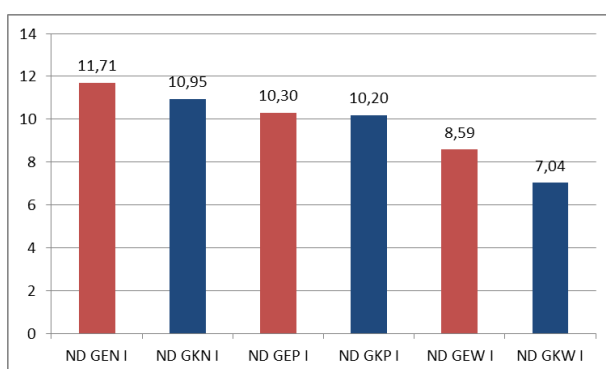
Wykres 3.8. Postrzeganie własnej egocentryczności wobec kolegów i koleżanek z klasy przez uczniów trzech typów szkół (N- o niższych wynikach, P-przeciętnych, W-o wyższych wynikach) rozpoczynających naukę w gimnazjum. Opracowanie własne.



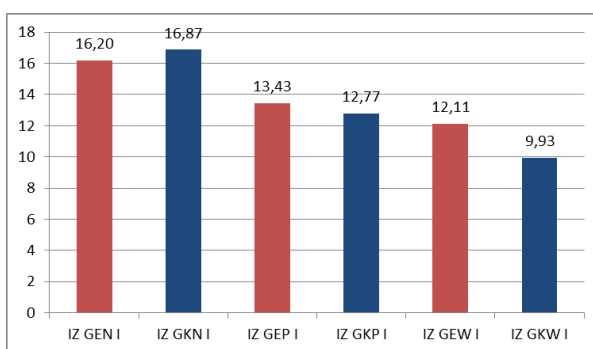
Wykres 3.9. Poczucie zagrożenia ze strony kolegów i koleżanek z klasy odczuwane przez uczniów trzech typów szkół (N- o niższych wynikach, P-przeciętnych, W-o wyższych wynikach) rozpoczynających naukę w gimnazjum. Opracowanie własne.



Wykres 3.10. Postrzeganie własnej agresywności wobec kolegów i koleżanek z klasy przez uczniów trzech typów szkół (N- o niższych wynikach, P-przeciętnych, W-o wyższych wynikach) rozpoczynających naukę w gimnazjum. Opracowanie własne.



Wykres 3.11. Poczucie niedoceniania ze strony kolegów i koleżanek z klasy odczuwane przez uczniów trzech typów szkół (N- o niższych wynikach, P-przeciętnych, W-o wyższych wynikach) rozpoczynających naukę w gimnazjum. Opracowanie własne.



Wykres 3.12. Poczucie izolacji ze strony kolegów i koleżanek z klasy odczuwane przez uczniów trzech typów szkół (N- o niższych wynikach, P-przeciętnych, W-o wyższych wynikach) rozpoczynających naukę w gimnazjum. Opracowanie własne.

Najbardziej nieprzystosowani do klasy szkolnej czują się uczniowie gimnazjów o najniższych wynikach w testach gimnazjalnych. Szkoły te ulokowane są w środowiskach o podwyższonym poziomie czynników ryzyka.

3.1.3. Poziom empatii w jej trzech aspektach: poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym w badanych grupach nastolatków

Do pomiaru trzech aspektów empatii zastosowano autorski Kwestionariusz Empatii „Post Olka”, dla którego nie opracowano dotąd norm dla badanych grup wiekowych.

Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że uczniowie, wylosowani do udziału w badaniach, w pierwszych miesiącach nauki w gimnazjum charakteryzowali się niskimi zdolnościami empatycznymi. Średni wynik w KE „Post Olka” wyniósł 19,6 punktów, co stanowi 36,3% maksymalnej punktacji (w teście tym można było maksymalnie uzyskać 54 punkty). Ponadto, żadna z osób badanych nie zbliżyła się do maksymalnego wyniku, najwyższy wynik to 40 punktów.

Tabela 3.10. Poziom empatii (wynik zsumowany KE „Postu Olka”) w I pomiarze dla wszystkich osób badanych.

	N ważnych	Średnia	Maksymalny możliwy wynik	Min.	Max.	Odch.std
EMPATIA	295	19,61	54	0	40	6,32
EMPE	310	6,19	21	0	14	3,00
EMPEROZ	312	5,38	15	0	12	2,66
EMPEOD	320	0,80	6	0	4	0,89
EMPP	312	9,64	18	0	14	2,24
EMPPPRZY	321	1,62	6	0	5	0,84
EMPPPOT	328	2,55	3	0	3	0,67
EMPPPOT2	318	1,13	3	0	3	0,94
EMPPPER	328	2,67	3	0	3	0,71
EMPPNOR	325	1,63	3	0	3	0,73
EMPB	317	3,61	15	0	13	2,97
EMPBZNAJ	317	2,68	9	0	7	1,86
EMPBGOT	334	0,90	6	0	6	1,88

Źródło: Opracowanie własne.

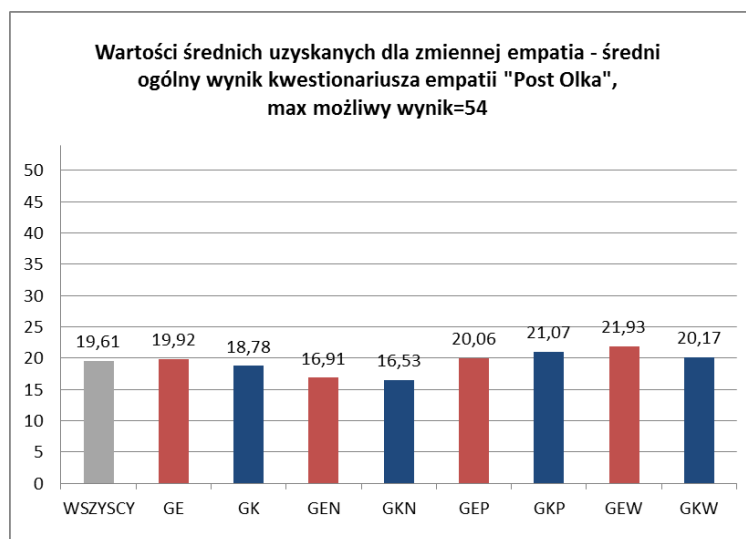
Zaobserwowano różnice w wartościach średnich uzyskanych dla zmiennej empatia i jej poszczególnych elementów między różnymi grupami badawczymi: kontrolną i eksperymentalną (por. tabela na końcu podrozdziału 3.1.).

Tabela 3.11. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej empatia w różnych grupach badawczych: G = grupa, E = eksperymentalna, K = kontrolna, N = szkoły o niższych wynikach, P = szkoły „przeciętne”, W – szkoły o wyższych wynikach.

	WSZYSCY	GE	GK	GEN	GEP	GEW	GKN	GKP	GKW
EMPATIA	19,37	19,64	19,11	16,91	20,06	21,93	16,53	21,07	20,17
EMPE	6,19	6,25	6,06	5,03	6,29	7,14	5,23	6,74	6,92
EMPEROZ	5,38	5,35	5,44	4,33	5,38	6,13	4,68	6,00	6,42
EMPEOD	0,80	0,88	0,60	0,73	0,87	1,01	0,54	0,71	0,50
EMPP	9,64	9,61	9,73	9,36	9,43	9,99	9,21	10,39	9,75
EMPPPRZY	1,62	1,61	1,67	1,42	1,59	1,77	1,59	1,68	1,92
EMPPPOT	2,55	2,58	2,48	2,63	2,55	2,57	2,57	2,51	2,08
EMPPPOT2	1,13	1,13	1,12	1,18	1,04	1,20	0,97	1,36	0,92
EMPPPER	2,67	2,64	2,74	2,52	2,59	2,79	2,57	2,89	2,92
EMPPNOR	1,63	1,61	1,70	1,57	1,59	1,66	1,59	1,76	1,92
EMPB	3,61	3,93	2,76	2,50	4,18	4,78	2,07	3,32	3,50
EMPBZNAJ	2,68	2,82	2,31	2,27	2,88	3,18	1,95	2,35	3,42
EMPBGOT	0,90	1,10	0,41	0,22	1,27	1,59	0,10	0,94	0,08

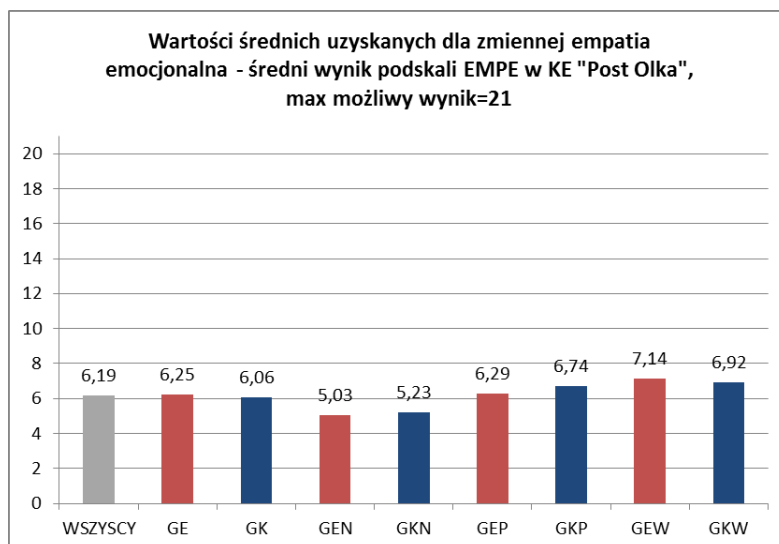
Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać na wykresie 3.13. najlepiej z zadaniami wymagającymi reakcji empatycznych poradzili sobie uczniowie z grupy eksperymentalnej ze szkół o wyższym wynikach oraz uczniowie z grupy kontrolnej ze szkoły o wynikach przeciętnych. Jest to ciekawy wynik, ponieważ uczniowie z drugiej wspomnianej grupy charakteryzują się jednocześnie najwyższym wskaźnikiem agresji. Najniższe wyniki w Kwestionariuszu Empatii „Post Olka” uzyskali uczniowie ze szkół o niższych wynikach.

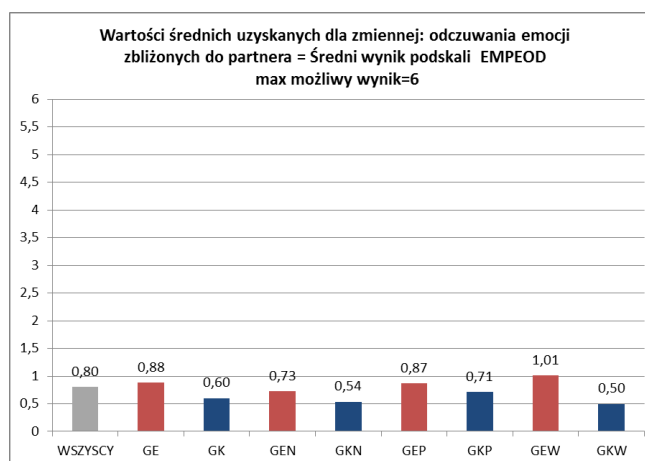
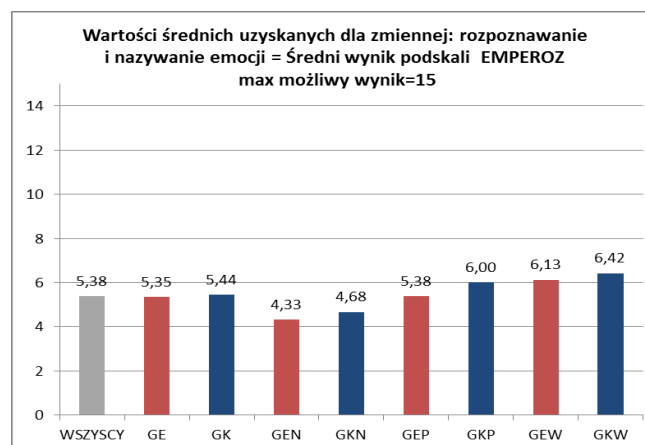


Wykres 3.13. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej empatia.
Opracowanie własne.

Pozostałe wykresy przedstawiają wyniki średnich arytmetycznych dla różnych elementów empatii w jej trzech aspektach: emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym.



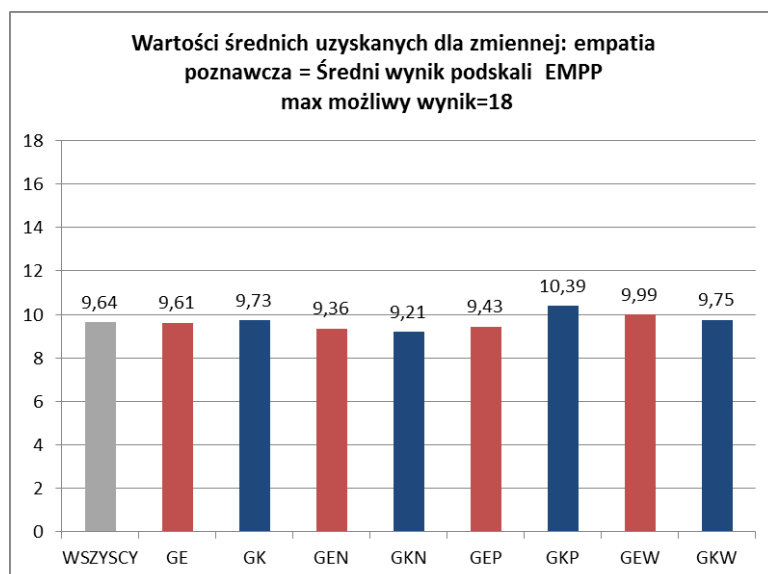
Wykres 3.14. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej empatia emocjonalna. Opracowanie własne.



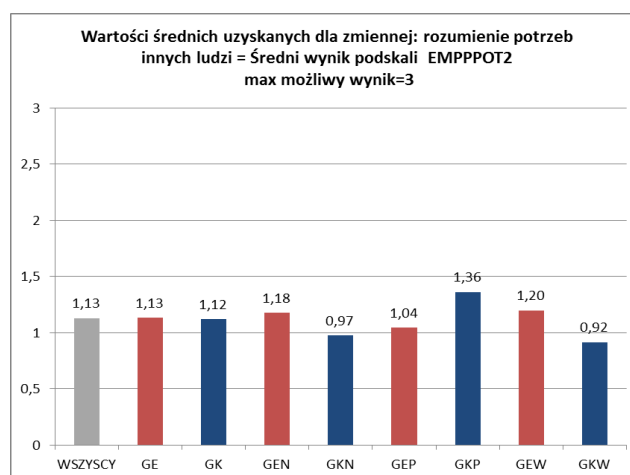
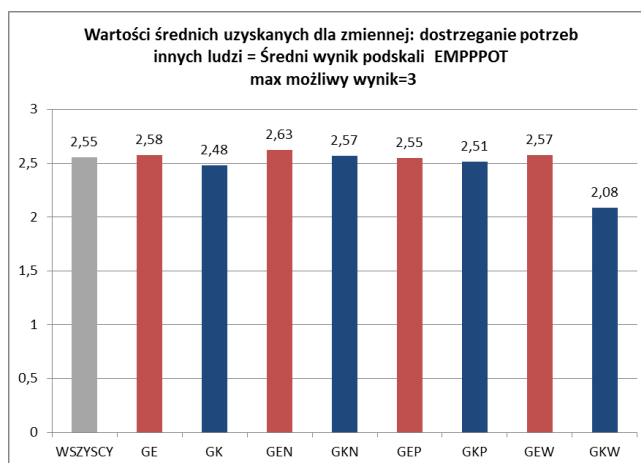
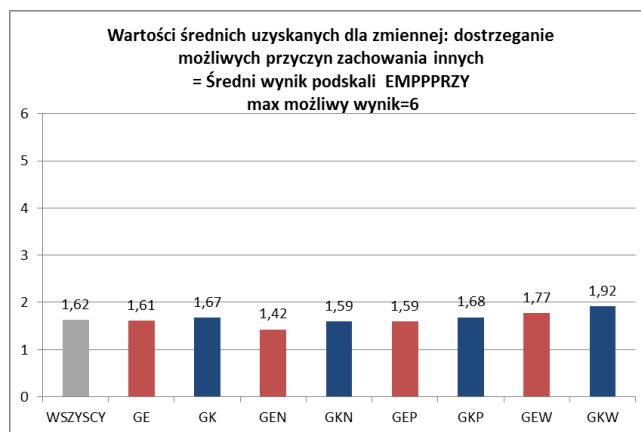
Wykres 3.15. Wyniki średnich arytmetycznych uzyskanych dla różnych elementów empatii emocjonalnej. Porównanie wyników w różnych grupach badawczych. Opracowanie własne.

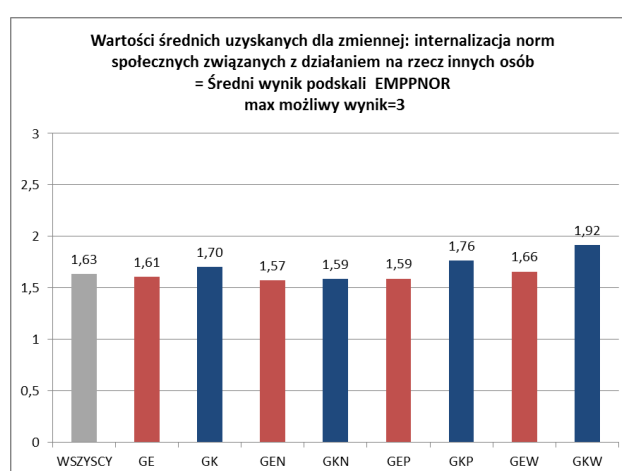
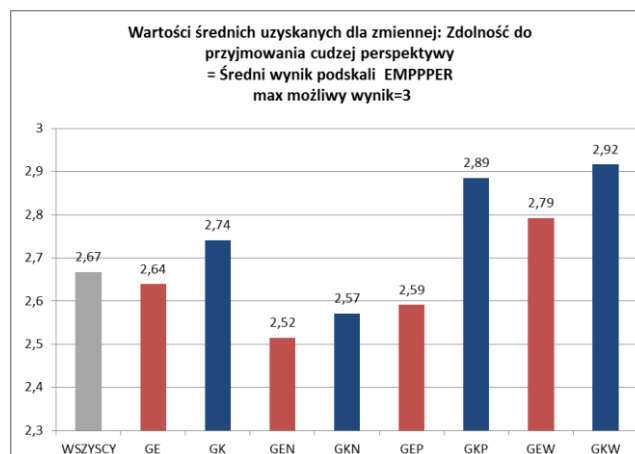
Badani uczniowie rozpoczynający naukę w gimnazjum wykazują deficyty w zakresie rozpoznawania i nazywania stanów emocjonalnych innych osób. Średni wynik uzyskanych przez wszystkie osoby badane w tej części kwestionariusza, która mierzyła opisywaną tu zdolność wyniósł 5,38 punktów na 15 punktów możliwych, co stanowi 35,9% maksymalnego wyniku. Zdolność do odczuwania emocji zbliżonych do partnera interakcji była jeszcze mniejsza, średni wynik uzyskany w podskali EMPEOD wyniósł 0,80 punktu przy możliwych 6 punktach, co stanowi 13,3% maksymalnego wyniku. Wbrew obserwowanemu w prawie wszystkich wynikach dotyczących zmiennej empatii trendowi - im wyższy wynik w teście gimnazjalnym osiąganym w danej szkole tym wyższy poziom zdolności empatycznych - w zakresie umiejętności współodczuwania uczniowie ze szkoły o wyższych wynikach (grupa kontrolna) uzyskali najniższe wyniki.

Relatywnie najlepiej rozwiniętymi u początkujących gimnazjalistów zdolnościami związanymi z empatią są te, które wchodzi w skład empatii poznawczej. Średni wynik, jaki uzyskali wszyscy badani wyniósł 9,64 punktu na 18 możliwych, co oznacza 53,3% maksymalnego wyniku.



Wykres 3.16. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej empatia poznawcza.
Opracowanie własne.

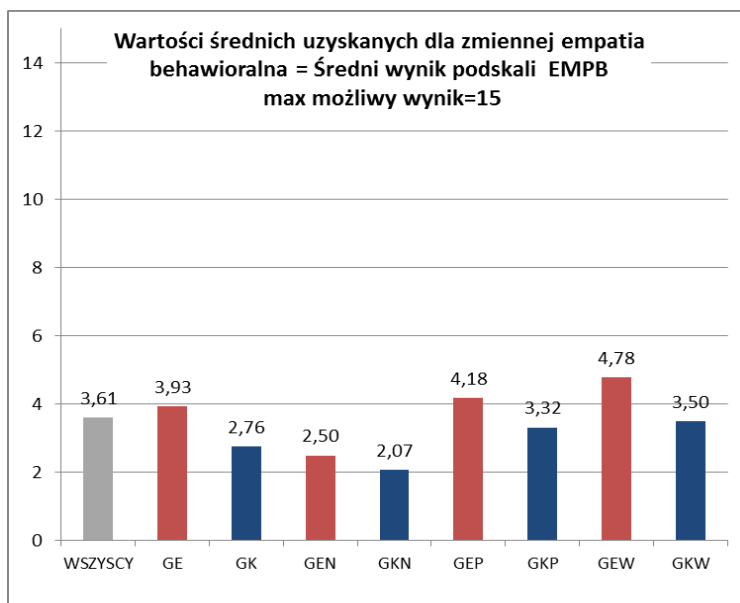




Wykresy 3.17. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla różnych elementów zmiennej empatia poznawcza. Opracowanie własne.

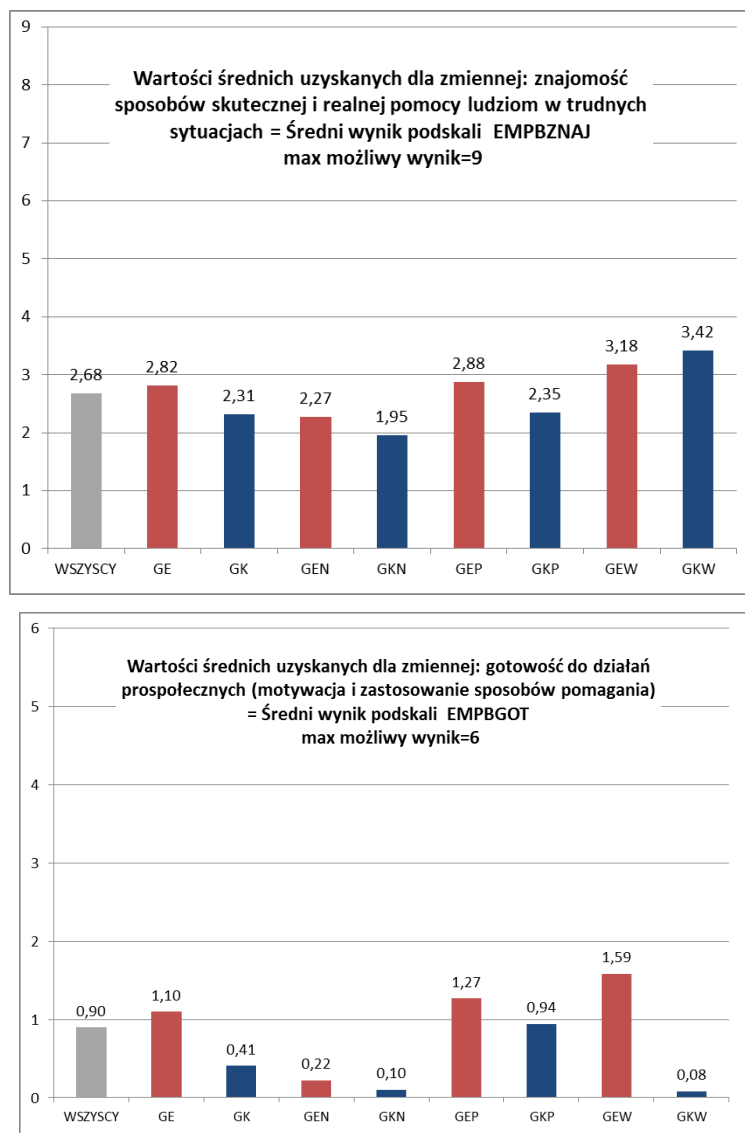
W zakresie empatii poznawczej wyróżniono następujące zdolności: dostrzeganie możliwych przyczyn zachowania innych (EMPPPRZY), dostrzeganie potrzeb innych ludzi (EMPPPOT), rozumienie potrzeb innych ludzi (EMPPPOT2), zdolność do przyjmowania cudzej perspektywy (EMPPER), internalizacja norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób (EMPPNOR). Spośród nich początkujący gimnazjaliści najlepiej rozwinięte mają umiejętność dostrzegania potrzeb innych ludzi (średni wynik 2,55 punktu, co stanowi 85% maksymalnego wyniku) oraz umiejętność przyjmowania cudzej perspektywy (średni wynik 2,67punktu, 89% maksymalnego wyniku). Jednak rezultat ten może być związany z konstrukcją pytań – wskaźnikami do obu tych wymiarów były pytania, na które odpowiedzi mogły brzmieć „tak” lub „nie”. W pozostałych pytaniach należało udzielić dłuższej odpowiedzi.

Najsłabszą stroną empatii badanych początkujących gimnazjalistów okazała się empatia behawioralna – czyli czynnik uznany przez autorkę projektu za najważniejszy w ocenianiu czyichś zdolności empatycznych, ponieważ oznacza on realną gotowość do niesienia pomocy. Średni wynik podskali EMPB w Kwestionariuszu „Post Olka”, jaki uzyskali badani, to 3,61 punktu na 15 możliwych, czyli 25,8% maksymalnego wyniku. Najniższy poziom empatii behawioralnej zaobserwowano u uczniów szkół o niższych wynikach.



Wykres 3.18. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla zmiennej empatia behawioralna.
Opracowanie własne.

Wyróżniono dwa elementy empatii behawioralnej: znajomość sposobów skutecznej pomocy ludziom w trudnych sytuacjach (EMPBZNAJ) oraz odczuwanie motywacji do działań na rzecz innych połączone z umiejętnością zastosowania powyższych sposobów w realnych sytuacjach (EMPBGOT).



Wykresy 3.19. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych dla różnych elementów zmiennej empatia behawioralna. Opracowanie własne.

Badani gimnazjaliści prezentowali dość słabą znajomość sposobów skutecznej pomocy ofierze agresji szkolnej (średni wynik 2,68 punktu, czyli 29,8% maksymalnego wyniku) i niezwykle rzadko byli gotowi do udzielenia realnej pomocy, w tym przypadku – do odpisania na list ofiary przemocy szkolnej (średni wynik to 0.90 punktu, czyli 15% maksymalnego wyniku). Gimnazjaliści nie chcieli, bądź nie potrafili napisać choćby kilku zdań, w których mogliby udzielić wsparcia prześladowanemu chłopcu. Na pewno znaczenie miała tu presja czasowa, badanie odbywało się podczas dwóch godzin lekcyjnych, wymagało samodzielnej redakcji tekstu ręcznie pisanego, w zakresie której to umiejętności młodzi Polacy wykazują coraz większe deficyty. Autorka uważa jednak, że te czynniki zwiększyły trafność pomiaru – badani musieli zdecydować czy dobrowolnie chcą rzeczywiście poświęcić

swój czas i wysiłek na udzielenie komuś wsparcia. Zdecydowanie najwięcej listów powstało w klasach ze szkoły o wyższych wynikach testu gimnazjalnego w grupie eksperymentalnej, najmniej – w szkołach „o niższych wynikach”.

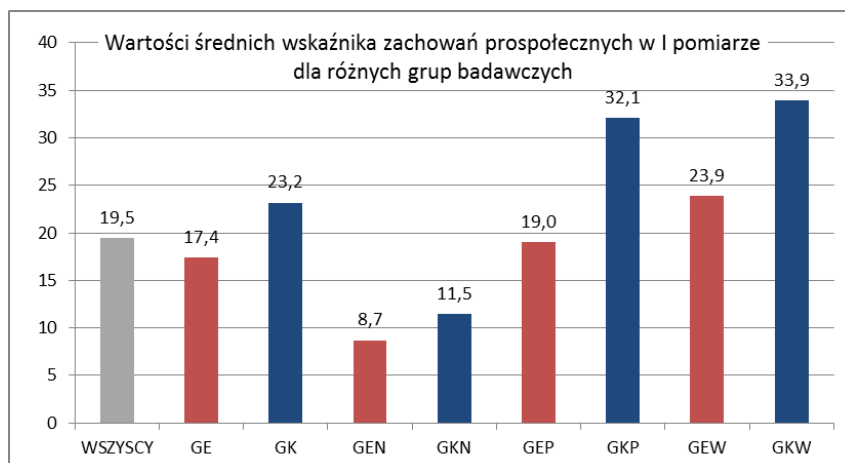
Do pomiaru empatii behawioralnej zastosowano również część innego omawianego już narzędzia – „Techniki nominacyjnej do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” autorstwa D. Boreckiej-Biernat. Jest to wskaźnik zachowań prospołecznych, który został obliczony na podstawie odsetka opisywanych w kwestionariuszu TN RTSS sytuacji, w których badany według opinii kolegów i koleżanek z klasy, zachowałby się w sposób uwzględniający potrzeby innych.

Tabela 3.12. Średni poziom wskaźnika zachowań prospołecznych w pierwszym pomiarze w różnych grupach badawczych: średnia, minimum, maksimum, odchylenie standardowe. IWP – wskaźnik zachowań prospołecznych w I pomiarze.

IWP	N ważnych	Średnia	Min.	Maks.	Odch.std
WSZYSCY	426	19,49	0,6	59	10,92
GE	272	17,39	1	40	8,42
GK	154	23,19	0,6	59	13,56
GEN	84	8,70	1	18,7	4,29
GKN	70	11,47	0,6	22,6	6,74
GEP	101	19,02	8,7	35	6,09
GKP	44	32,06	18,7	48,4	10,25
GEW	87	23,88	10,3	40	6,55
GKW	40	33,94	18,6	59	8,42

Źródło: Opracowanie własne.

Średnie natężenie obserwowanych zachowań prospołecznych u każdego z badanych uczniów wynosi 19,5%. Wynik ten jednocześnie oznacza, że młodzież rozpoczynająca naukę w gimnazjum ocenia swych kolegów i koleżanki częściej jako zachowujących się w sposób uwzględniający cudze potrzeby niż agresywny (średni wskaźnik agresji to 6,1%).



Wykres 3.20. Wartości średnich wskaźnika zachowań prospołecznych WP w I pomiarze dla różnych grup badawczych.

Najrzadziej uczniowie obserwują zachowania o cechach prospołecznych u swoich kolegów w szkołach „o niższych wynikach”, najczęściej w szkołach o wyższych wynikach w testach gimnazjalnych oraz w szkole „przeciętnej” z grupy kontrolnej.

Empatia behawioralna to jedyny wymiar empatii mierzonej KE „Post Olka”, w której zaobserwowano różnice między grupami eksperymentalnymi a kontrolnymi istotne statystycznie, co przedstawiono w tabeli umieszczonej na końcu podrozdziału 3.1.

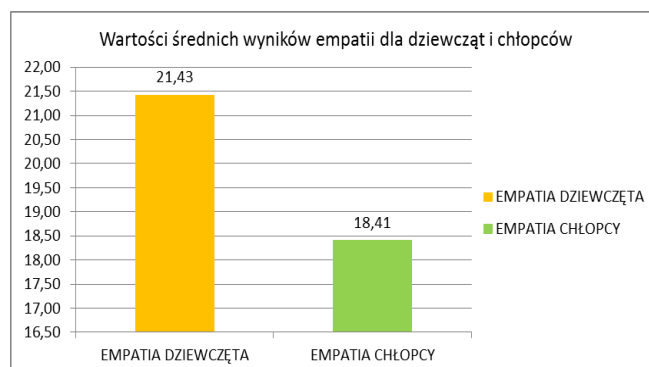
Poszukując odpowiedzi na pytanie istotnościowe w zakresie zmiennej empatia dokonano również porównań średnich wyników w I pomiarze ze względu na płeć. Tabela przedstawia różnice między średnimi dla poszczególnych elementów empatii.

Tabela 3.13. Różnice w poziomie empatii między dziewczętami i chłopcami w I pomiarze. D – dziewczęta, C – chłopcy.

	N ważnych	Średnia	Min.	Maks.	Odch.std
EMPATIA DZIEWCZĘTA	116	21,43	1	40	6,45
EMPATIA CHŁOPCY	178	18,41	0	35	5,98
EMPE D	122	7,13	0	14	2,96
EMPE	187	5,58	0	14	2,89
EMPEROZ D	123	6,12	0	12	2,71
EMPEROZ C	188	4,90	0	11	2,52
EMPEOD D	124	1,00	0	3	0,95
EMPEOD C	195	0,67	0	4	0,83
EMPP D	123	10,09	0	14	2,12
EMPP C	188	9,35	0	14	2,27
EMPPPRZY D	125	1,74	0	4	0,83
EMPPPRZY C	195	1,54	0	5	0,84
EMPPPOT D	128	2,61	0	3	0,63

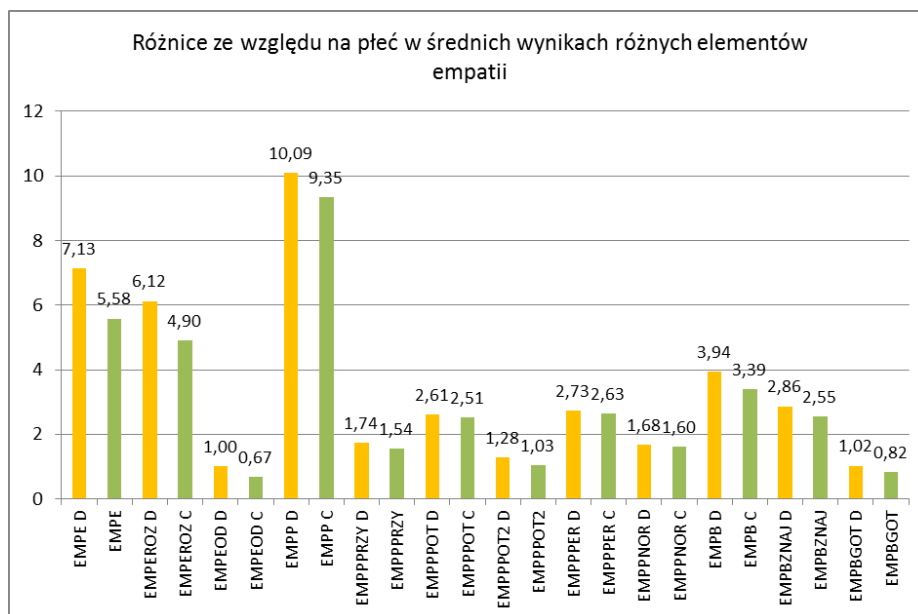
EMPPPOT C	199	2,51	0	3	0,69
EMPPPOT2 D	126	1,28	0	3	0,98
EMPPPOT2	191	1,03	0	3	0,91
EMPPPER D	128	2,73	0	3	0,61
EMPPPER C	199	2,63	0	3	0,76
EMPPNOR D	127	1,68	0	3	0,65
EMPPNOR C	197	1,60	0	3	0,77
EMPB D	124	3,94	0	13	3,14
EMPB C	192	3,39	0	12	2,85
EMPBZNAJ D	124	2,86	0	7	1,79
EMPBZNAJ C	192	2,55	0	7	1,90
EMPBGOT D	131	1,02	0	6	2,01
EMPBGOT	202	0,82	0	6	1,79

Tak, jak oczekiwano na podstawie doniesień w literaturze, dziewczęta (uczenice pierwszej klasy gimnazjum) charakteryzują się wyższym poziomem empatii niż chłopcy (uczniowie pierwszej klasy gimnazjum).



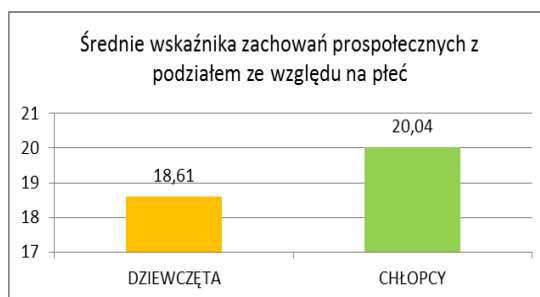
Wykres 3.21 Wartości średnich wyników empatii dla dziewcząt i chłopców.
Opracowanie własne.

Różnice między chłopcami a dziewczętami dotyczą każdego aspektu empatii, co przedstawia poniższy wykres.



Wykres 3.22. Różnice ze względu na płeć w średnich wynikach poszczególnych wymiarów empatii. Opracowanie własne.

Interesujący jest wynik porównania średnich arytmetycznych wskaźnika zachowań prospołecznych ze względu na płeć – wyższą średnią, wbrew temu, czego można by było się spodziewać uzyskali chłopcy: 20,04% wskazań niż dziewczęta 18,61%.



Wykres 3.23. Średnie wskaźnika zachowań prospołecznych (WP) z podziałem ze względu na płeć.

Różnica ta jednak nie jest istotna statycznie (por. tabela 3.14).

Tabela 3.14. Różnice we wskaźnikach między grupami chłopcami a dziewczętami. Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: płeć. IWP – wskaźnik tendencji do reagowania w sposób uwzględniający cudze potrzeby w I pomiarze.

	Sum.rang - DZIEWCZĘTA	Sum.rang – CHŁOPCY	U	Z	P
IWP	34522,00	56429,00	20661,00	-0,741165	0,458594

Źródło: Opracowanie własne.

3.1.4 Poziom samokontroli emocjonalnej w badanych grupach nastolatków

Wskaźnikiem poziomu samokontroli emocjonalnej przejawianej przez badanych uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum był wynik w adaptowanej wersji Kwestionariusza Kontroli Emocji (KKE) J. Brzezińskiego, o nowej nazwie „Moje emocje”. Ze względu na niezadowalające właściwości psychometryczne adaptowanej wersji (o czym pisano w rozdziale 2), zdecydowano analizować jedynie wyniki z czterech skal: Kontrola Ekspresji (kod: SKKE), Motywacja Emocjonalno-Racjonalna (kod: SKMER), Kontrola Sytuacji (kod: SKKS) oraz Pobudliwość Emocjonalna (kod: SKPE). Zrezygnowano ze skali Odporność Emocjonalna, w dwóch skalach SKKE i SKKS usunięto po jednym z pytań. Z tych względów, a także ze względu na odmienny niż w badaniach J. Brzezińskiego wiek respondentów, nie można w ocenie wyników gimnazjalistów posłużyć się normami podanymi przez autora KKE.

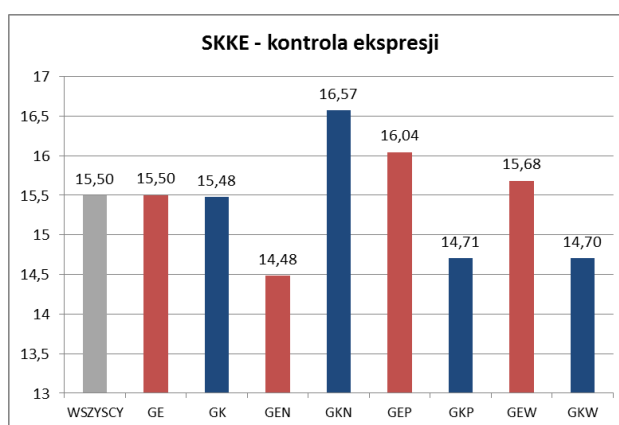
Wyniki wartości: średniej, minimalnej, maksymalnej oraz odchylenia standardowego podano w tabeli 3.24.

Tabela 3.24. Samokontrola emocjonalna poszczególnych grup badawczych w I pomiarze. Wartości średnich, minimalnych, maksymalnych i odchylenia standardowego.

		N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
WSZYSCY	SKKE	344	15,50	0,00	24,00	3,97
	SKMER	341	16,51	1,00	27,00	4,49
	SKKS	345	11,92	0,00	21,00	3,72
	SKPE	343	11,80	3,00	24,00	3,77
GE	SKKE	239	15,50	0,00	24,00	4,10
	SKMER	237	16,68	3,00	27,00	4,34
	SKKS	239	11,87	0,00	21,00	3,85
	SKPE	239	11,82	3,00	21,00	3,70
GK	SKKE	139	15,49	6,00	22,00	3,58
	SKMER	104	16,14	1,00	25,00	4,81
	SKKS	137	12,03	0,00	21,00	3,62
	SKPE	104	11,75	4,00	24,00	3,96
GEN	SKKE	64	14,48	0,00	23,00	4,76
	SKMER	65	15,09	6,00	24,00	4,12
	SKKS	64	11,80	3,00	21,00	4,18
	SKPE	65	12,46	4,00	21,00	4,17
GEP	SKKE	93	16,04	3,00	23,00	3,74
	SKMER	91	16,73	3,00	25,00	4,33
	SKKS	93	11,73	0,00	20,00	3,78
	SKPE	93	10,99	3,00	18,00	3,27

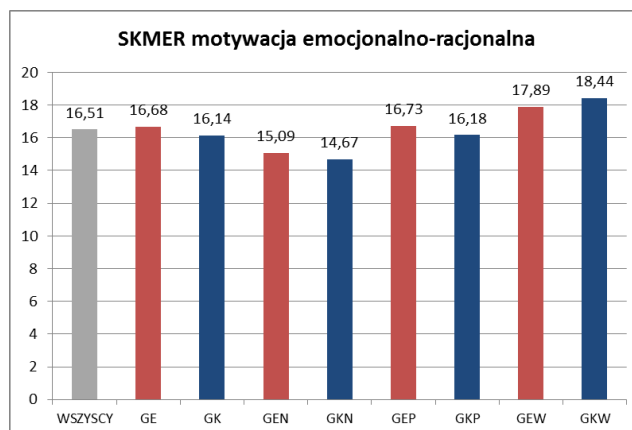
GEW	SKKE	82	15,68	4,00	24,00	3,85
	SKMER	81	17,89	8,00	27,00	4,15
	SKKS	82	12,07	3,00	21,00	3,68
	SKPE	81	12,27	4,00	20,00	3,62
GKN	SKKE	44	16,57	8,00	24,00	3,59
	SKMER	43	14,67	1,00	24,00	5,18
	SKKS	44	11,09	0,00	18,00	3,54
	SKPE	42	10,88	4,00	20,00	3,31
GKP	SKKE	34	14,71	9,00	21,00	3,34
	SKMER	34	16,18	5,00	25,00	4,46
	SKKS	35	12,14	7,00	18,00	2,99
	SKPE	35	12,94	5,00	24,00	3,85
GKW	SKKE	27	14,70	6,00	20,00	3,82
	SKMER	27	18,44	11,00	25,00	3,73
	SKKS	27	13,44	8,00	21,00	3,45
	SKPE	27	11,56	5,00	22,00	4,73

Wyniki uzyskane przez różne grupy w skali Kontrola Ekspresji (SKKE) pokazują, że uczniowie pochodzący z różnych szkół wykazują podobieństwo pod względem umiejętności kontroli zewnętrznych przejawów przeżywania emocji (np. płaczu, drżenia rąk) – różnice między średnimi wyników każdej z grup wahają się zaledwie w granicach 1-2 punktów.



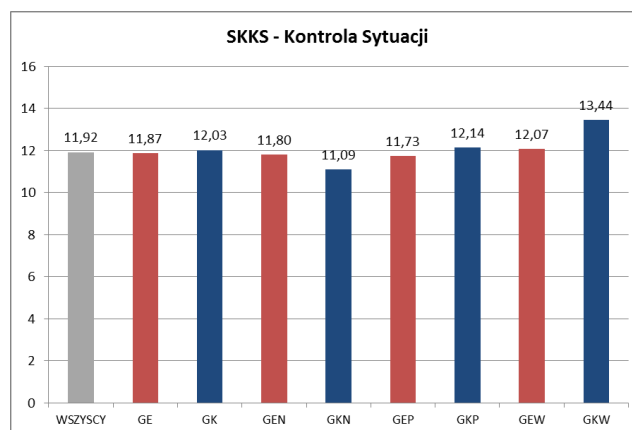
Wykres 3.15. Wartości średnich wyników dla skali Kontrola Ekspresji – różne grupy badawcze. Opracowanie własne.

Najniższe zdolności do kontroli ekspresji przejawiają uczniowie z grupy eksperymentalnej ze szkół o niższych wynikach oraz uczniowie z grupy kontrolnej ze szkół o przeciętnych i wyższych wynikach w nauce; najwyższe – uczniowie z grupy kontrolnej ze szkół o niższych wynikach.



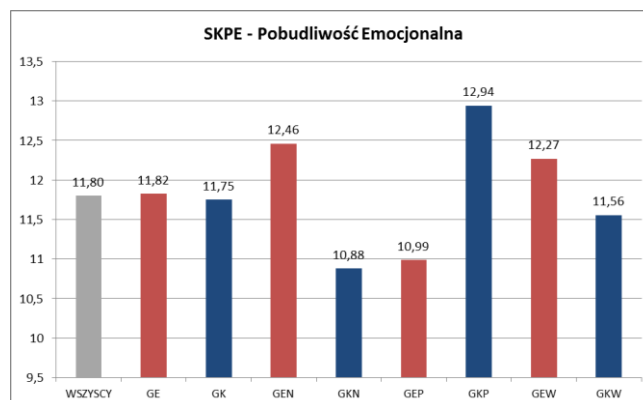
Wykres 3.16. Wartości średnich wyników dla skali Motywacja Emocjonalno-Racjonalna – różne grupy badawcze. Opracowanie własne.

Różnice między wynikami poszczególnych grup są bardziej widoczne na wykresie prezentującym średni poziom zdolności tendencji do racjonalnego kierowania swym zachowaniem. Wartości średnich mogą sugerować, że im wyższy wynik uczniów danej szkoły w teście gimnazjalnym tym częściej kierują oni swym zachowaniem w sposób przemyślany, z kolei im niższy wynik w teście gimnazjalnym uzyskiwany przez daną szkołę tym częściej jej uczniowie w kontroli swego zachowania podążają za emocjonalnymi impulsami.



Wykres 3.17. Wartości średnich wyników dla skali Kontrola Sytuacji – różne grupy badawcze. Opracowanie własne.

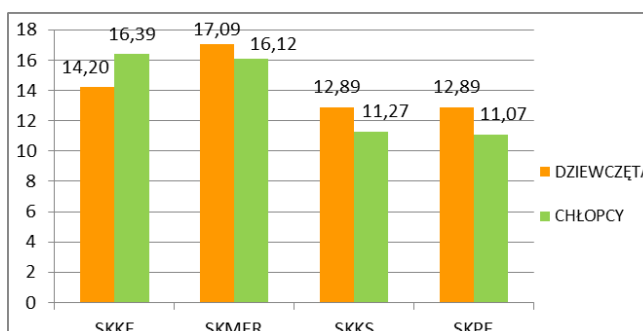
Podobną tendencję łączącą poziom, jaki uzyskała szkoła w teście gimnazjalnym z zdolnością jej uczniów do samokontroli można zaobserwować pod względem kontroli sytuacji jedynie w odniesieniu do grupy kontrolnej. To w tej grupie uczniowie ze szkoły o wyższych wynikach w teście prezentują najwyższą zdolność do kontroli sytuacji, czyli umiejętności wpływania na doświadczanie sytuacji emotogennych poprzez unikanie lub poszukiwanie ich, odpowiednią percepcję lub interpretację.



Wykres 3.18. Wartości średnich wyników dla skali Pobudliwość Emocjonalna – różne grupy badawcze. Opracowanie własne.

W zakresie pobudliwości emocjonalnej, czyli łatwości wchodzenia w stan emocjonalny pod wpływem bodźców emotogennych, badane grupy właściwie nie różniły się między sobą – średnie wyniki wahają się między 10,88 punktu a 12,94 punktu.

Zmierzono również samokontrolę emocjonalną osobno dla dziewcząt i chłopców, porównanie tych wyników przedstawiono na wykresie 3.19.



Wykres 3.19. Wartości średnich uzyskanych dla poszczególnych elementów samokontroli emocjonalnej z podziałem ze względu na płeć. Opracowanie własne.

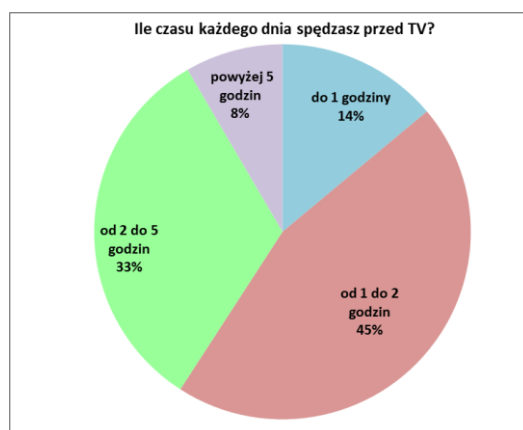
Wartości średnich mogą sugerować, że chłopcy (rozpoczynający naukę w gimnazjum) częściej niż dziewczęta kierują się emocjonalnymi impulsami, słabiej kontrolują sytuację, za to wykazują lepszą kontrolę ekspresji emocji i są mniej pobudliwi emocjonalnie.

3.1.5. Natężenie ekspozycji na przemoc w mediach badanej młodzieży

Do pomiaru ekspozycji na przemoc w mediach skonstruowano ankietę pt. „Media”,

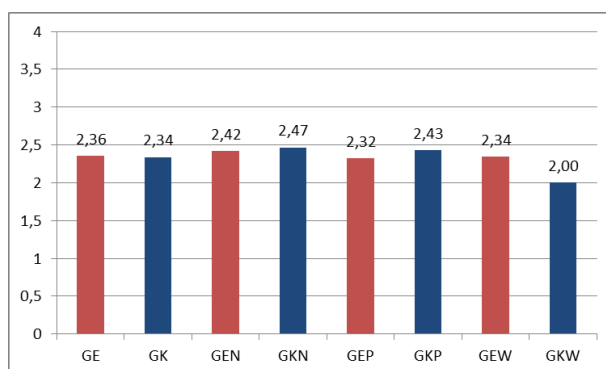
zawierającą pytania o czas poświęcony na przeglądanie i udział w różnych aktywnościach oferowanych przez telewizję i za pośrednictwem Internetu, a także o preferencje dotyczące wyboru tematyki filmów.

W ankiecie tej młodzież została też zapytana o łączny czas, jaki przeznacza na korzystanie z najpopularniejszych mediów. Wykres obrazuje procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o ilość czasu poświęconego codziennie na oglądanie TV bądź filmów DVD. Najwięcej początkujących gimnazjalistów spędza przed ekranem TV od 1 do 2 godzin (45%). Wydaje się być to odpowiednią ilością czasu dla osób w tym wieku. Niepokojące jest to, że aż 33% uczniów pierwszej klasy gimnazjum przeznacza na oglądanie TV od 2 do 5 godzin, a 8% - powyżej 5 godzin.



Wykres 3.20. Procentowy rozkład częstotliwości oglądania TV i filmów DVD przez uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum.

Różnice między grupami badawczymi pod względem ilości czasu spędzonego przed ekranem TV są niewielkie, co przedstawia wykres 3.21.

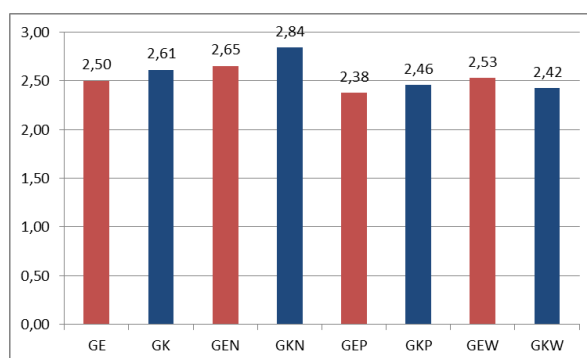


Wykres 3.21. Średnia wyniku uzyskanego w pytaniu „Ile czasu każdego dnia poświęcasz na oglądanie telewizji bądź filmów DVD?” przez różne grupy badawcze.

Jeszcze więcej czasu początkujący bydgoscy gimnazjaliści przeznaczają na korzystanie z komputera i Internetu – najczęściej od 2 go 5 godzin dziennie (40%), aż 13% z nich przeznaczają codziennie ponad 5 godzin na tę czynność.



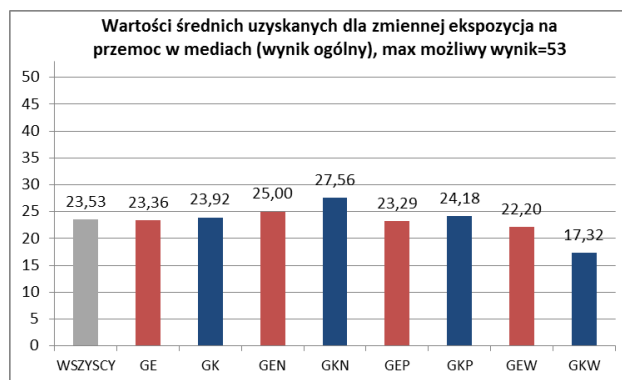
Wykres 3.22. Procentowy rozkład częstotliwości korzystania z Internetu i komputera przez uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum.



Wykres 3.23. Średnia wyniku uzyskanego w pytaniu „Ile czasu każdego dnia poświęcasz na korzystanie z komputera, łącznie z korzystaniem z Internetu?” przez różne grupy badawcze.

Z wykresu może wynikać, że najbardziej narażone na nadmierny wpływ mediów są uczniowie uczęszczający do szkół o niższych wynikach. Jest to wynik zastanawiający, ponieważ nauczyciele z tych szkół obserwowali słabszy dostęp uczniów do Internetu w ich domach.

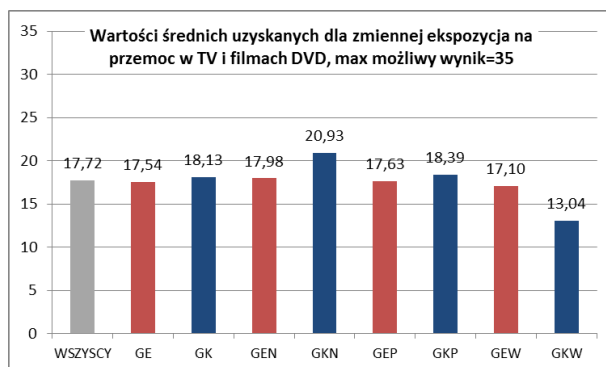
Wskaźniki ekspozycji na przemoc w mediach to odpowiedzi w analizowanej tu ankiecie na pytania M2A - M2G, M5C, M5F, M5H. Odpowiedzi na pytanie M3B, M3D, M3G to wskaźniki preferencji dotyczącej tematyki i rodzaju filmu cechującego się przemocą. Maksymalna ilość punktów, jaką można było uzyskać po zsumowaniu wskazań w wymienionych powyżej pytaniach to 53. Wykres przedstawia średni wynik ogólny poziomu natężenia ekspozycji na przemoc w mediach dla poszczególnych grup badawczych.



Wykres 3.24. Wartości średnich wskaźników ekspozycji na przemoc w mediach w I pomiarze dla różnych grup badawczych. Opracowanie własne.

Średnia ekspozycja na przemoc w mediach, na jaką narażeni są uczniowie rozpoczynający naukę w gimnazjum wyniosła 23,53 punktu, co stanowi 44,4% maksymalnego wyniku. Biorąc pod uwagę znaczący udział mediów w życiu badanych adolescentów, można uznać, że jest to wynik niepokojący. Na wykresie zaobserwować można spadek poziomu ekspozycji na przemoc w mediach wraz ze wzrostem wyniku szkoły w teście gimnazjalnym. Najwyższy poziom ekspozycji na przemoc w mediach prezentują respondenci ze szkół o niższych wynikach.

Podobną tendencję można zaobserwować analizując pierwszą z podskal ankiet „Media” – MTV, czyli mierzącą ilość czasu poświęconego na oglądanie programów telewizyjnych i filmów DVD, w których pojawiają się następujące przejawy przemocy: morderstwo lub gwałt, fizyczne znęcanie się nad kimś, pobicie jednej osoby przez drugą, groźby, szantaż, zastraszanie bohaterów, wulgarne słownictwo. Średni wynik w tej podskali uzyskany przez uczniów ze szkół o niższych wynikach z grupy kontrolnej – 20,93 punktu stanowi aż 59,8% maksymalnego wyniku. Średni wynik dla wszystkich badanych gimnazjalistów wynosi 17,72 punktu.



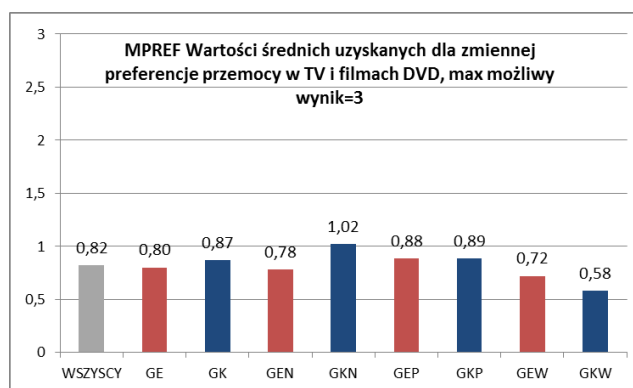
Wykres 3.25. Wartości średnich wyników dla zmiennej ekspozycja na przemoc w filmach TV i DVD. I pomiar. Opracowanie własne.

Tabela 3.25. Kafeteria odpowiedzi dla wybranych pytań z ankiety „Media”.

Kafeteria dla pytań M2A - M2G, M5C, M5F, M5H	a) codziennie	5 pkt.
	b) 2-3 razy w tygodniu	4 pkt.
	c) raz na tydzień	3 pkt.
	d) 2-3 razy w miesiącu	2 pkt.
	e) raz w miesiącu lub rzadziej	1 pkt.
	f) w ogóle tego nie robię	0 pkt.

Źródło: Opracowanie własne.

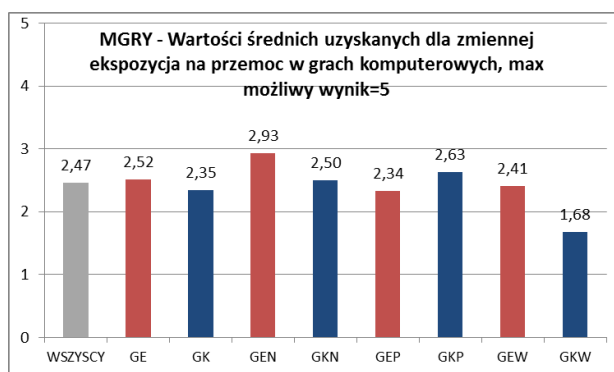
W pytaniu 3 w ankiecie „Media” proszono gimnazjalistów o dokonanie - na podstawie tytułu i krótkich opisów - wyboru filmów (maksymalnie 3), które chcieliby obejrzeć. Wskaźnikiem preferencji dotyczącej tematyki i rodzaju filmu cechującego się przemocą – czyli deklarowanej chęci obejrzenia filmu, którego tytuł i rodzaj świadczą o prezentowaniu w nim scen przemocy, było wskazanie któregoś z trzech filmów oznaczonych jako odpowiedź M3B, M3D, M3G. Dokonanie takiego wyboru może oznaczać, że w najbliższej przyszłości osoba badana wybierać będzie podobne programy filmowe. Średni wynik dla wszystkich badanych w zakresie tej podskali (kod: MPREF) wyniósł 0,80, co stanowi 27,3% maksymalnego wyniku. Najwyższy poziom preferencji przemocy wykazali uczniowie szkół o niższych wynikach, a najniższy – uczniowie szkół o wyższych wynikach w teście na zakończenie gimnazjum, wylosowani do grupy kontrolnej.



Wykres 3.26. Wartości średnich wskaźników preferencji programów TV zawierających przemoc w I pomiarze dla różnych grup badawczych. Opracowanie własne.

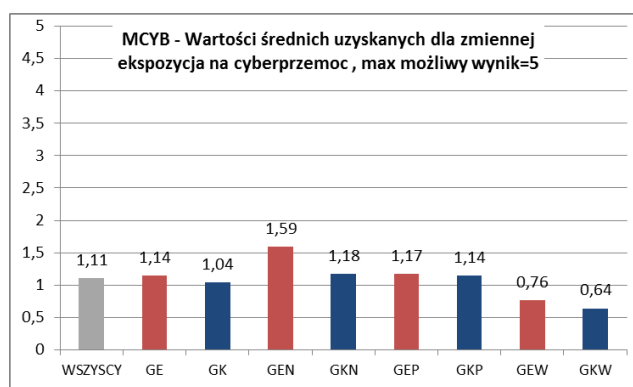
Kolejną podskalą ankiety „Media” jest MGRY – mierząca ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczonego na granie w gry, w których wirtualny bohater stosuje przemoc (bije lub zabija inne postaci). Młodzież umiarkowanie gra w gry bazujące na

przemocy, średni wynik to 2,47 punktu, oznaczający częściej niż 2-3 razy w miesiącu. Najczęściej taką czynność podejmują uczniowie szkół o niższych wynikach z grupy eksperymentalnej – średnio prawie raz w tygodniu.



Wykres 3.27. Wartości średnich ilości czasu przeznaczanego na gry komputerowe zawierające przemoc w I pomiarze dla różnych grup badawczych. Opracowanie własne.

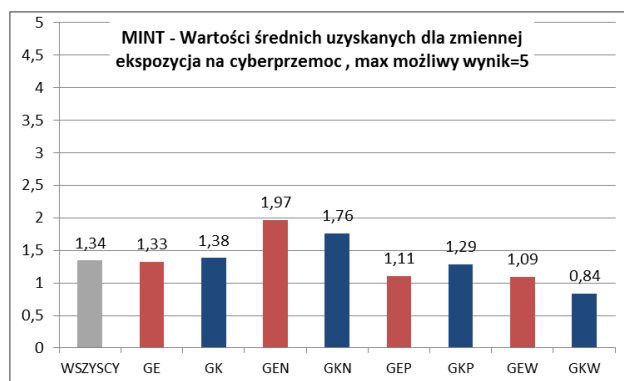
Nowym rodzajem agresji, który pojawił się wraz z powszechnym użyciem Internetu jest cyberprzemoc. Podskala MCYB mierzy ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczanego na obserwowanie lub stosowanie cyberprzemocy. Do tej czynności początkujący gimnazjaliści przyznają się znacznie rzadziej niż do grania w agresywne gry, czy oglądania telewizyjnych programów prezentujących przemoc. Średni wynik dla wszystkich badanych – 1,11 punktu, oznacza obserwowanie lub stosowanie cyberprzemocy raz w miesiącu. Znowu można zaobserwować (na wykresie) tendencję podwyższonych wyników omawianej zmiennej dla uczniów szkół o przeciętnych i niższych wynikach w teście gimnazjalnym.



Wykres 3.28. Wartości średnich ilości czasu przeznaczanego na obserwowanie lub stosowanie cyberprzemocy w I pomiarze dla różnych grup badawczych. Opracowanie własne.

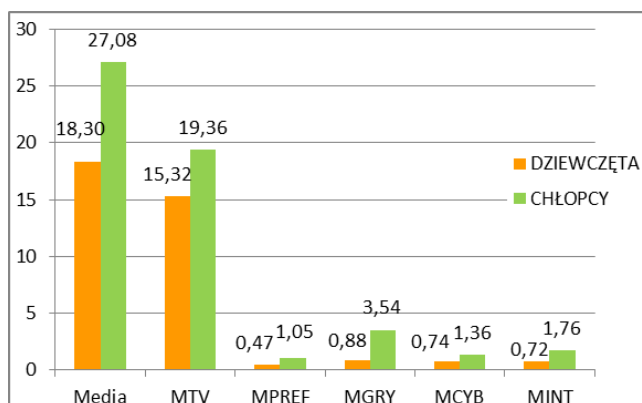
Ostatnia podskala ankiety „Media” - MINT – mierzy ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczanego na oglądanie w Internecie filmów prezentujących przemoc. Badani gimnazjaliści przyznają, że tę formę spędzania wolnego czasu wybierają nieco

częściej niż raz w miesiącu (średnia punktacja 1,11). Najczęściej spędzają tak czas uczniowie szkół o niższych wynikach.



Wykres 3.29. Wartości średnich ilości czasu przeznaczanego na oglądanie w Internecie filmów prezentujących przemoc w I pomiarze dla różnych grup badawczych.

Płeć gimnazjalisty istotnie różnicowała poziom ekspozycji na przemoc w mediach. Chłopcy znacznie częściej angażowali się w oglądanie czy używanie programów, gier, filmów zawierających agresywne treści.



Wykres 3.30. Porównanie średnich wyników zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach w I pomiarze z podziałem ze względu na płeć. Opracowanie własne.

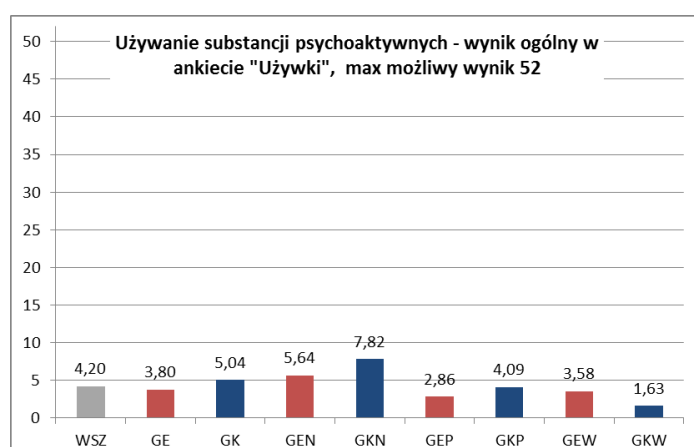
Tabela 3.26. Porównanie istotności różnicy między grupami: chłopcy i dziewczęta dla zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach w I pomiarze. MEDIA – wskaźnik ekspozycji na przemoc w mediach. Test U Manna-Whitneya. Zaznaczone wyniki są istotne z $p < 0,05$.

	Sum.rang - DZIEWCZĘTA	Sum.rang – CHŁOPCY	U	Z	P
MEDIA	16697,0	37588,0	7786,0	-6,19772	0,0000001

Źródło: Opracowanie własne.

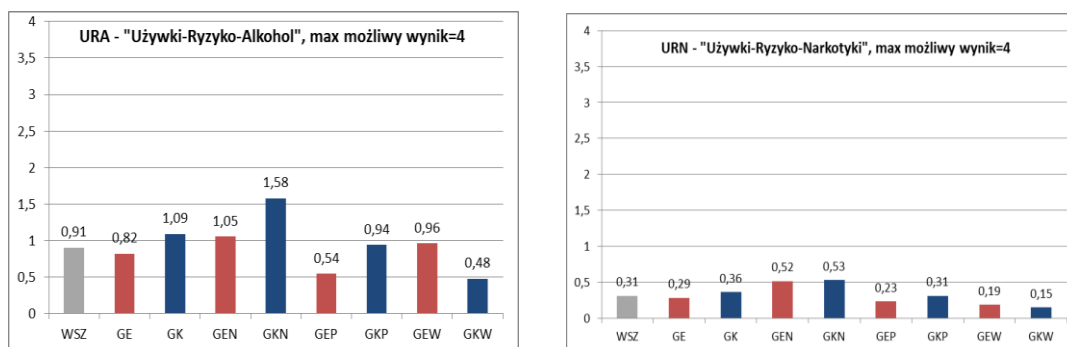
3.1.6. Poziom używania substancji psychoaktywnych przez badanych gimnazjalistów

Na pytania zawarte w ankiecie „Używki” młodzież odpowiadała bardzo niechętnie, szczególnie w I pomiarze. Pomimo podkreślania przez badaczy anonimowości ankiety oraz zapewniania, że nauczyciele ani rodzice nie poznają poszczególnych wyników, początkujący gimnazjaliści zgłaszali brak zaufania do badaczy (czego przejawem były m.in. głośno wyrażane przez uczniów w trakcie badań w klasach wątpliwości dotyczące anonimowości ankiety). Średni wynik z całego testu dla wszystkich osób badanych wyniósł 4,2 punktu, co stanowi 8,07% maksymalnej możliwej punktacji. Dane przedstawione na wykresie ponownie ukazują złożoność czynników ryzyka, na jakie narażeni są uczniowie szkół „o niższych wynikach” (czyli szkół o najniższych wynikach w teście gimnazjalnym) – byli oni najbardziej skłonni przyznać się do kontaktu z substancjami psychoaktywnymi.



Wykres 3.31. Wartości średnich zmiennej używanie substancji psychoaktywnych w I pomiarze dla różnych grup badawczych. Opracowanie własne.

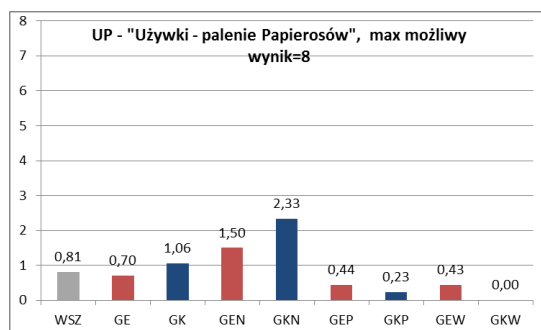
Uczniowie rozpoczynający naukę w gimnazjum są bardziej narażeni na kontakt z alkoholem niż z narkotykami, kontakt ten jest sporadyczny, średnio rzadszy niż raz w roku.



Wykresy 3.32. Wartości średnich uzyskanych dla zmiennych narażenie na kontakt z napojami alkoholowymi (URA) oraz na kontakt z narkotykami (URN) w towarzystwie rówieśników. Opracowanie własne.

Najczęściej w towarzystwie osób pijących i biorących narkotyki znajdują się

uczniowie szkół „o niższych wynikach” – zdarzało im się to częściej niż raz – dwa razy w ostatnim roku. Oni też znacznie częściej palą papierosy, co przedstawia wykres.



Wykresy 3.33. Wartości średnich uzyskanych dla zmiennej palenie papierosów (UP) w I pomiarze dla różnych grup badawczych. Opracowanie własne.

Przeanalizowano procentowy rozkład częstotliwości palenia papierosów w badanej populacji (wykres). 81,74% badanych deklaroowało niepalenie papierosów. 6,29% spośród uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum (ok. 13 lat) jest uzależnionych od nikotyny (przyznali oni, że codziennie palą papierosy).

Tabela 3.27. Odsetek badanych, którzy palą papierosy (I pomiar).

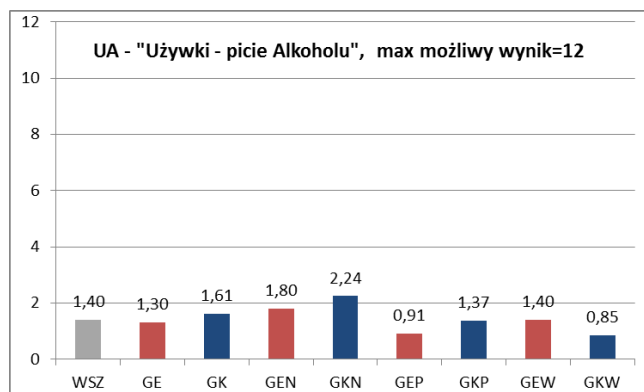
Czy palisz papierosy?	Odsetek odpowiedzi								
	WSZ	GE	GK	GEN	GEP	GEW	GKN	GKP	GKW
Nie (0 pkt.)	81,74%	84,14%	76,64%	69,64%	91,11%	86,42%	53,33%	88,57%	100%
Tak – kilka razy w roku (1 pkt.)	5,99%	4,85%	8,41%	8,93%	1,11%	6,17%	13,33%	8,57%	0%
Tak – kilka razy w miesiącu (2 pkt.)	1,80%	1,32%	2,80%	3,57%	0,00%	1,23%	4,44%	2,86%	0%
Tak – kilka razy w tygodniu (3 pkt.)	4,19%	4,85%	2,80%	3,57%	5,56%	4,94%	6,67%	0,00%	0%
Tak – codziennie (4 pkt.)	6,29%	4,85%	9,35%	14,29%	2,22%	1,23%	22,22%	0,00%	0%

Źródło: Opracowanie własne.

Bardzo niepokojące są różnice w rozkładzie procentowym osób niepalących, eksperymentujących i uzależnionych między poszczególnymi grupami badawczymi. W szkołach o niższych wynikach z grupy eksperymentalnej uczniowie eksperymentujący z papierosami stanowią 16,07%, zaś osoby palące regularnie – 14,29%. Jeszcze gorzej sytuacja przedstawia się w szkołach o niższych wynikach z grupy kontrolnej, w której 24,44% eksperymentuje z papierosami, a 22,22% jest uzależnionych. Różnica ta może wynikać nie tylko z czynników o niższych wynikach tkwiących w środowisku, ale również z różnych postaw nastolatków z tych grup wobec papierosów i samego badania. Być może uczniowie szkół o wyższych wynikach w testach mają bardziej zinternalizowane normy dotyczące prezentacji siebie jako osoby niełamającej społecznych zasad, zaś wśród osób ze szkół „o niższych wynikach” może być bardziej popularna opinia o powszechnym paleniu papierosów

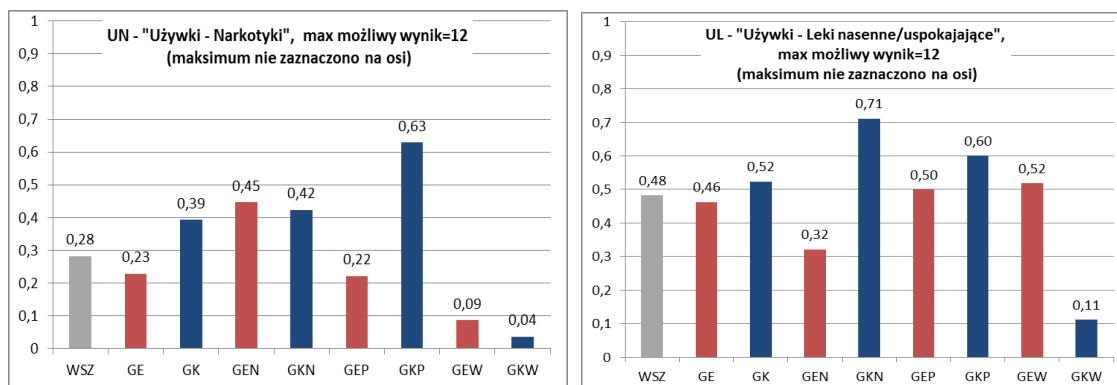
przez nastolatków.

Uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum pytano również o częstotliwość picia napojów alkoholowych (podskala UA). Do takich zachowań przyznało się niewiele osób, średni wynik to 1,40 punktu na 12 możliwych. Ponownie uczniowie szkół o niższych wynikach częściej deklarowali kontakt z napojami alkoholowymi.



Wykres 3.34. Wartości średnich uzyskanych dla zmiennej picie napojów alkoholowych (UA) w I pomiarze dla różnych grup badawczych

Jeszcze rzadziej respondenci deklarowali spożywanie środków narkotyzujących oraz leków nasennych/uspokajających bez wskazania lekarza. Do takich zachowań przyznały się pojedyncze osoby.



Wykresy 3.35. Wartości średnich uzyskanych dla zmiennych używanie środków narkotyzujących (UN) i stosowanie leków nasennych bądź uspokajających bez zalecenia lekarza (UL) w I pomiarze. Opracowanie własne.

3.1.7. Postawy rodzicielskie rodziców badanych uczniów

Mając nadzieję na utworzenie odpowiednio licznej (składającej się przynajmniej z 80 rodziców i ich dzieci) grupy eksperymentalnej II - co umożliwiłoby zweryfikowanie hipotezy o lepszych rezultatach dla rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów oddziaływań kompleksowych (czyli łączących komponent szkolnej profilaktyki z profilaktyką rodzinną) – w preteście dokonano pomiaru postaw rodzicielskich 139 rodziców (matek). Pomimo niepowodzenia w realizacji powyższych założeń (ze względu na słaby nabór rodziców na warsztaty), wyniki pomiaru postaw rodzicielskich umożliwia poznanie rodzinnego kontekstu pozostałych badanych zmiennych.

Badanie przeprowadzono przy użyciu „Skali Postaw Rodzicielskich” M. Plopy podczas zebrań z rodzicami w październiku 2011r. Udało się pozyskać 116 ankiet z grup eksperymentalnych i zaledwie 23 z grup kontrolnych. Wyniki zaprezentowano w tabeli oraz na wykresach.

Tabela 3.28. Średni poziom postaw rodzicielskich w I pomiarze w różnych grupach badawczych:
x - średnia, S – sten, SPR AKC – Postawa Akceptacji-Odrzucenia, SPR WYM – Postawa Nadmiernie Wymagająca, SPR AUT – Postawa Autonomii, SPR NIEK – Postawa Niekonsekwentna, SPR OCH – Postawa Nadmiernie Ochroniająca.

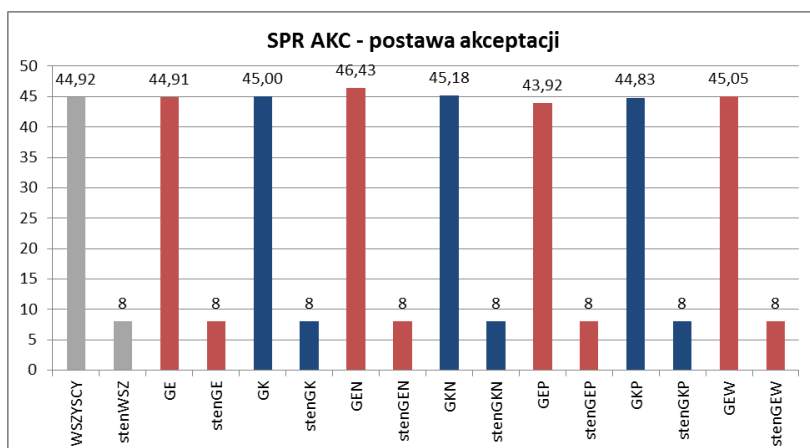
	WSZY SCY		GE		GK		GEN		GEP		GEW		GKN		GKP		GKW
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	
SPR AKC	44,92	8	44,91	8	45,00	8	46,43	8	43,92	8	45,05	8	45,18	8	44,83	8	Brak badanych
SPR WYM	32,56	6	32,74	6	31,64	6	37,41	7	32,55	6	29,74	6	33,00	6	30,50	6	
SPR AUT	37,40	6	37,45	6	37,14	6	37,78	6	38,22	6	36,26	5	36,50	5	37,67	6	
SPR NIEK	22,84	5	22,45	5	24,78	5	24,74	5	23,69	5	19,31	4	26,27	6	23,42	5	
SPR OCH	32,86	6	32,92	6	32,52	6	37,85	7	32,22	6	30,38	5	35,91	7	29,42	5	

Źródło: Opracowanie własne.

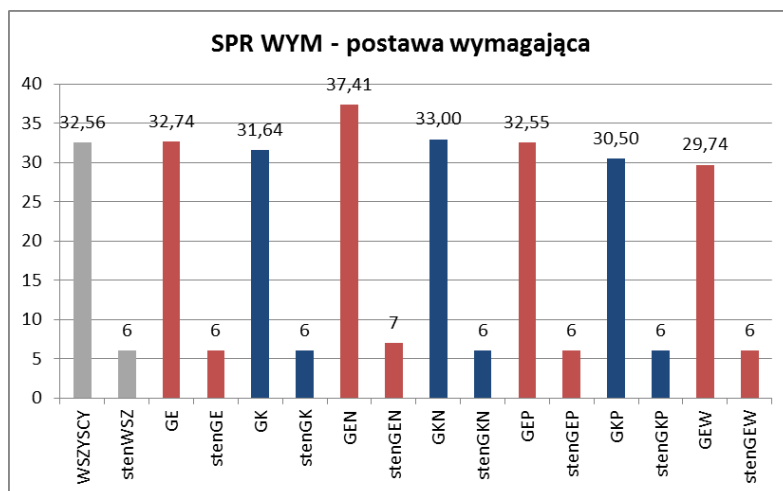
Postawą w największym stopniu prezentowaną przez 139 zbadanych matek początkujących gimnazjalistów jest postawa akceptacji. Średnia punktacja w całej badanej populacji w zakresie tej postawy wyniosła 44,92 pkt i mieści się w stenie 8. Matki początkujących gimnazjalistów potrafią nawiązać bliski uczuciowy kontakt ze swymi dziećmi, akceptując dziecko takim, jakie ono jest. Jest to rezultat wysoce pożądany. Pod względem stawianych dziecku wymagań, ochraniań go, konsekwencji w wychowaniu oraz szacunku dla niezależności dziecka matki te prezentują postawy umiarkowanie właściwe (5-6 sten).

Różnice w zakresie opisywanych pięciu postaw rodzicielskich między

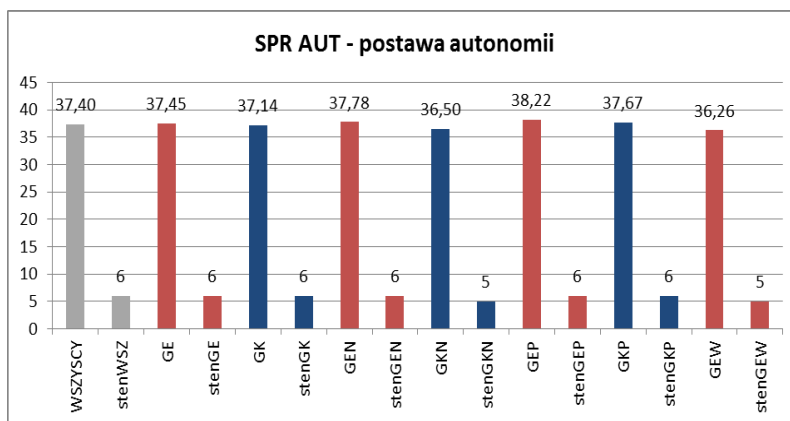
poszczególnymi grupami nie były znaczące poza kilkoma wyjątkami. Najbardziej wymagające, niekonsekwentne i ochraniające okazały się matki uczniów ze szkół o niższych wynikach. Oznacza to, że w tej grupie badanych, częściej niż w innych, matki reprezentowały postawy niesprzyjające rozwojowi psychospołecznemu dzieci. Średnie uzyskane w każdej grupie badawczej oraz odpowiadające im steny zostały przedstawione na wykresach.



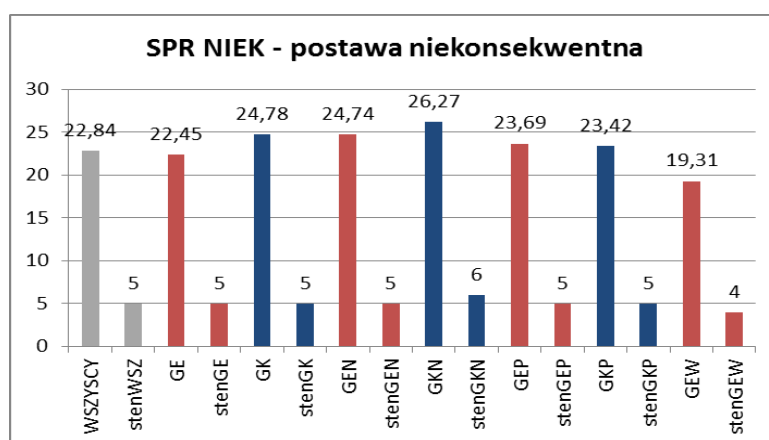
Wykres 3.36. Średni poziom postawy akceptacji u rodziców badanych uczniów w I pomiarze z uwzględnieniem podziału na grupy badawcze. Opracowanie własne.



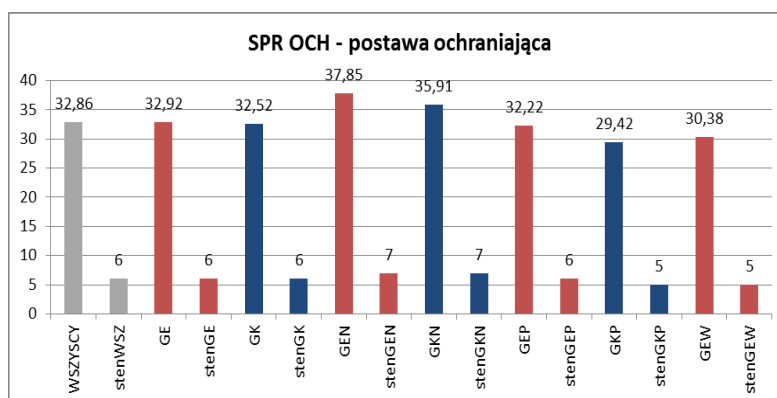
Wykres 3.37. Średni poziom postawy wymagającej u rodziców badanych uczniów w I pomiarze z uwzględnieniem podziału na grupy badawcze. Opracowanie własne.



Wykres 3.38. Średni poziom postawy autonomii u rodziców badanych uczniów w I pomiarze z uwzględnieniem podziału na grupy badawcze. Opracowanie własne.

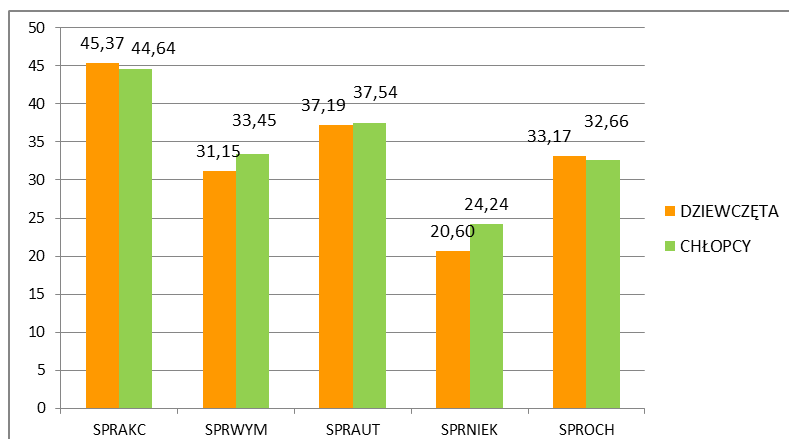


Wykres 3.39. Średni poziom postawy niekonsekwentnej u rodziców badanych uczniów w I pomiarze z uwzględnieniem podziału na grupy badawcze. Opracowanie własne.



Wykres 3.40. Średni poziom postawy nadmiernie ochraniającej u rodziców badanych uczniów w I pomiarze z uwzględnieniem podziału na grupy badawcze. Opracowanie własne.

Różnice w postawach rodzicielskich między matkami chłopców i dziewcząt również były niewielkie, jedynie pod względem konsekwencji, różnica między matkami chłopców a dziewcząt wynosi 1 sten na korzyść matek dziewcząt.



Wykres 3.41. Średni poziom postawy nadmiernie ochraniającej u rodziców badanych uczniów w I pomiarze z uwzględnieniem płci dziecka. Opracowanie własne.

3.1.8. Różnice we wskaźnikach między grupami eksperymentalną i kontrolną

Poniższa tabela przedstawia istotność różnic między średnimi wynikami w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Odwołania do tej tabeli znaleźć można w tekście powyższych podrozdziałów.

Pomimo losowego przydziału do grup badawczych, różnią się one pod względem bardzo ważnych w tym eksperymencie zmiennych: agresji i pewnych wymiarów empatii (współodczuwania oraz wymiaru behawioralnego, w tym również mierzonego wskaźnikiem tendencji do reagowania w sytuacjach szkolnych w sposób uwzględniający cudze potrzeby).

Tabela 3.29. Różnice między średnimi wynikami grupy eksperymentalnej a kontrolnej. Analiza dokonana testem U Manna-Whitneya. Zaznaczone wyniki są istotne z $p < 0,05000$.

	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
IFORMA	43781,50	17293,50	11077,50	2,42767	0,015197
ITRESC	43507,50	17567,50	11351,50	2,11553	0,034386
IWA	54562,50	36388,50	17434,50	-2,87419	0,004051
IWU	56276,50	34674,50	19148,50	-1,47027	0,141490
IWP	52925,50	38025,50	15797,50	-4,21504	0,000025
OB kor	42339,00	18039,00	12261,00	0,67036	0,502630
ZG	41704,50	18326,50	12548,50	0,27618	0,782407
EG	40686,50	18653,50	12483,50	-0,22896	0,818899
ND	42242,50	17442,50	11771,50	1,04719	0,295015
AG	39746,50	20284,50	11066,50	-1,99957	0,045547
IZ	40722,50	18273,50	12495,50	0,15279	0,878561
Przystosowanie globalne	39687,00	17943,00	12272,00	0,09145	0,927135
SKKE	41476,50	17863,50	12298,50	0,29256	0,769859

SKMER	41040,50	17270,50	11810,50	0,61207	0,540489
SKKS	41233,00	18452,00	12553,00	-0,132800	0,894352
SKPE	41346,50	17649,50	12189,50	0,281950	0,777982
Samokontr Emocjonalna Globalnie	38220,50	15407,50	10457,50	1,054142	0,291819
SPRAKC	8131,50	1598,50	1322,50	0,062349	0,950285
SPRWYM	8003,00	1450,00	1197,00	0,395726	0,692307
SPRAUT	7950,00	1503,00	1250,00	0,085008	0,932255
SPRNIK	7820,50	1770,50	1150,50	-0,979793	0,327189
SPROCH	8037,50	1553,50	1277,50	0,254232	0,799316
MEDIA	37114,50	17170,50	11008,50	-0,634595	0,525693
EMPATIA	32836,00	10824,00	7584,00	1,559052	0,118985
EMPE	35065,00	13140,00	9399,00	0,329049	0,742119
EMPEROZ	35124,50	13703,50	9473,50	-0,342693	0,731830
EMPEOD	38946,50	12413,50	8497,50	2,313923	0,020673
EMPP	36033,50	12794,50	9391,50	0,054179	0,956793
EMPPPRZY	37793,00	13888,00	9827,00	-0,276008	0,782542
EMPPPOT	40148,00	13808,00	9803,00	1,089487	0,275940
EMPPPOT2	37358,00	13363,00	9793,00	0,047727	0,961934
EMPPPER	38710,00	15246,00	10030,00	-0,792235	0,428224
EMPPNOR	38340,00	14635,00	9899,00	-0,604660	0,545406
EMPB	38551,50	11851,50	8023,50	2,720433	0,006520
EMPBZNAJ	37957,50	12445,50	8617,50	1,904715	0,056818
EMPBGOT	41796,50	14148,50	9492,50	2,417834	0,015614
MTV	38960,00	17993,00	11465,00	-0,710612	0,477325
MPREF	40266,00	19074,00	11825,00	-0,925852	0,354524
MGRY	39855,00	17098,00	11638,00	0,577978	0,563280
MCYB	39645,50	17645,50	12080,50	0,182235	0,855399
MINT	39301,00	17990,00	12040,00	-0,230951	0,817353

Źródło: Opracowanie własne.

3.2. Weryfikacja hipotez

Przed podjęciem analizy statystycznej wyników opisywanego eksperymentu pedagogicznego przeprowadzono ocenę wdrażania programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” w wylosowanych szkołach na podstawie danych zbieranych podczas monitorowania jego realizacji. Wyniki tej oceny zostaną przedstawione przed opisem weryfikacji hipotez w celu zobrazowania tego, co zostało wykonane w ramach oddziaływań eksperymentalnych.

W czerwcu 2012r., w ostatnim miesiącu realizacji projektu, rozdano wychowawcom-realizatorom oddziaływań eksperymentalnych ankietę dotyczącą oceny autorskiego programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”. Ankieta, skonstruowana przez autorkę projektu badawczego, dotyczyła opinii nauczycieli na temat przygotowania ich do programu (szkolenia), scenariuszy godzin wychowawczych, prowadzenia przerw relaksacyjnych, realizacji metody projektów, organizacji Tygodnia Empatii, uczestnictwa w spotkaniach superwizyjnych oraz adaptacji programu do warunków panujących w bydgoskich gimnazjach. Być może objętość ankiety (8 stron formatu A4) spowodowała, że jedynie 10 spośród 15 rozdanych kwestionariuszy powróciło do autorki. W ankiecie nie umieszczono pytania o dane personalne respondenta.

Głównym celem przeprowadzenia ankiety była ocena możliwości zaadaptowania programu do realiów polskiej szkoły publicznej.

3.2.1. Ewaluacja sposobu realizacji programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” w wylosowanych szkołach

Motywacja wychowawców przystąpienia do projektu

Nauczyciele najczęściej deklarowali, iż przyczyną decyzji o włączeniu się w projekt i zobowiązaniu się do realizacji godzin wychowawczych według programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” w ciągu całego roku szkolnego była ciekawa tematyka zaproponowanych scenariuszy (taką przyczynę wskazało 10 osób, 100% respondentów). 4 osoby (40%) przyznały, że odczuwały potrzebę zorganizowania godzin wychowawczych, co mogłoby sugerować, że dotychczas nie zagospodarowywały one owych godzin wychowawczych odpowiednio (przynajmniej w ich własnym odczuciu). Jedna z nauczycielek przystąpiła do projektu widząc w tym możliwość do „*rozwijania własnych umiejętności wychowawczych*” i „*wzbogacenia warsztatu pracy o wiele ciekawych pomysłów*”. 4 osoby

kierowały się motywacją zewnętrzną: dwie musiały poddać się decyzji dyrekcji szkoły, w której pracują; jedną osobę zachęciła dodatkowa gratyfikacja finansowa, jedną – przydatność udziału w projekcie naukowym w awansie zawodowym.

Warto w tym miejscu podkreślić, że wbrew obawom autorki projektu, nauczyciele wylosowani z bydgoskich gimnazjów okazali się grupą otwartą na nowe doświadczenia zawodowe, zmotywowaną do działania na rzecz rozwoju psychospołecznego młodych ludzi, a także niewzbraniającą się przed autorefleksją i działaniem na rzecz własnego rozwoju. Spośród wychowawców wstępnie wylosowanych 12 klas troje odpowiedziało negatywnie na zaproszenie do udziału w projekcie, w tym dwie nauczycielki, pracujące pod kierownictwem dyrektorki bardzo zainteresowanej udziałem w projekcie, prosiły o przesunięcie ich klas do grupy kontrolnej ze względu na własne programy godzin wychowawczych oraz obciążenie szkoleniami i dodatkowymi zadaniami na rzecz szkoły. Tylko jedna osoba zrezygnowała po pierwszym dniu szkolenia, bez podania przyczyny. Wychowawcy dolosowanych na ich miejsce klas bez zastrzeżeń zgodzili się na udział. Takie doświadczenie w pozyskiwaniu nauczycieli do badań naukowych pozytywnie rokuje na przyszłość i zachęcać powinno do podejmowania podobnych zadań.

Tabela 3.30. Motywacja realizatorów do udziału w projekcie (możliwość wielokrotnego wyboru).

Dlaczego Państwo przystąpili do projektu?	ilość wskazań (możliwość wielokrotnego wyboru)
motywacja finansowa	1
ciekawa tematyka scenariuszy	10
potrzeba zorganizowania godzin wychowawczych	4
decyzja dyrekcji szkoły	2
przydatność w drodze do awansu zawodowego	1
inne (rozwijanie własnych umiejętności wychowawczych, wzbogacenie warsztatu pracy o wiele ciekawych pomysłów)	1

Źródło: Opracowanie własne.

Ocena przygotowania do programu oraz wsparcia w realizacji (ocena szkolenia i superwizji)

Wychowawcy wylosowanych klas zostali zaproszeni na 40-godzinne szkolenie, które obejmowało następujące zagadnienia:

1. Zapoznanie z projektem, przedstawienie postaw teoretycznych planowanych oddziaływań eksperymentalnych.
2. Podstawy poprawnej komunikacji z uczniem: techniki aktywnego słuchania oraz stosowanie „komunikatu Ja”.

3. Radzenie sobie z trudnymi emocjami własnymi i uczniów (rozpoznawanie i nazywanie emocji, poznanie funkcji emocji, poznanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie z trudnymi emocjami, rola i metody prowadzenia rundek sprawdzających samopoczucie).
4. Metodyka realizacji scenariuszy godzin wychowawczych według autorskiego programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”.

Nie wszyscy uczestniczyli w całości szkolenia. Poza jedną osobą (wychowawczynią klasy 1b z gimnazjum nr 25), wszyscy ci, którzy opuścili jakąkolwiek część szkolenia, spotkali się z autorką projektu dodatkowo, w celu uzupełniania wiadomości.

Szkolenie zostało uznane przez nauczycieli za przydatne, zarówno pod względem treści, jak i formy – o czym informują dane zawarte w tabeli 3.31.

Tabela 3.31. Ocena szkolenia dokonana przez wychowawców-realizatorów. Jedna z osób nie udzieliła odpowiedzi.

Jak oceniają Państwo przydatność szkolenia do prowadzenia programu?			
pod względem treści szkolenia		pod względem formy (metody)	
Punktacja	Ilość wskazań	Punktacja	Ilość wskazań
0 = zupełnie nieprzydatne tematy	-	0 = zupełnie źle dobrane metody	-
1	-	1	-
2	-	2	-
3	-	3	-
4	-	4	-
5	-	5	-
6	-	6	-
7	2	7	3
8	3	8	-
9	3	9	2
10 = całkowicie przydatne treści	1	10 = dobrze dobrane formy	4

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele (9 osób, 90% respondentów) docenili to, że w trakcie szkolenia położono większy nacisk na rozwijanie umiejętności praktycznych niż na przekazywanie wiedzy teoretycznej. Przydatne były dla nich wskazówki metodyczne dotyczące poszczególnych części programu (scenariuszy godzin wychowawczych, przerw relaksacyjnych, zastosowania kart pracy). Dla dwóch osób ważne były ćwiczenia związane z „komunikatem Ja” oraz radzeniem sobie z trudnymi emocjami. 6 osób (60%) przyznało, że w trakcie szkolenia nie pojawiły się elementy według nich nieprzydatne czy takie, które by im się nie podobały.

Pozostali nauczyciele (40%) wyrazili niezadowolenie ze zbyt głębokiej analizy problemów wychowawczych niektórych wychowawców, czas ten woleliby przeznaczyć na dokładne omówienie wszystkich scenariuszy.

Koordinacja i monitorowanie realizacji programu „Pozytywnie nakręcenie...” w klasach polegały na stałym kontakcie (telefonicznym i mailowym) autorki z wychowawcami klas, obecności studentów podczas godzin wychowawczych w siedmiu klasach, analizie sprawozdań nauczycieli oraz zorganizowaniu trzech spotkań superwizyjnych w trakcie roku szkolnego.

Nauczyciele pozytywnie ocenili kontakty z koordynatorem projektu, zarówno pod względem otrzymanych wskazówek do realizacji programu (średnia ocena: 9,2, przy skali od 0 do 10 punktów), ilości kontaktów bezpośrednich (średnia ocena 9,0), jak i pod względem reakcji na pojawiające się trudności (średnia ocena 8,8).

Tabela 3.32. Ocena wsparcia ze strony koordynatora

Jak oceniają Państwo kontakt z koordynatorem projektu?					
pod względem otrzymanych wskazówek do realizacji programu:		pod względem ilości kontaktów bezpośrednich (telefonicznych, mailowych):		pod względem reakcji na pojawiające się trudności:	
Punktacja	Ilość wskazań	Punktacja	Ilość wskazań	Punktacja	Ilość wskazań
0 = stanowczo za mało	-	0 = stanowczo za mało	-	0 = brak reakcji	-
1	-	1	-	1	-
2	-	2	-	2	-
3	-	3	-	3	-
4	-	4	-	4	-
5	-	5	-	5	-
6	-	6	1	6	1
7	1	7	-	7	-
8	1	8	2	8	2
9	3	9	2	9	4
10 = wszystko zostało db. Omówione	5	10 = wystarczająco	5	10 = pomocne i szybkie reakcje	3
Średnia=9,2		Średnia=9,0		Średnia=8,8	

Źródło: Opracowanie własne.

Tylko jedna osoba uznała spotkania superwizyjne za raczej zbędne. Respondent ten wolałby, aby superwizje polegały na ocenie pracy nauczyciela w rzeczywistej klasie szkolnej, i były dokonywane poprzez obserwację prowadzenia przez niego godziny wychowawczej. Pozostali nauczyciele postrzegali te spotkania jako raczej potrzebne.

Tabela 3.33. Ocena superwizji

Jak Państwo oceniają spotkania superwizyjne? Czy były potrzebne?	
zdecydowanie tak	2
raczej tak	7
nie wiem	-
raczej nie	1
nie	-

Źródło: Opracowanie własne.

Spotkania superwizyjne dla autorki programu miały na celu reagowanie na bieżące trudności, wprowadzanie zmian do scenariuszy bądź do wskazówek dla nauczycieli. Dla samych realizatorów superwizje odegrały rolę wspierającą – „*podnosiliśmy się na duchu w przypadku trudności*” (cytat z ankiety). Chociaż w trakcie umawiania terminu zebrania nauczyciele narzekali na brak czasu i obciążenie obowiązkami (problemy organizacyjne wynikające z ograniczeń czasowych każdego realizatora zostały wskazane przez trzy osoby jako słabą stronę superwizji), to jednak docenili możliwości związane z wymianą doświadczeń (4 osoby), dzieleniem się pomysłami (3 osoby), omówieniem trudnych sytuacji wychowawczych (4 osoby), rozważeniem wątpliwości (2 osoby), spojrzeniem na własną pracę z innej perspektywy (1 osoba). Dawały one też: „*motywację, by działać dalej*” (cytat z ankiety). Relacje samych nauczycieli oraz refleksje autorki projektu wskazują na to, że spotkania prowadzone na zasadzie „grup samopomocy” mogą być dla nauczycieli cennym wsparciem w pracy wychowawczej. Prawdopodobnie znaczenie miał fakt, iż nauczyciele pochodzili z różnych szkół, większość nie знаła się wcześniej, nie konkurowała ze sobą na polu zawodowym. Dzięki temu oraz dzięki wcześniejszemu szkoleniu, które zawierało elementy ćwiczeń integracyjnych, udało się wytworzyć pewien stopień poczucia bezpieczeństwa, który generował zaufanie do kolegów i koleżanek, a przekładał się na otwartość w mówieniu o problemach, z jakimi borykali się wychowawcy. Każdy mógł też odnieść swoje doświadczenia do różnego typu szkół, o różnych wynikach w testach oraz ulokowanych w różnych środowiskach lokalnych.

Ocena scenariuszy godzin wychowawczych

8 osób odpowiedziało na pytanie o liczbę zrealizowanych scenariuszy. Wahała się ona od 14 do 22 scenariuszy. Średnia wyniosła 17,25 scenariusza. Największą przeszkodą do zrealizowania wszystkich zaplanowanych w programie tematów była organizacja roku szkolnego i terminarz dni wolnych. Nauczyciele już w trakcie trwania eksperymentu sygnalizowali, że różne święta, ferie, wycieczki, czas egzaminów powodują odwołanie kolejnych godzin wychowawczych. Ponadto, w trakcie rozmów bezpośrednich wychowawcy dzielili się zmartwieniem związanym z brakiem czasu na omówienie aktualnych problemów klasowych. W związku z tym – oraz ze względu na zgłaszane przez realizatorów „przeładowanie” scenariuszy – program prawdopodobnie powinien zostać rozłożony na dwa lata szkolne.

Tabela 3.34. Ocena scenariuszy

Jak oceniają Państwo scenariusze godzin wychowawczych pt. „Pozytywie nakręcenie. Myślę – czuję – działam”?					
pod względem doboru tematów do wieku i problemów młodzieży		pod względem zastosowanych ćwiczeń, metod		pod względem konstrukcji	
punktacja	ilość wskazań	punktacja	ilość wskazań	Punktacja	ilość wskazań
0 = zły dobór	-	0 = negat.ocena	-	0 = niezrozumiałe, nieczytelne instrukcje	-
1	-	1	-	1	-
2	-	2	-	2	-
3	-	3	-	3	-
4	-	4	1	4	1
5	-	5	-	5	1
6	2	6	1	6	-
7	4	7	2	7	4
8	1	8	2	8	-
9	2	9	1	9	2
10 = trafione	1	10 = pozyt.ocena	3	10 = zrozumiałe, wiedziałam, co mam robić	2
Średnia	7,6	średnia	7,9	Średnia	7,5

Źródło: Opracowanie własne.

Wychowawcy pozytywnie ocenili scenariusze godzin wychowawczych do programu „Pozytywnie nakręcenie...”: pod względem doboru tematów do wieku i problemów

młodzieży średnia ocen wyniosła 7,6 (przy max punktacji 10), pod względem zastosowanych ćwiczeń, metod średnia ocen wyniosła 7,9, a pod względem konstrukcji – 7,5.

Nauczyciele (90%) najczęściej skarżyli się na „przeładowanie” scenariuszy, czyli na zbyt liczne ćwiczenia i zadania umieszczone w pojedynczym scenariuszu, co uniemożliwiało jego pełną realizację w ciągu jednej godziny lekcyjnej. Ponadto, dla niektórych klas (4 wypowiedzi, 40%) część tematów okazała się za trudna i nauczyciele zalecali przeniesienie ich do realizacji w klasach wyższych. Jeden z wychowawców uznał, że w programie przewidziano za mało ćwiczeń integracyjnych, dwóch innych przyznało, że dla niego największą trudnością związaną z przeprowadzeniem scenariuszy było zdyscyplinowanie klasy, zmobilizowanie do współpracy w grupie. Wychowawcy zostali również poproszeni o podzielenie się wskazówkami, które mogłyby udoskonalić program. Ich sugestie dotyczyły: zmiany sposobu zachęcania uczniów do przeglądania bezpiecznych stron WWW – nauczyciele zaproponowali, aby zamiast cotygodniowych prezentacji stron znalezionych przez uczniów, przeznaczyć 1 godzinę lekcyjną na spotkanie w pracowni informatycznej, w celu faktycznego zapoznania się ze stronami polecanymi przez samego nauczyciela (powodem był fakt, że uczniowie nie potrafili znaleźć bezpiecznych stron samodzielnie). Inny nauczyciel zalecał, aby przed niektórymi lekcjami dać dzieciom czas na przemyślenie następnego tematu oraz zebranie materiałów: *„Myślę, że także dłuższe zastanawianie spowodowałoby poważniejsze podejście do tematu i bardziej by się zastanawiali”* (cytat z ankiety).

Jako alternatywne tematy, potrzebne uczniom gimnazjum, nauczyciele wskazywali: profilaktykę uzależnień, problem dojrzewania oraz podejmowanie decyzji.

Ocena przerw relaksacyjnych

Tylko jednej nauczycielce nie udało się zorganizować przerw relaksacyjnych (informacje na ten temat zebrano podczas supervizji), prawdopodobną przyczyną była mała motywacja do zastosowania tego elementu programu. Pozostałe klasy z grupy eksperymentalnej miały stworzoną możliwość poznania relaksacyjnych metod radzenie sobie z trudnymi emocjami. Z analizy ankiet wypełnionych przez nauczycieli wynika, że tylko w jednej klasie nie udało się zachęcić do udziału w relaksacji ani jednego ucznia o podwyższonym poziomie agresji²³. Dotarcie do tej grupy ryzyka z omawianą tu ofertą

²³ Za osoby o podwyższonym poziomie agresji uznano te, których wyniki wskaźnika agresji (WA) mierzonego techniką nominacyjną w preteście znalazły się w górnym (czwartym) kwartylu wszystkich wyników.

natrafiło jednak na trudności, ponieważ tylko w czterech klasach udało się zachęcić do udziału w przerwach relaksacyjnych wszystkich uczniów o podwyższonym poziomie zachowań agresywnych.

Tabela 3.35. Uczestnictwo w przerwach relaksacyjnych uczniów o podwyższonym poziomie zachowań agresywnych. Brak 1 odpowiedzi.

Czy w przerwach relaksacyjnych uczestniczyli uczniowie o podwyższonym poziomie agresji?	
tak	4
nie	1
niektórzy	4

Źródło: Opracowanie własne.

Frekwencja na przerwach wyniosła od 4 do ponad 20 uczniów (najwięcej chętnych do relaksacji odnotował nauczyciel płci męskiej). Przerwy odbywały się regularnie, nawet w klasie o męskim składzie (klasa sportowa), regularnie z relaksacji korzystało 7 chłopców. Nauczyciele wykorzystywali zarówno zwykłe sale lekcyjne, jak i inne sale, np. do gimnastyki korekcyjnej. Oprócz polecanych przez autorkę opowiadań z książek K. Vopela, korzystali również z odpowiedniej muzyki, zapachów (m.in. świeczek), przyciemnionego światła.

Realizatorzy odnotowali wiele pozytywnych informacji zwrotnych od młodzieży dotyczących przerw, oto wybrane z nich: *„ci, którzy przyszli choć raz – wracali – i sami domagali się tych przerw, proponowali 1 dziennie, niestety nie było to możliwe”*, *„żalowali, że się skończyły”*, *„bardzo im się podobały zajęcia z zapachami i świeczkami”*, *„uczniom podobały się te przerwy, przeważnie mówili, że szkoda, że tak szybko się kończyły”*, *„uczniowie twierdzili, że czują się uspokojeni, odprężeni lub wyciszeni”*. Relaksacje okazały się tym elementem projektu, który spotkał się z największym zainteresowaniem ze strony odbiorców. Okazało się, że przeszkodą do jego wdrożenia w publicznym gimnazjum nie jest ani płeć uczniów, ani płeć nauczyciela, ani brak odpowiedniej sali, czy poziom zachowań ryzykownych w szkole. Należy podkreślić, że udział w przerwach był całkowicie dobrowolny.

Ocena metody projektów

60% wychowawców przyznało, że w ich klasie nie wszystkie grupy zrealizowały projekt pomagania innym.

Tabela 3.36. Realizacja metody projektu. Opracowanie własne.

Czy uczniowie zrealizowali projekt pomagania innym?	
tak	4
nie	-
nie wszyscy	6

Źródło: Opracowanie własne.

Tematy projektów pomagania, jakie uczniowie podjęli to: „Ty też możesz pomóc – zbiórka darów do schroniska dla zwierząt”, „Sport – dobry sposób na spędzanie wolnego czasu”, „Edukacja ekologiczna”, „Zbiórki zabawek i przyborów szkolnych dla dzieci potrzebujących”, „Zbiórka karmy dla zwierząt ze schroniska”, „Promocja akcji Motoserca”, „Zbiórka nakrętek, której celem jest uzyskanie środków na zakup wózka inwalidzkiego dla chorego chłopca”, „Zebranie zabawek i przyborów szkolnych, książek dla dzieci ze szpitala dziecięcego w Bydgoszczy”, „Wizyty w przedszkolu – czytanie bajek, zabawy z dziećmi”, „Kupno i zasadzenie kwiatów wokół szkoły”, „Przedstawienie kabaretowe pt. Różni=Równi”.

Nauczyciele zostali poproszeni o opisanie poziomu samodzielności grup. Tylko dwie grupy uczniów (w dwóch różnych klasach) wykonały swój projekt samodzielnie od początku do końca. Pozostałe grupy potrzebowały znacznej pomocy nauczyciela na różnych etapach swej pracy. Czasami uczniowie potrzebowali inspiracji co do tematu projektu, innym razem wymagali wsparcia jedynie w zakresie oficjalnego kontaktu z placówką, w której mieli podjąć działalność charytatywną, często jednak niezbędna była stała koordynacja ze strony nauczyciela. Jedna z nauczycielek relacjonowała poważne trudności, na jakie napotkała ze strony uczniów: *„Uczniowie bardzo niechętnie i z wielkim oporem podeszli do tematu projektu. Jest to grupa młodzieży bardzo roszczeniowa, więc pierwszym pytaniem było: a co my z tego będziemy mieli?”*.

Próba zaangażowania uczniów o podwyższonym poziomie zachowań agresywnych na rzecz współpracy z innymi w małej grupce zakończyła się w większości klas niepowodzeniem. Obserwacje nauczycieli ukazują, że uczniowie ci zamiast podjęcia współpracy prezentowali zachowania prowokacyjne, dezorganizujące pracę całej grupy, bądź wycofywali się z kontaktu z innymi, byli bierni (cytat z ankiety: *„Uczniowie mojej klasy nie potrafili pracować grupie. Mają problem z zachowaniem dyscypliny, a niestety prowodyrami są uczniowie o podwyższonym poziomie agresji. Ponadto, swoim zachowaniem (dominacją) prowokują innych uczniów do naśladowania odmowy wykonania zadania, zlekceważenia polecenia. Uczniowie ci w ogóle nie włączyli się w żadne prace projektowe”*).

Prawdopodobnie samo zaaranżowanie okazji dla osób z grup ryzyka do pracy w małych grupach nad celem społecznie uznawanym nie wystarcza do zainicjowania wystąpienia zachowań prospołecznych. Być może w odniesieniu do tych uczniów należało uprzedzić ich udział w projekcie indywidualnym treningiem umiejętności społecznych. Nie udało się więc uruchomić jednego z zakładanych mechanizmów zmiany: modelowania społecznie akceptowanych zachowań przez uczniów o niskim poziomie agresji.

Jako wskazówki metodyczne do wdrażania metody projektów nauczyciele zasugerowali chwalenie osiągnięć oraz wyznaczanie czasu na realizację zadania.

Zastosowanie metody projektów do celów profilaktycznych napotkało na wiele przeszkód zarówno po stronie nauczycieli, jak i samych uczniów. Do wywiązania się z realizacji przynajmniej jednego grupowego projektu uczniowie gimnazjum są zobowiązani w klasie trzeciej. Wnioskować stąd można, iż nauczyciele powinni być przygotowani do stosowania takiej metody pracy. Analiza raportów ze spotkań studentów z grupami uczniowskimi oraz analiza ankiety dla wychowawców ukazują jednak, że nadal nauczyciele nie potrafią inspirować młodzieży do samodzielnej pracy nad zadaniem. Niewywiązanie się tak wielu grup z realizacji projektu może być wynikiem nieprzygotowania uczniów do samodzielnej pracy oraz nieprzygotowania do współpracy, przyzwyczajenia do wykonywania konkretnych poleceń osób dorosłych, przyzwyczajenia do kierowania się motywacją zewnętrzną, wywoływaną przez oceny szkolne.

Ocena organizacji tygodnia empatii

Formę organizacji Tygodnia Empatii pozostawiono do decyzji realizatorów programu, którzy mieli to uzgodnić wspólnie ze swoimi klasami. Celem Tygodnia Empatii miała być prezentacja na forum szkoły uczniów o podwyższonym poziomie agresji w nowej roli – w roli wolontariuszy, osób zaangażowanych społecznie. Tydzień Empatii miał podsumowywać całoroczną pracę uczniów nad projektem pomagania innym. Niepowodzenia związane z projektami były prawdopodobną przyczyną niezadowalającej realizacji Tygodnia Empatii. Co prawda udało się zorganizować to wydarzenie prawie w każdej szkole biorącej udział w badaniu (90%), jednak analizując wypowiedzi nauczycieli można odnieść wrażenie, że było to wydarzenie nie wpływające z inicjatywy uczniów, a może nawet im narzucone.

Tabela 3.37. Realizacja Tygodnia Empatii

Czy udało się zrealizować Tydzień Empatii?	Czy pomysł na Tydzień Empatii pochodził od uczniów czy od wychowawcy?
--	---

tak	9	od wychowawcy	7
nie	1	od uczniów	1
		z obu stron	2

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęstszą formą zorganizowania Tygodnia Empatii było przedstawienie pracy nad projektem za pomocą programu PowerPoint. Niektóre klasy zorganizowały wystawę plakatów i zdjęć, jedna klasa przygotowała występ kabaretu „Różni=Równi”.

Reakcja środowiska szkolnego była różna, część szkół nie dostrzegła samego wydarzenia, więc nie mogła się w nie włączyć. W czterech szkołach w Tygodniu Empatii brali udział uczniowie z innych klas oraz nauczyciele, mogli oni obejrzeć przedstawienie, wystawę prac czy dokonać zakupu w sklepiku, z którego dochód przeznaczono na cel charytatywny.

Na podstawie odpowiedzi nauczycieli dotyczących pytań o metodę projektu oraz Tydzień Empatii można wnioskować, że te elementy programu nie zostały prawidłowo zrealizowane. Oprócz prawdopodobnych przyczyn wymienionych powyżej, wynikających z nieprzygotowania zarówno nauczycieli, jak i uczniów, do metody projektów, wskazać można na braki w szkoleniu wychowawców do realizacji programu „Pozytywnie nakręcenie...”. Należy uzupełnić tematykę szkolenia o kwestie dotyczące zachęcania uczniów do współpracy z rówieśnikami oraz do samodzielności.

Współpraca z rodzicami

Podczas szkolenia nauczycieli oraz w treści wstępu metodycznego załączonego do scenariuszy godzin wychowawczych podkreślono wagę pozyskania rodziców do zaangażowania się w projekt „Pozytywnie nakręcenie...”. Każdy nauczyciel otrzymał scenariusz zebrania z rodzicami, podczas którego mógł poinformować rodziców o celach programu oraz zachęcić do udzielania dzieciom wsparcia przy działaniach związanych z projektem. Niestety, ten wątek został zmarginalizowany przez wychowawców. Tylko 4 osoby (40%) przyznały, że udało się zaangażować rodziców do programu, przy czym współpraca ta ograniczyła się do pomocy w zakupie sadzonek kwiatów czy w pieczeniu ciasta oraz do informowania rodziców o celach programu. Za współpracę rodziców z wychowawcami i uczniami respondenci uznali również ich udział w warsztatach umiejętności rodzicielskich, oferowanych w grupie eksperymentalnej II.

Tabela 3.38. Współpraca z rodzicami. Jeden z respondentów nie udzielił odpowiedzi.

Czy w trakcie trwania projektu udało się zaangażować rodziców do udziału?	
tak	4
nie	5

Źródło: Opracowanie własne.

Niepokojące są postawy wobec współpracy z rodzicami prezentowane w wypowiedziach w ankiecie. Nauczyciele z grupy eksperymentalnej I, w której nie oferowano rodzicom warsztatów uznali, że w ich klasach współpraca z rodzicami jest niepotrzebna, świadczy o tym jedna z wypowiedzi: „nie – w naszej grupie badawczej było to zbędne”.

Przyszłość programu – ocena przydatności programu dla edukacji szkolnej

Chcąc poznać ocenę możliwości realizacji programu w szkołach publicznych, zapytano nauczycieli o element, którego realizacja sprawiła im największą trudność.

Tabela 3.39. Elementy programu wymagające korekty.

Jaki element programu sprawił Państwu największą trudność w realizacji?	Ilość wskazań (możliwość wielokrotnego wyboru)
scenariusze godzin wychowawczych	0
metoda projektu	5
przerwy relaksacyjne	4
Tydzień Empatii	9
inne?... czas	2

Źródło: Opracowanie własne.

Organizacja Tygodnia Empatii i metody projektu okazała się najtrudniejsza dla nauczycieli. Przyczyny trudności wychowawcy wiązali ze słabym zaangażowaniem uczniów, dużą ilością innych uroczystości szkolnych, własnym brakiem motywacji i nieznaną techniką motywowania uczniów (cytat z ankiety: „*Sama tego nie czułam, a widząc bierne podejście dzieci nie miałam pojęcia do czego projekt ten doprowadzi, jak wyjdzie, czy w ogóle dojdzie do skutku, gdybym wciąż o niego nie pytała, nikt by nawet nie pomyślał czy należy zapytać się, co z projektem*”), a przede wszystkim z brakiem czasu i obciążeniem pod koniec roku szkolnego innymi obowiązkami. Czas utrudniał również pełną realizację scenariuszy godzin wychowawczych, jedna z nauczycielek tak o tym pisze: „*goniący czas – wrażenie jakby uciekania, nałożenie się innych zadań w pracy, często wypadające dni z godzinami wychowawczymi, święta, modyfikacja planu ze względu na wyjścia*” (cytat z ankiety). W

szkołach sportowych wdrożenie programu natrafiło na nadmiar obowiązków pozalekcyjnych także po stronie uczniów, którzy nie mieli czasu na zajmowanie się projektem pomagania innym, ponieważ codziennie popołudniu trenują w swej dyscyplinie. Ci nauczyciele, dla których trudnością była realizacja przerw relaksacyjnych pisali o problemie z dostępem do pomieszczeń w szkole oraz o rozpraszającym zachowaniu uczniów z innych klas, którzy wchodzili do sali w trakcie relaksacji.

Wychowawcy zostali poproszeni o ocenę dostosowania programu do realiów szkoły jako instytucji. 5 spośród 9, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie uznało, że program jest bardzo dobrze dostosowany do realiów szkoły (cytaty z ankiety: *„program jest dobrze dostosowany, uczy dzieci jak wyrażać swoje emocje, prawdziwie je nazywać, a nie tylko w dwóch słowach, jak najczęściej robią”*, *„bardzo dobry program dla uczniów w wieku gimnazjalnym, którzy po pierwsze mają często problemy z własnymi emocjami, a po drugie mało krytyczny i selektywny stosunek do treści znajdujących w mediach”*), w tym jeden z nich podkreślił, że jeszcze lepszym rozwiązaniem byłoby zastosowanie programu w klasach starszych. Inny nauczyciel stwierdził, że program mógłby być uznany za idealny, gdyby był prowadzony „obok” godzin wychowawczych, zostawiając je na sprawy bieżące. Na tę trudność zwracają uwagę pozostali respondenci, narzekając na zbyt rozbudowany cykl tematyczny, niemożliwy do realizacji w ciągu jednego roku szkolnego przy przeznaczaniu czasu na inne sprawy wychowawcze klasy.

Mimo to wszyscy badani nauczyciele poleciliby program swoim kolegom/koleżankom, co przedstawiono w tabeli 3.40.

Tabela 3.40. Przyszłość programu „Pozytywnie nakręcenie...” w ocenie nauczycieli-realizatorów.

Czy poleciliby Państwo program swoim kolegom/koleżankom?	
zdecydowanie tak	3
raczej tak	7
nie wiem	0
raczej nie	0
nie	0

Źródło: Opracowanie własne.

Wychowawcy wymienili następujące powody, dla których uznali program za godny polecenia:

➔ atrakcyjna, aktualnie ważna tematyka:

- ⇒ „Program, porusza problemy bardzo często pojawiające się, a wręcz: na stałe istniejące wśród młodych ludzi. Niestety, młode pokolenie wychowywane często przez telewizję, gry komputerowe czy rówieśników nie potrafi panować nad własnymi emocjami, nie czuje potrzeby empatii, a często uważa ją za słabość. Właśnie z tą znieczulicą i twierdzeniem „tylko słabi czują empatię” powinniśmy w szkołach walczyć.”
- ⇒ „Wspierające tematy jeśli chodzi o rozwój i poznanie emocji swoich, rozumienia emocji innych”
- ⇒ „Zakres i treść tematów oraz metody ich realizacji nie rozmiągają się z problemami młodzieży, lecz starają się wyjść im naprzeciw. Każdy znajdzie w tym programie coś nowego i pozytywnego, o czym nie wiedział do tej pory.”
- ⇒ „Program rozwija świadomość uczniów dot. relacji międzyludzkich, uczy wyrażania swoich emocji bez sprawiania przykrości innym osobom, uczy odpowiedzialności za swoje słowa, samokontroli. Ułatwia funkcjonowanie w grupie poprzez ukazywanie sposobu na pozytywne rozwiązanie konfliktów. Program podkreśla dobre strony emocji z pozoru negatywnych (np. słuszny gniew). Program rozwija umiejętność współpracy z grupą”
- ⇒ „Co prawda trudno jest zrealizować wszystkie elementy programu, zwłaszcza jeśli napotyka się opory ze strony rodziców i uczniów, jednakże nadal uważam, że tematyka warta jest wysiłku.”

Rycina 3.1. Cytaty z odpowiedzi wychowawców na pytanie: „Jeśli uważają Państwo program godny polecenia innym nauczycielom – to dlaczego?”. Opracowanie własne.

➔ różnorodność metod: ciekawe ćwiczenia, metoda projektów:

- ⇒ „Według mnie największy efekt godzin wychowawczych przyniósł (dopiero na koniec roku szkolnego) projekt, który uczniowie wspólnie zrealizowali. Wtedy zauważyłam jak razem funkcjonują, wymieniają poglądy, motywują się do pracy. Przygotowanie przedstawienia bardzo zintegrowało grupę”

Rycina 3.2. Cytaty z odpowiedzi wychowawców na pytanie: „Jeśli uważają Państwo program godny polecenia innym nauczycielom – to dlaczego?”. Opracowanie własne.

➔ spójność konstrukcji programu:

- ⇒ „Po pierwsze, program jest przemyślaną i spójną propozycją na godziny wychowawcze. Tematy się uzupełniają lub nawiązują do siebie.”
- ⇒ „Jest to przemyślana ciągłość tematyczna, którą spokojnie można realizować w klasie pierwszej gimnazjum”
- ⇒ „W sposób kompleksowy rozwija wrażliwość i umiejętność i społeczne poszczególnych uczniów i klasy jako grupy”

Rycina 3.3. Cytaty z odpowiedzi wychowawców na pytanie: „Jeśli uważają Państwo program godny polecenia innym nauczycielom – to dlaczego?” Opracowanie własne.

➔ doskonalenie warsztatu pracy wychowawcy gimnazjum:

⇒ „*Nowe spojrzenie na wykorzystanie czasu podczas godzin wychowawczych, uaktywnienie uczniów, poczucie obowiązkowości w realizacji g. wychowawczych (doskonalenie swoich umiejętności)*”

Rycina 3.4. Cytaty z odpowiedzi wychowawców na pytanie: „Jeśli uważają Państwo program godny polecenia innym nauczycielom – to dlaczego?” Opracowanie własne.

Monitorowanie realizacji metody projektów oraz ocena godzin wychowawczych dokonana przez uczniów

Studenci dzienni III roku I stopnia pedagogiki o specjalności Opieka i wychowanie z profilaktyką społeczną zostali poproszeni o udanie się do wybranych klas (do tych, od których uzyskano zgodę ze strony dyrekcji na spotkania w wybranych przez studentów terminie, czyli pod koniec marca; były to: klasa 31A – szkoła „przeciętna”, klasa 28B – szkoła o wyższych wynikach oraz klasa 37A – również szkoła o wyższych wynikach) i przeprowadzenia wywiadów z grupami pracującymi wspólnie nad projektem pomagania innym. Wywiady zostały skoncentrowane wokół następujących pytań: Jaki mieliście pomysł na niesienie pomocy?, Czy udało się Wam go zrealizować?, Ile zrobiliście?, Jaki był podział zadań?, Na jakie przeszkody natrafiliście?, Jaki macie pomysł na Tydzień Empatii?, Co myślicie na temat tegorocznych godzin wychowawczych? Jakie macie wrażenia? Co Wam się najbardziej podobało, co nie? Czy według Was te godziny wychowawcze zmieniają coś w Waszym życiu klasowym?. Część studentów zamiast swobodnego wywiadu rozdała uczniom formularze z powyższymi pytaniami do pisemnego uzupełnienia.

Pomysły dotyczące projektu niesienia pomocy dotyczyły: zabawy z dziećmi ze świetlicy szkolnej, pomocy w przedszkolu w zabawach z dziećmi, wolontariacie w schronisku dla zwierząt, opieki nad osobami starszymi. Część pomysłów młodzież musiała skorygować po natrafieniu na przeszkody. Osoby, które nie mogły pomagać w schronisku, zorganizowały sprzedaż własnych wypieków podczas przerw w szkole, a za zebrane pieniądze zakupili

kwiaty, które zasadzili wokół szkoły. Grupa, która nie potrafiła porozumieć się w sprawie pomocy osobom starszym, przygotowała dla uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej happening na temat zdrowego stylu życia.

Pierwotna inicjatywa w większości pochodziła od samych uczniów (cytat z raportu studentów: „kolega nas zachęcił i był to fajny pomysł, chciałam to zrobić, bo lubię zwierzęta”). Tylko dwie grupy podzieliły między sobą zadania (kryterium podziału stanowiła płeć, np. dziewczęta bawiły się z dziećmi, a chłopcy dokumentowali spotkanie; dziewczęta piekły ciastka, chłopcy robili kanapki). Przeszkody, na jakie natrafili po części były natury zewnętrznej: ograniczenia wiekowe dla wolontariuszy w schronisku (konieczność ukończenia 14-tego roku życia), brak odpowiedzi na maile skierowane do placówki, obawy przedszkolaków dotyczące zabaw gimnazjalistów z przedszkolakami. Pozostałe przeszkody dotyczyły deficytów w motywacji wewnętrznej uczniów, sami przyznawali się do lenistwa, braku zorganizowania, braku porozumienia w sprawie tematu pomocy, braku czasu wolnego. Część osób przyznała, że o zadaniu projektowym dowiedzieli się od wychowawcy dopiero w marcu i później czuli presję nauczyciela.

Zgodnie z programem „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” finałem całorocznej pracy uczniów nad projektem pomagania innym miał być szkolny Tydzień Empatii. Wydarzenie to miało na celu prezentację pracy wszystkich grup, przedstawienie uczniów rozpoznawanych jako bardziej agresywnych w tzw. „pozytywnym świetle”, jako wolontariuszy czy osoby zaangażowane w działania prospołeczne. Podczas marcowej wizyty studentów w trzech klasach okazało się, że większość uczniów nie wie o planowanym Tygodniu Empatii, nie mieli też pomysłów na jego realizację.

Uczniowie z tych trzech klas nie byli zgodni w ogólnej ocenie metody projektu zaadaptowanej do celów profilaktycznych. Część z nich potraktowała projekt jako zadanie typowo szkolne, niepotrzebne – według nich – w klasie pierwszej, skoro jest zadaniem obowiązkowym w klasie trzeciej. Osoby te miały żal do nauczyciela, że poinformował ich o projekcie za późno lub nie pomagał im w odpowiedni sposób. Pojawiły się też głosy świadczące o tym, że niektórzy uczniowie nie są chętni wykonywać zadania wymagające ich samodzielności (cytat z raportu: „Nie powinno być więcej takich lekcji, które uczniowie sami przygotowują”). Pozostali badani uznali pracę nad projektem za bardzo ciekawe wyzwanie, pozwalające im wykazać się własną inicjatywą.

Bezpośrednie spotkania z gimnazjalistami były też okazją do rozmowy na temat samych godzin wychowawczych pt. „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”. Tu

również zdania uczniów były bardzo podzielone. Wszyscy członkowie klasy 1a z gimnazjum nr 37 (szkoła o wyższych wynikach w teście), którzy spotkali się ze studentami, byli niezadowoleni z godzin wychowawczych, szczególnie nudziło ich siadanie w kręgu i mówienie o swoim samopoczuciu (można podejrzewać, że wychowawca korzystał tylko z jednej z 15-stu opisanych w scenariuszach form tzw. „rundki”, co czyniło tę część spotkania monotonna). Młodzież była niezadowolona z tego, że w tym roku nie było możliwości otrzymywania punktów na zajęciach. Stwierdzili, że tematy realizowane w bieżącym roku szkolnym pokrywają się z tymi, które były realizowane rok temu. Zapytani o alternatywne propozycje realizacji godzin wychowawczych, uczniowie wymienili zadania wzorowane na popularnych programach telewizyjnych takich jak: „Mam talent” i „X – factor”. Elementy programu, które podobały się uczniom z tej klasy to: temat o mediach, sposoby radzenia sobie ze złością, motta rozdawane pod koniec lekcji. Uważają, że sposoby przewycięzania złości będą dla nich przydatne. Wśród wypowiedzi uczniów z gimnazjum 31 (szkoła o przeciętnych wynikach w końcowych testach) i 28 (szkoła o wyższych wynikach w teście), więcej dotyczyło pozytywnej oceny godzin wychowawczych. Studentka tak relacjonuje rozmowę z jedną z grup uczniów z gimnazjum 28: „Jednomyślnie przyznali, że godziny wychowawcze są fajne i podobają się im. Jedna z osób stwierdziła, że bardzo podobają się jej początki lekcji, gdyż zawsze każdy mówi o tym, jak się czuje, co według tej osoby pozwala na bliższe poznanie się ze sobą, lepsze zrozumienie siebie i integrację klasy.” Członkowie pozostałych grup w tej samej klasie również używali przymiotnika „fajne” na określenie godzin wychowawczych, uznali, że mogli w ich trakcie odpocząć oraz „poprawić swoje myślenie” (cytat z raportu studentów). Tym, co nie podobało się młodzieży w trakcie zajęć było ich własne zachowanie, sytuacje gdy łamali dyscyplinę. Uczniowie z gimnazjum nr 31 także byli zadowoleni z godzin wychowawczych, uznali je za ciekawe, oryginalne, najlepsze, jakie do tej pory mieli.

Część uczniów (trudno określić jak duża część, ponieważ studenci raportowali swobodne spostrzeżenia z rozmów z uczniami, nie notowali proporcji udzielanych odpowiedzi) nie dostrzegła jakichkolwiek zmian wynikających z uczestnictwa klasy w programie „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”. Najczęściej podawaną zmianą odczuwaną przez uczniów była większa integracja (mówili m.in. „wzmocniło się nasze zgranie”). Ponadto, młodzież uznała, że dzięki zajęciom poprawiła się atmosfera w klasie oraz zachowanie niektórych kolegów/koleżanek. Członkowie klasy z gimnazjum nr 28 mówili, że zajęcia „poprawiają myślenie” oraz „zmieniają poglądy na różne rzeczy, na innych ludzi, co

wpływa na nastawienie do innych osób oraz na lepsze zrozumienie ich”.

Zadowolenie lub jego brak nie są wyznacznikami skuteczności programów profilaktycznych, aczkolwiek przyjemne emocje (wynikające z satysfakcji z zajęć) mogą sprzyjać uczeniu się nowych umiejętności. Brak zadowolenia u części uczniów mógł wynikać z nieadekwatnych oczekiwań względem zajęć szkolnych oraz z niedostatków po stronie realizatorów. Niepokojące są oczekiwania uczniów, aby lekcje i spotkania wychowawcze przypominały telewizyjne show. Wychowawcom trudno jest stosować techniki, które mogłyby konkurować, czy choćby dorównywać, pod względem atrakcyjności technikom stosowanym przez producentów telewizyjnych.

Z wypowiedzi uczniów można wywnioskować, że osoba wychowawcy mogła mieć znaczący wpływ na powodzenie programu i tym samym na realizację założonych celów. Studenci w swych raportach pisali, że po przeprowadzeniu rozmów z uczniami odnieśli wrażenie, iż nauczyciele mało angażowali się w inspirowanie młodzieży do realizacji projektu, młodzież czuła się pozostawiona sama sobie, niektórzy dowiedzieli się o zadaniu dopiero w marcu, o Tygodniu Empatii – w kwietniu. Uczniowie sygnalizowali też problemy z dyscypliną, które przeszkadzały we współpracy na lekcji. Autorka projektu miała nadzieję opracować program (połączony ze szkoleniem dla realizatorów), który będzie mógł być wprowadzany w każdej publicznej szkole, bez względu na przygotowanie i cechy osobowościowe kadry. Długość szkolenia wzorowana była na szkoleniu uprawniającym do realizacji popularnego w Polsce programu profilaktycznego „Spójrz inaczej”, który obejmuje 40 godzin. Raporty z rozmów nt. metody projektów wskazują na smutny wniosek – przynajmniej część szkół bydgoskich nie przygotowuje uczniów do samodzielnych działań. Nauczycielom brakuje umiejętności inspirowania młodzieży do podejmowania własnej aktywności, do samodzielnego wyboru tematu, planowania kolejności działań i wspólnego z rówieśnikami działania. Z powodu słabej realizacji tego elementu nie zadziałał też w pełni kolejny mechanizm zmiany – wspólna aktywność poza lekcjami jako sposób na zmniejszenie ekspozycji na przemoc w mediach.

3.2.2. Statystyczna weryfikacja hipotez

Do opisu statystycznego uzyskanych wyników wykorzystano:

1. Statystyki opisowe, średnie, odchylenie standardowe w celu porównania zmian w średnich wynikach.
2. Ze względu na brak normalności rozkładu większości zmiennych do badań istotności różnic między dwiema próbami zależnymi (czyli między zmiennymi) użyto testu Wilcoxon.
3. Do badań różnic między dwiema próbami niezależnymi (czyli między grupami) zastosowano test U Manna-Whitneya.
4. Do obliczenia współczynnika korelacji między zmiennymi wybrano R Spearmana, ze względu na brak normalności rozkładu zmiennych.

Każdy wykres przedstawia zmiany w średnich wynikach, nie informuje jednak, czy zmiany te były statystycznie istotne. Informacja ta podana jest w tabelce pod każdym wykresem. Za istotne statystycznie przyjęto wyniki o $p < 0,05$.

3.2.2.1. Zmiany w zakresie agresji, poczucia przystosowania do klasy, empatii, samokontroli emocjonalnej, ekspozycji na przemoc w mediach i spożywania substancji psychoaktywnych u uczniów I klasy gimnazjum objętych programem „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” i uczniów z grupy kontrolnej

Pierwsza z postawionych hipotez brzmiała: udział w godzinach wychowawczych w pierwszej klasie gimnazjum prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów spowoduje istotne korzystne zmiany dla rozwoju i funkcjonowania młodzieży w wieku gimnazjalnym w zakresie zmiennych zależnych. Dla przejrzystości wyводу podzielono ją na 6 poniższych elementów:

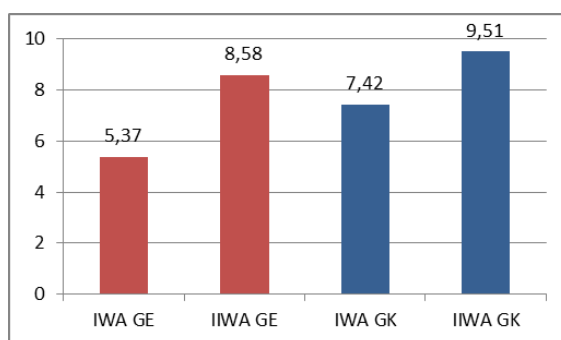
Hipoteza 1.1. Zmniejszy się poziom zachowań agresywnych gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem ich zachowań agresywnych

uzyskanym w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

W celu zweryfikowania pierwszej hipotezy zbadano zmiany w średnich wynikach wskaźnika agresji (mierzonego techniką nominacyjną „Szkolne sytuacje”), zmiany w postrzeganiu własnej agresywności (mierzone podskalą „Agresywność” z kwestionariusza „Ja wobec klasy”), losy uczniów rozpoznanych w pierwszym pomiarze jako nadmiernie agresywnych.

Zmiany we wskaźniku agresji (ocena kolegów i koleżanek z klasy)

Tendencja do reagowania na sytuacje trudne w sposób agresywny, mierzona „Techniką nominacyjną do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” D. Boreckiej-Biernat wzrosła w ciągu pierwszej klasy gimnazjum w obu grupach: kontrolnej i eksperymentalnej w sposób istotny statystycznie (wykres). Nie ma więc podstaw do przyjęcia hipotezy pierwszej, tym bardziej, że wzrost zachowań agresywnych był wyższy w grupie objętej oddziaływaniami eksperymentalnymi.



Wykres 3.41. Zmiany w średnich wskaźnikach agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.
Opracowanie własne.

Tabela 3.41. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej agresja mierzone techniką nominacyjną. Test kolejności par Wilcoxona.

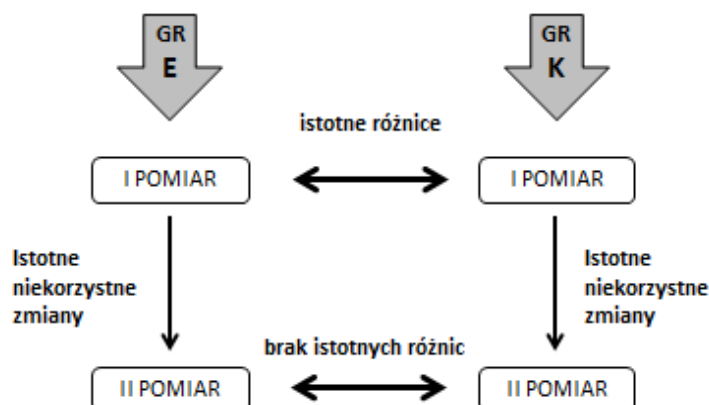
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa E – porównanie I i II pomiaru IWA&IWA GE	268	4571,500	10,59121	0,000000
Grupa K – porównanie I i II pomiaru IWA&IWA GK	151	2513,000	5,991061	0,000000

Źródło: Opracowanie własne.

Ocena różnic między średnimi w dwóch grupach za pomocą testu U Manna-Whitneya przedstawiona została w tabeli 3.42. i na rycinie 3.5.

Tabela 3.42. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą testu U Manna-Whitneya względem zmiennej: WA – wskaźnik zachowań agresywnych.

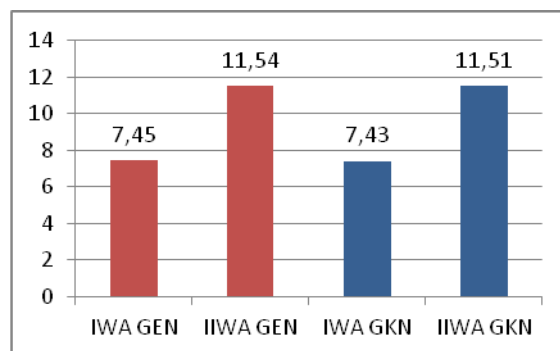
GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA					
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
IWA	54554,5	36396,5	17426,5	-2,8807	0,0040
IIWA	57917,0	35611,0	19691,0	-1,4734	0,1406



Rycina 3.5. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „poziom zachowań agresywnych” (mierzonych wskaźnikiem agresji WA).
Opracowanie własne.

Porównanie istotności różnic między średnimi wynikami agresji w I i II pomiarze pozwala zauważyć, że grupy kontrolna i eksperymentalna – istotnie różne pod względem agresji na początku I klasy gimnazjum – zbliżyły się do siebie od koniec roku szkolnego, co być może ma większy związek ze zmianami rozwojowymi niż z uczestnictwem w programie.

Analiza zmian średnich wskaźnika agresji (WA) z uwzględnieniem typu szkoły ukazuje, że szczególne nasilenie – w porównaniu do wyników grup kontrolnych – zachowań agresywnych w grupach eksperymentalnych zaobserwowano w szkołach o przeciętnych wynikach w testach gimnazjalnych (GEP) oraz szkołach o wyższych wynikach (GEW). Zmiany w szkołach o niższych wynikach (GEN) są podobne w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.



Wykres 3.42. Zmiany w średnich wskaźnikach agresji w szkołach o najniższych wynikach w testach końcowych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

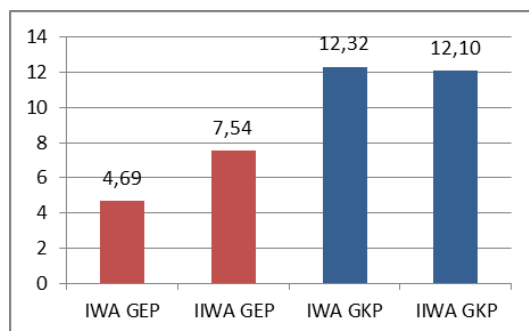
Tabela 3.43. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o najniższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej agresja.

Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
IWA & IIWA GEN	84	468,5000	5,871297	0,000000
IWA & IIWA GKN	70	249,0000	5,814143	0,000000

Źródło: Opracowanie własne.

W szkołach o przeciętnych wynikach w nauce zaobserwowano istotny statystycznie wzrost tendencji do reagowania na sytuacje trudne w sposób agresywny w grupie eksperymentalnej, zaś w grupie kontrolnej tendencja ta nieznacznie obniżyła się (nieistotnie statystycznie). Na ten wynik wpływ mogła mieć specyfika szkół wylosowanych do badań – w grupie kontrolnej wylosowano dwie klasy sportowe, składające się z samych chłopców. Uczniowie tych klas charakteryzowali się najwyższym średnim wskaźnikiem agresji w I pomiarze. Być może w tych klasach szczególnie zaznaczył się efekt agresji jako cechy atrakcyjnej społecznie (efekt ten opisany zostanie w dalszym miejscu pracy) – chłopcy rozpoczynający naukę w klasie składającej się z samych chłopców, i to klasie nastawionej na rywalizację (ze względu na profil sportowy) muszą wypracować sobie pozycję w grupie. Siła, pewność siebie, stanowczość to postawy cenione wśród płci męskiej, a jednocześnie mogące być mylone, szczególnie przez osoby niedojrzałe, z postawami agresywnymi. Badania w tej szkole odbywały się pod koniec października, czyli tuż po „walce” o pozycję w klasie. Pomiar drugi dokonano pod koniec maja – prawdopodobnie uzyskana pozycja w klasie na początku roku nie zmieniła się w sposób znaczący w ciągu tych kilku miesięcy. Do grupy eksperymentalnej wśród szkół o przeciętnych wynikach w nauce również wylosowano dwie klasy sportowe – jednak tylko jedna z nich składała się z samych chłopców, poza tym do grupy tej wylosowano jeszcze dwie inne klasy, niesportowe.



Wykres 3.43. Zmiany w średnich wskaźnikach agresji w szkołach o przeciętnych wynikach w testach końcowych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

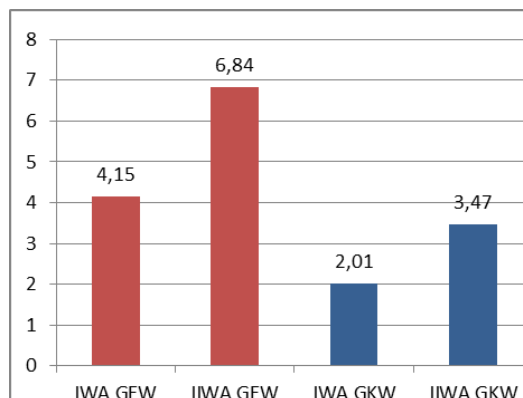
Tabela 3.44. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej agresja.

Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
IWA&IIWA GEP	101	885,0000	5,726800	0,000000
IWA&IIWA GKP	43	435,5000	0,452811	0,650685

Źródło: Opracowanie własne.

Jak już wspomniano, w szkołach o wynikach wyższych zaobserwowano statystycznie istotny wzrost agresji w obu grupach badawczych, przy czym w grupie eksperymentalnej wzrost ten był niższy niż w grupie kontrolnej (w GE średni wskaźnik agresji wzrósł o 65%, zaś w GK – o 73%).



Wykres 3.44. Zmiany w średnich wskaźnikach agresji w szkołach o wysokich wynikach w testach końcowych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

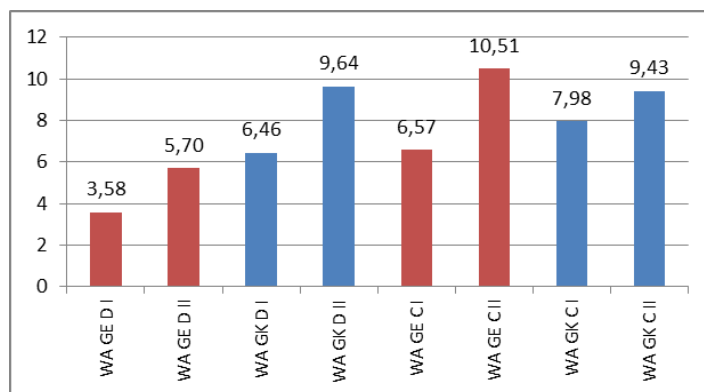
Tabela 3.45. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o wysokich wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej agresja.

Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
IWA&IIWA GEW	83	232,5000	6,857873	0,000000
IWA&IIWA GKW	38	96,00000	3,980875	0,000069

Źródło: Opracowanie własne.

Porównanie zmian w zakresie zachowań agresywnych uwzględniające płeć ukazuje podobieństwo zmian w grupach składających się z: dziewcząt z grupy eksperymentalnej (GED), dziewcząt z grupy kontrolnej (GKD), chłopców z grupy eksperymentalnej (GEC) – we wszystkich tych grupach średni wskaźnik agresji wzrósł istotnie statystycznie. Mniejszy, ale też istotny statystycznie, wzrost agresji zaobserwowano wśród chłopców z grupy kontrolnej (GKC). Wśród nich znaczącą grupę stanowią chłopcy ze szkoły sportowej, co zostało już przeanalizowane powyżej.



Wykres 3.45. Zmiany w średnich wskaźnikach agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.
Opracowanie własne.

Tabela 3.46. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie zmiennej agresja w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem płci.

Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
DZIEWCZĘTA				
IWA GED & IIWA GED	108	692,000	6,899635	0,000000
IWA GKD & IIWA GKD	56	161,0000	5,196063	0,000000
CHŁOPCY				
IWA GEC & IIWA GEC	162	1745,000	8,121496	0,000000
IWA GKC & IIWA GKC	95	1330,000	3,526266	0,000422

Realizacja programu nie zapobiegła obserwowanemu powszechnie w badaniach wzrostowi agresji w pierwszej klasie gimnazjum. O nasilaniu się agresji i przemocy przy przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum piszą m.in. S.M. Swearer, D.L. Espelage, S.A. Napolitano (2010, s. 43) oraz K. Ostrowska (2007, ss. 16, 43, 44), wspomina też o tym *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”* (2009, s. 59, jednak w odniesieniu przede wszystkim do przemocy psychicznej), a także Krzysztof Ostaszewski, Anna Rustecka-Krawczyk, Magdalena Wójcik (2011, ss. 40 i 45, autorzy ci przedstawiają dokładnie, jaki rodzaj agresji wzrasta od momentu rozpoczęcia nauki w gimnazjum, dotyczy to przede wszystkim ubliżania nauczycielom oraz zachowań o cechach przestępczych).

Przyczyn niepowodzenia programu w zakresie zmniejszania zachowań agresywnych można dostrzec przynajmniej kilka. Zostaną one dokładniej przeanalizowane i odniesione do obserwacji innych badaczy w rozdziale dotyczącym wniosków z przeprowadzonych badań, w tym miejscu jedynie zostaną zasygnalizowane.

Przy konstrukcji programu prawdopodobnie błędnie założyłam, że praca uczniów nadmiernie agresywnych rozdzielonych do małych grup, składających się z uczniów o przeciętnym lub niższym poziomie zachowań agresywnych wystarczy do naśladowania przez „agresorów” zachowań prospołecznych. Ten zabieg okazał się zdecydowanie niewystarczający do uzyskania zmian, a nawet mógł przynosić efekty jatrogenne zarówno dla uczniów o podwyższonym poziomie agresji, jak i dla pozostałych uczniów, ponieważ mogły tu zadziałać następujące mechanizmy. Przydzielając dzieci w sposób sztuczny (z ich punktu widzenia) do grupy, stworzono warunki do tego, by zachowania agresywne prezentowane przez uczniów o ich podwyższonym poziomie były częściej spostrzegane przez innych, co mogło utrwalać obraz tych pierwszych jako „agresorów”. Ponadto, reakcje agresywne nie musiały być oceniane przez rówieśników jako jednoznacznie negatywne, ponieważ szczególnie w wieku dojrzewania agresja bywa cechą atrakcyjną społecznie (kojarzoną z siłą, niezależnością, pewnością siebie, buntem wobec osób dorosłych). Praca w małych grupach mogła być areną prezentacji zachowań agresywnych, dzięki czemu były one wzmacniane u uczniów agresywnych, i naśladowane przez pozostałych. Z drugiej strony, w niektórych grupach zamiast współpracy mogła pojawić się nieustanna walka uczniów dostosowanych społecznie z uczniem niedostosowanym, który w ich oczach „psuł projekt”, przeszkadzał w jego realizacji. Ponadto, wykorzystanie godzin wychowawczych na realizację programu (ze względu na chęć opracowania programu profilaktycznego, który mógłby być realizowany w każdej szkole bez dodatkowych nakładów finansowych) spowodowało odebranie wychowawcy czasu, który zwykle był przeznaczony na rozwiązywanie bieżących problemów, w tym konfliktów klasowych, co mogło przyczyniać się do narastania nieporozumień i rozwiązywania ich w sposób niedojrzały.

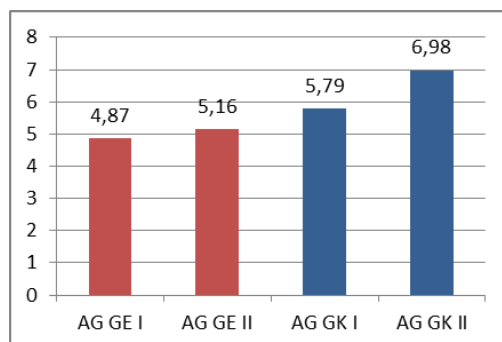
Powyższe przypuszczenia potwierdzają obserwacje nauczycieli-realizatorów, którzy w ankiecie pisali o niepowodzeniach związanych z próbą zaangażowania uczniów o podwyższonym poziomie zachowań agresywnych na rzecz współpracy z innymi w małej grupce – uczniowie ci zamiast podjęcia współpracy prezentowali zachowania prowokacyjne, dezorganizujące pracę całej grupy, bądź wycofywali się z kontaktu z innymi.

Pomimo starannego, jak wydawało się autorce, namysłu nad wyborem sposobu pomiaru zachowań agresywnych, prawdopodobnie samo narzędzie diagnostyczne mogło przyczynić się do niepożądanych rezultatów eksperymentu. Po pierwsze, zastosowanie techniki nominacyjnej stworzyło uczniom warunki do zastanowienia się, kto w klasie zachowuje się w taki właśnie sposób, uzmysłowienia sobie, że niektórzy koledzy częściej niż inni zachowują się w sposób agresywny, co mogło przyczynić się do nadania im etykiety „agresora” oraz do utrwalenia tej etykiety. Postest ponownie wzmacniał tę ocenę. W dodatku, konieczność wskazania kolegi/koleżanki jako osoby zachowującej się w sposób nieakceptowany przez dorosłych, mogło być odczytywane przez młodzież jako „donosicielstwo” i uderzać w jedną z ważniejszych zasad panujących obecnie w niektórych kręgach nastolatków. Ta sytuacja mogła powodować frustrację oraz konflikty między uczniami (jeśli rozmawiali później o kwestionariuszu i opowiadali o swoich odpowiedziach, co było odradzane przez osoby przeprowadzające pomiar, ale nie było kontrolowane). Ponadto, nie pytano o czas, w którym dane zachowania mogły mieć miejsce, ani o częstotliwość (pytania z TN dotyczą raczej oceny gotowości do zareagowania w jeden z trzech sposobów na trudną sytuację szkolną). Uczniowie mogli zapamiętać tylko jedną charakterystyczną sytuację dla danego ucznia (np. wyjątkowo nieuprzejmą odpowiedź wobec nauczyciela), przypomnienie jej sobie na początku roku szkolnego przy odpowiadaniu na pytania w preteście mogło utrwalić pamięć o niej i spowodować, że to wspomnienie wystarczyło do wytypowania ucznia jako zdolnego do takiego zachowania w posteście, pomimo niewystępowania takiego zachowania ponownie w ciągu całego roku szkolnego.

Jednym z wyjaśnień braku oczekiwanego zmniejszenia oceniania zachowania kolegów i koleżanki z klasy jako agresywne wśród uczniów biorących udział w programie, może też być zwiększone ich wyczulenie na akty agresji, poprzez uwrażliwianie młodzieży na potrzeby i odczucia innych ludzi.

Zmiany w postrzeganiu własnej agresywności (samoocena)

Wskaźnik agresji mierzony techniką nominacyjną ukazuje ocenę tendencji do zachowania się w sposób agresywny w sytuacji trudnej dokonaną przez kolegów i koleżanki z klasy. W relacjonowanych badaniach mierzono również samoocenę zachowań agresywnych poprzez odpowiedzi na część pytań w kwestionariuszu „Ja wobec klasy”. Wykres 3.46. przedstawia średnie zmiany w zakresie postrzegania swojej agresji w klasie (AG) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.



Wykres 3.46. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnej agresywności w klasie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.47. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie zmiennej „postrzeganie własnej agresywności w klasie” w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

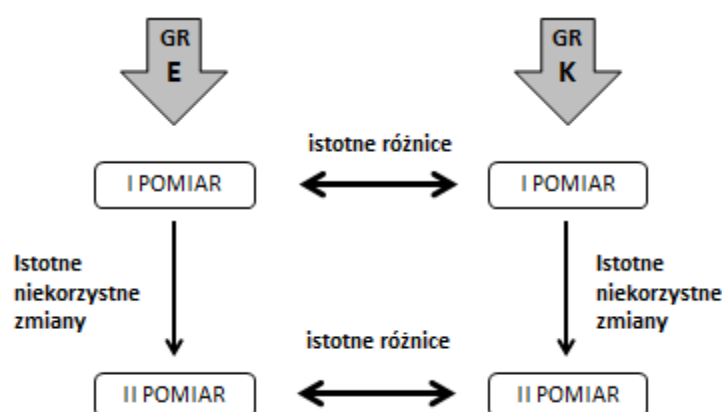
Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
AG & II AG	146	4135,500	2,40293	0,016265
Grupa kontrolna				
AG & II AG	78	1019,500	2,594972	0,009460

Tabela 3.48. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: AG – postrzeganie własnej agresywności.

Zaznaczone wyniki są istotne z $p < ,05000$.

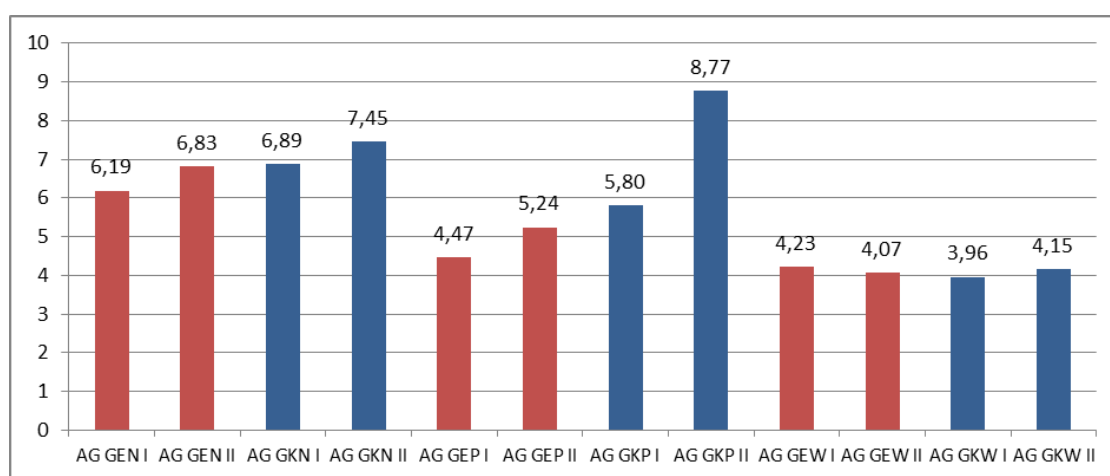
GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA						
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p	Z - popraw.
IAG	39746,5	20284,5	11066,5	-1,99957	0,0455	-2,0077
IIAG	24201,5	15984,5	6996,5	-3,15706	0,0016	-3,1709



Rycina 3.6. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność różnic między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „postrzeganie własnej agresji w klasie” (mierzonych podskala „Agresywność” Kwestionariusza „Ja woobec klasy”)

techniką nominacyjną, w której oceny dokonują koledzy i koleżanki oraz kwestionariuszem „Ja wobec klasy”, w którym dokonywana jest samoocena – pozwala zauważyć interesujące różnice. Postrzeganie własnych zachowań agresywnych w klasie wzrosło istotnie statystycznie w obu grupach badawczych, przy czym zdecydowanie bardziej w grupie kontrolnej – w klasach, w których realizowano autorski program wzrost postrzegania własnej agresji był mniejszy niż w klasach, gdzie programu nie realizowano.

Analiza zmian z uwzględnieniem typu szkoły ukazuje wyniki odmienne od pozyskanych techniką nominacyjną – w tych grupach, w których uczniowie byli bardziej skłonni oceniać swych kolegów jako agresywnych, ci sami uczniowie oceniali samych siebie jako mniej agresywnych.



Wykres 3.47. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnej agresywności w klasie w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.48. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie zmiennej „postrzeganie własnej agresywności w klasie” w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
AG & II AG GEN	35	196,5000	1,940928	0,052268
AG & II AG GKN	33	230,5000	0,893391	0,371648
AG & II AG GEP	58	547,500	2,384643	0,017096
AG & II AG GKP	23	42,50000	2,904628	0,003677
AG & II AG GEW	58	547,500	2,384643	0,017096
AG & II AG GKW	22	115,0000	0,373355	0,708885

Źródło: Opracowanie własne.

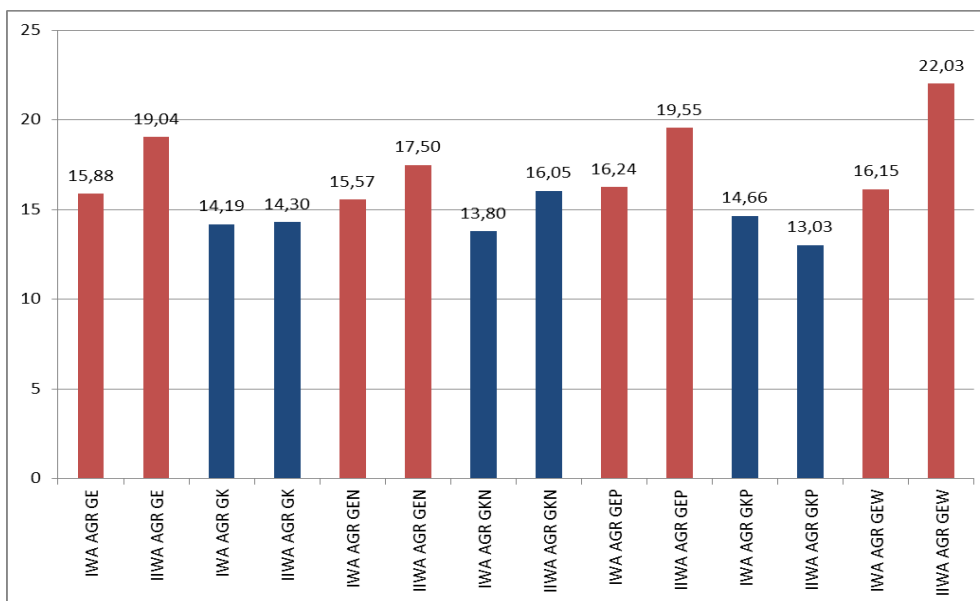
Uczniowie szkół o przeciętnych wynikach w teście gimnazjalnym z obu grup badawczych pod koniec klasy pierwszej gimnazjum oceniali siebie jako bardziej agresywnych niż na początku roku szkolnego, przy czym wzrost postrzegania siebie jako osoby skłonnej do agresji był zdecydowanie wyższy w grupie kontrolnej – a więc w klasach chłopców,

sportowych. Uczniowie szkół o wyższych wynikach z grupy eksperymentalnej w II pomiarze ocenili siebie jako mniej agresywnych niż w preteście. Aby móc zinterpretować różnice między wynikiem pomiaru agresji dokonanego techniką nominacyjną a wynikiem dokonanego kwestionariuszem samooceny, należałoby wprowadzić jeszcze jedno narzędzie, najlepiej obserwację osób niezaangażowanych w życie klasy czy nieświadomych celów opisywanych tu badań naukowych. Wtedy można by zweryfikować tezę dotyczącą uwrażliwienia uczniów biorących udział w programie na cudze zachowania agresywne, co – jak już wspomniano – mogło zostać odzwierciedlone w technice nominacyjnej.

Losy uczniów o podwyższonym poziomie agresji

Poza zmianami w zakresie zachowań agresywnych u wszystkich uczniów z badanych klas, autorkę projektu interesowały również zmiany zachodzące u uczniów nadmiernie agresywnych. Za osoby o podwyższonym poziomie agresji (oznaczonych jako AGR) uznano te, których wyniki wskaźnika agresji (WA) w pierwszym pomiarze znalazły się w górnym (czwartym) kwartylu. W tej kategorii znalazło się 51 uczniów z grupy eksperymentalnej, w tym 26 ze szkół tzw. o niższych wynikach (GEN), 14 ze szkół o przeciętnych wynikach (GEP), 11 ze szkół o wyższych wynikach (GEW) oraz 57 z grupy kontrolnej, w tym 25 ze szkół o niższych wynikach (GKN), 31 ze szkół o przeciętnych wynikach (GKP) i żadnego ze szkół o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym (GKW).

Porównanie zmian średniego wskaźnika agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej (WA) ukazuje, że poziom agresji u uczniów nadmiernie agresywnych oceniany przez kolegów i koleżanki wzrósł znacznie bardziej w klasach objętych programem profilaktycznym, niż w klasach nim nie objętych.



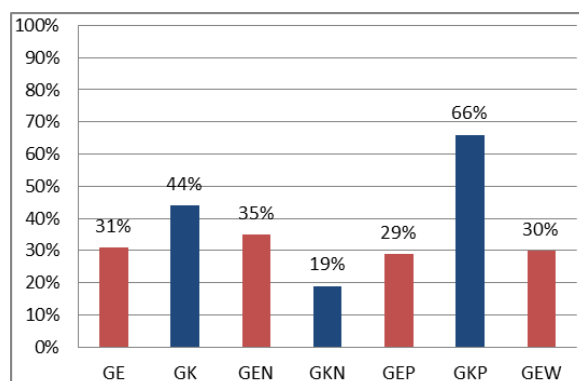
Wykres 3.48. Zmiany w średnich wynikach wskaźnika agresji u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.49. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie zmiennej agresja u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
WA & II WA GE	51	388,0000	2,577703	0,009946
WA & II WA GEN	26	124,0000	1,307996	0,190876
WA & II WA GEP	14	29,00000	1,475247	0,140147
WA & II WA GEW	11	15,00000	1,600395	0,109512
Grupa kontrolna				
WA & II WA GK	57	723,5000	0,818356	0,413154
WA & II WA GKN	25	47,5000	3,094295	0,001973
WA & II WA GKP	31	172,0000	1,489337	0,136400
WA & II WA GKW	BRAK			

Prawdopodobne przyczyny takiego zjawiska zostały zasygnalizowane już w tym podrozdziale, zostaną jeszcze szerzej omówione w rozdziale ostatnim. Zauważyć jednak można, że niepożądane zmiany wśród uczniów tzw. szkół o niższych wynikach są istotne statystycznie jedynie w grupie kontrolnej. W szkołach tego typu, w których realizowano program prawdopodobnie spełnił on swą funkcję profilaktyczną (wzrost agresji jest mniejszy w tej grupie, a różnice między I i II pomiarem niestotne statystycznie). Podobne efekty odnotowano w zakresie części spośród dalej prezentowanych zmiennych.

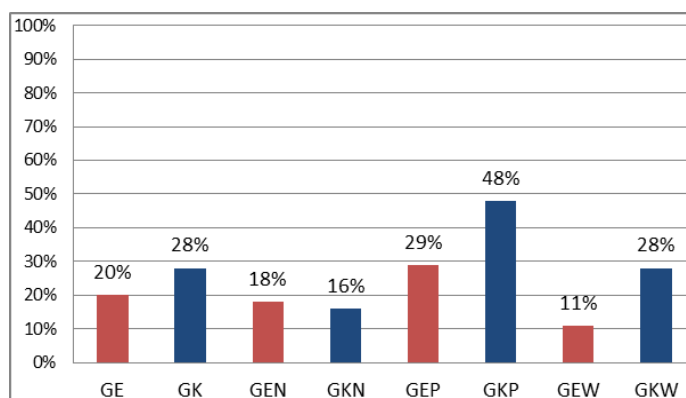
Wykres przedstawia odsetek uczniów nadmiernie agresywnych, których wskaźnik agresji szacowany według wskazań kolegów i koleżanek z klasy spadł (był mniejszy niż w I pomiarze).



Wykres 3.49. Odsetek najbardziej agresywnych uczniów, u których koledzy/koleżanki z klasy zauważyli zmniejszenie się zachowań agresywnych. Opracowanie własne.

Odsetek nadmiernie agresywnych uczniów, którym w II pomiarze rówieśnicy przypisali mniejszą tendencję do agresywnego zachowania w trudnych sytuacjach szkolnych był wyższy w szkołach nieobjętych programem. Wyjątkiem są tu szkoły o niższych wynikach, w nich 35% „agresorów” zostało ocenionych pod koniec roku szkolnego jako mniej agresywnych niż na początku, zaś w grupie kontrolnej taka ocena dotyczyła zaledwie 19% uczniów nadmiernie agresywnych.

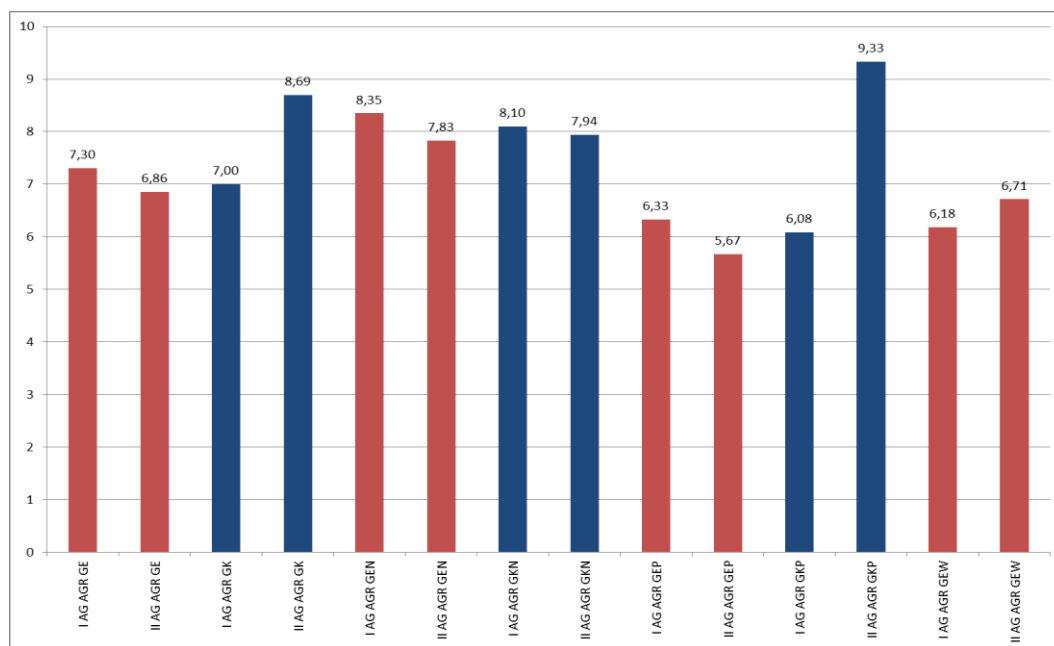
W tym miejscu można wspomnieć jeszcze ocenę poprawy dokonaną dla wszystkich uczniów, co przedstawia wykres. Korzystniejsze zmiany w grupie eksperymentalnej (większy odsetek uczniów, których wskaźnik agresji obniżył się) zaobserwowano jedynie w szkołach o niższych wynikach.



Wykres 3.50. Odsetek badanych, u których koledzy/koleżanki z klasy zauważyli zmniejszenie się zachowań agresywnych - obliczenia dotyczą wszystkich uczniów z danej grupy

W samoocenie własnych zachowań uczniowie nadmiernie agresywni byli mniej krytyczni niż ich koledzy z klasy wobec nich. Wyniki na skali „Agresywność” (w

Kwestionariuszu „Ja wobec klasy”) uzyskane przez uczniów ze szkół o niższych wynikach z obu grup badawczych były niższe w II niż w I pomiarze. Podobną tendencję zauważono w wynikach uczniów szkół o przeciętnych wynikach z grupy eksperymentalnej, jednak odpowiadający im badani z grupy kontrolnej ocenili siebie znacznie surowiej – jako bardziej agresywnych pod koniec roku szkolnego niż na jego początku. Jedynie te ostatnie zmiany są istotne statystycznie.



Wykres 3.51. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnej agresywności w klasie u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

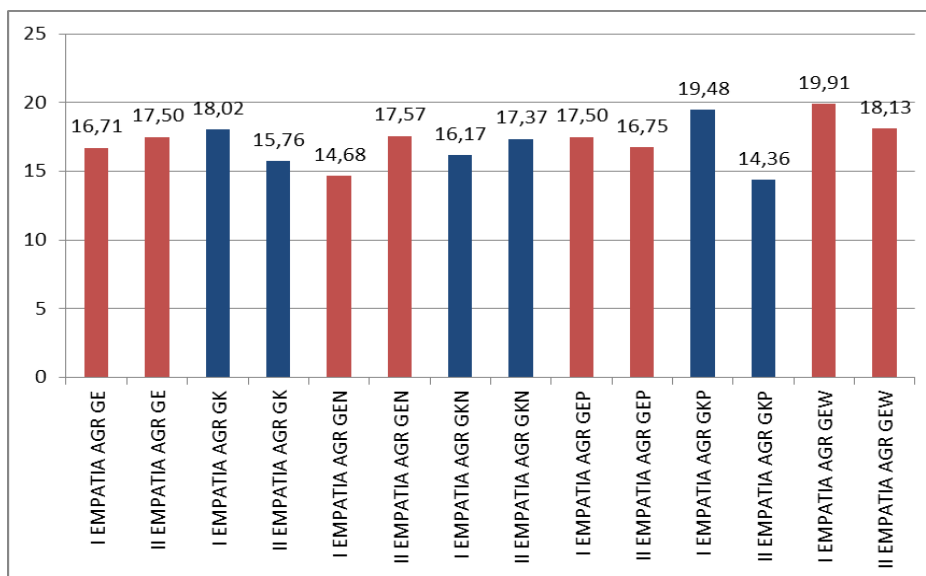
Tabela 3.50. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie postrzegania własnej agresywności w klasie u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
AG & II AG GE	22	99,5000	0,876573	0,380720
AG & II AG GEN	10	24,5000	0,305788	0,759766
AG & II AG GEP	7	11,50000	0,422577	0,672604
AG & II AG GEW	5	3,50000	1,078720	0,280713
Grupa kontrolna				
AG & II AG GK	32	168,5000	1,785749	0,074141
AG & II AG GKN	15	48,5000	0,653156	0,513656
AG & II AG GKP	17	22,5000	2,556258	0,010581
AG & II AG GKW	BRAK			

Analizując wpływ programu „Pozytywnie nakręcenie...” na uczniów nadmiernie agresywnych zbadano również dotyczące ich zmiany w zakresie pozostałych mierzonych w

eksperymentcie zmiennych: empatii, tendencji do reagowania w sytuacjach trudnych w sposób prospołeczny, samokontroli, ekspozycji na przemoc w mediach.

Nieco korzystniejsze zmiany w zdolnościach empatycznych (mierzonych kwestionariuszem „Post Olka”) uczniów nadmiernie agresywnych zaobserwowano w grupie eksperymentalnej, co przedstawia wykres 3.52.



Wykres 3.52. Zmiany w średnich wynikach empatii u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

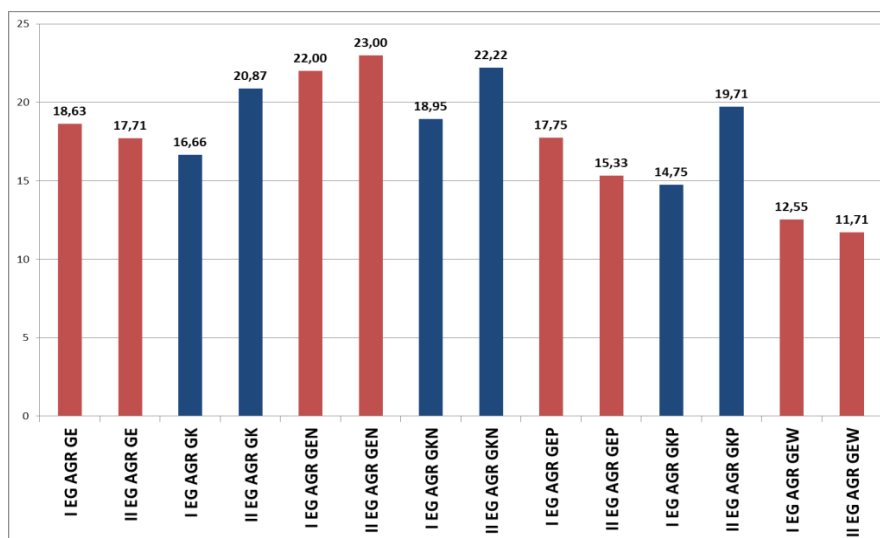
Tabela 3.51. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie empatii u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
EMPATIA & II EMPATIA GE	27	156,0000	0,792825	0,427880
EMPATIA & II EMPATIA GEN	12	19,50000	1,529706	0,126091
EMPATIA & II EMPATIA GEP	8	13,50000	0,630126	0,528613
EMPATIA & II EMPATIA GEW	7	13,00000	0,169031	0,865772
Grupa kontrolna				
EMPATIA & II EMPATIA GK	32	205,5000	1,093888	0,274005
EMPATIA & II EMPATIA GKN	13	31,50000	0,978399	0,327878
EMPATIA & II EMPATIA GKP	19	44,50000	2,032230	0,042131
EMPATIA & II EMPATIA GKW	BRAK			

Wśród uczniów szkół o niższych wynikach zdolności empatyczne rosną, przy czym bardziej w grupie eksperymentalnej (wyniki nieistotne statystycznie). Wśród uczniów szkół „przeciętnych” zdolności empatyczne obniżają się, tylko w grupie kontrolnej w sposób znaczny, istotny statystycznie. Wśród uczniów szkół o wyższych wynikach w testach

zdolności empatyczne obniżają się, nie można ich jednak odnieść do grupy kontrolnej, ponieważ w niej nie rozpoznano uczniów nadmiernie agresywnych.

Uczniowie o podwyższonym poziomie agresji po kilkumiesięcznym udziale w programie ocenili siebie jako nieco mniej egocentrycznych, ci zaś, którzy nie zostali objęci oddziaływaniami postrzegali siebie jako znacznie (istotnie statystycznie) bardziej egocentrycznych (wykres). Najkorzystniejsze zmiany – spadek egocentryzmu - (choć nieistotne statystycznie) nastąpiły wśród uczniów ze szkół o przeciętnych i wyższych wynikach w teście. Wyniki tylko tych pierwszych można porównać do grupy kontrolnej, w której postrzeganie siebie jako osoby reagującej egocentrycznie istotnie wzrosło.

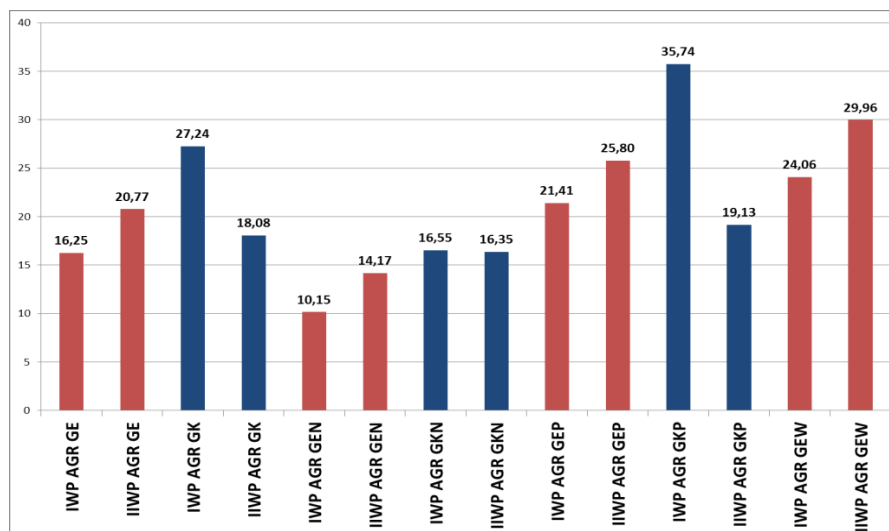


Wykres 3.53. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnego egocentryzmu u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.52. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie postrzegania własnego egocentryzmu u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
GRUPA EKSPERYMENTALNA				
EG & II EG GE	26	152,0000	0,596852	0,550606
EG & II EG GEN	12	23,0000	1,255143	0,209428
EG & II EG GEP	7	12,00000	0,338062	0,735317
EG & II EG GEW	7	13,50000	0,084515	0,932647
GRUPA KONTROLNA				
EG & II EG GK	34	152,0000	2,487543	0,012863
EG & II EG GKN	15	37,0000	1,306312	0,191447
EG & II EG GKP	19	39,0000	2,253562	0,024224
EG & II EG GKW	BRAK			

Być może poprawa (choć niewielka) w zakresie zdolności empatycznych przyczyniła się do obserwowania przez członków klas, które brały udział w godzinach wychowawczych pt. „Pozytywnie nakręcenie...”, większej tendencji do reagowania w sposób prospołeczny przez uczniów rozpoznanych na początku roku jako „agresorów”. W grupie eksperymentalnej średni wskaźnik zachowań prospołecznych (WP) uczniów nadmiernie agresywnych wzrósł istotnie statystycznie w ciągu roku szkolnego, w którym realizowano program, podczas gdy w grupie kontrolnej wskaźnik ten istotnie statystycznie obniżył się.

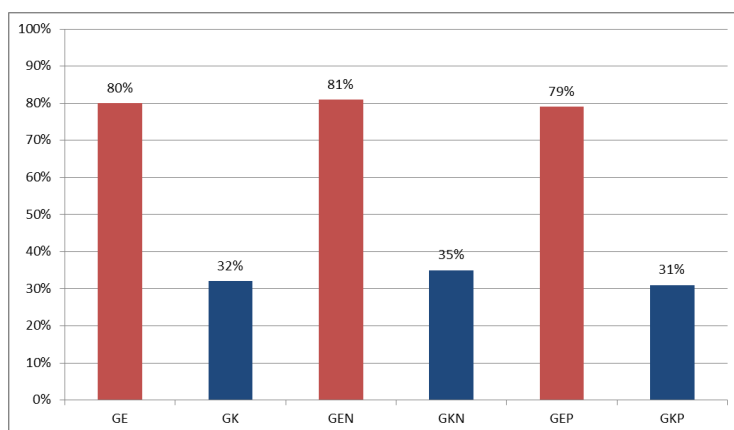


Wykres 3.54. Zmiany w średnich wynikach tendencji do reagowania w trudnych sytuacjach szkolnych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP – wskaźnik zachowań prospołecznych) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.53. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie tendencji do reagowania w trudnych sytuacjach szkolnych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP – wskaźnik zachowań prospołecznych) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

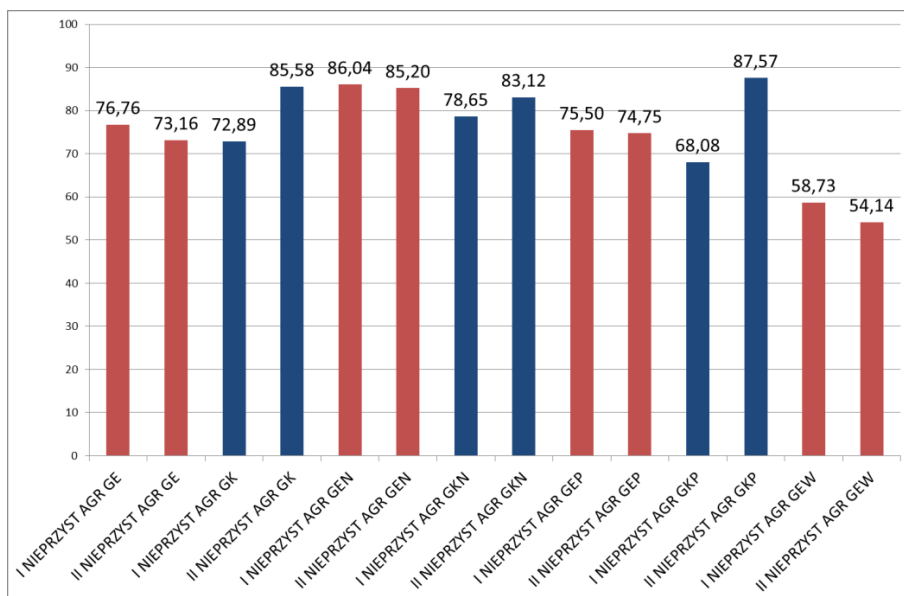
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
WP & II WP GE	51	123,5000	5,056985	0,000000
WP & II WP GEN	26	38,0000	3,492222	0,000479
WP & II WP GEP	14	13,00000	2,479671	0,013151
WP & II WP GEW	11	3,00000	2,667325	0,007646
Grupa kontrolna				
WP & II WP GK	59	463,0000	3,185246	0,001446
WP & II WP GKN	26	150,0000	0,647648	0,517213
WP & II WP GKP	32	55,0000	3,908078	0,000093
WP & II WP GKW	BRAK			

Poprawę w zakresie tendencji do reagowania w trudnych sytuacjach szkolnych w sposób prospołeczny zaobserwowano u zdecydowanej większości (ok. 80%) nadmiernie agresywnych uczniów objętych programem (wykres 3.55). Odsetek ten jest zbliżony do wyniku uzyskanego dla wszystkich uczniów z grupy eksperymentalnej (zob. dane analizowane przy weryfikacji hipotezy 1.3). W grupie kontrolnej poprawa jest znacznie mniejsza - ok. 30% nadmiernie agresywnych uczniów z tej grupy wykazywało się częstszymi niż na początku roku szkolnego zachowaniami prospołecznymi. Jednocześnie wynik ten dla wszystkich uczniów z grupy kontrolnej jest wyższy – wskaźnik zachowań prospołecznych wzrósł u 62% gimnazjalistów z grupy kontrolnej (zob. dane analizowane przy weryfikacji hipotezy 1.3).



Wykres 3.55 Odsetek badanych, u których koledzy/koleżanki z klasy zauważyli zwiększenie się zachowań prospołecznych - obliczenia dotyczą uczniów o podwyższonym poziomie agresji.
Opracowanie własne.

Kolejne korzystne zmiany w funkcjonowaniu uczniów nadmiernie agresywnych objętych programem zaobserwowano pod względem ich nieprzystosowania do klasy szkolnej – które nieco obniżyło się w grupie eksperymentalnej, zaś w grupie kontrolnej istotnie statystycznie wzrosło (wykres 3.56, tabela 3.53).

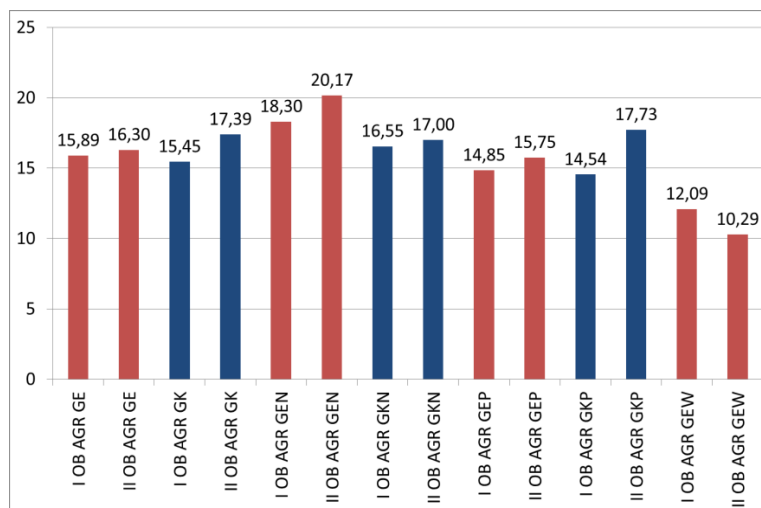


Wykres 3.56. Zmiany w średnich wynikach poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.54. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie poczucia przystosowania do klasy u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GE	25	146,5000	0,430511	0,666825
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GEN	10	17,0000	1,070259	0,284504
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GEP	8	18,00000	0,000000	1,000000
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GEW	7	10,50000	0,591608	0,554114
Grupa kontrolna				
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GK	35	163,0000	2,489630	0,012788
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GKN	16	54,5000	0,698068	0,485135
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GKP	19	28,0000	2,696226	0,007013
NIEPRZYST & II NIEPRZYST GKW	BRAK			

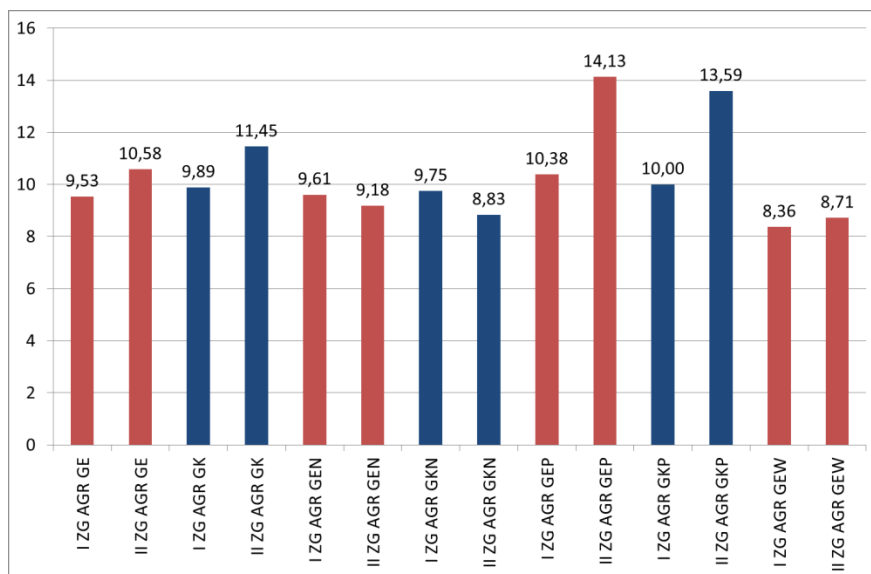
W następujących wymiarach nadmiernie agresywni gimnazjaliści biorący udział w programie czuli się lepiej przystosowani do klasy: doceniania przez innych (ND, wykres), działania na rzecz innych (EG, wykres), mniejszej agresywności (AG, wykres). W zakresie odczuwania wsparcia od innych (OB), poczucia bezpieczeństwa (ZG), towarzyskości (IZ) samopoczucie w klasie „agresorów” z grupy eksperymentalnej nie poprawiło się, jednak w porównaniu do grupy kontrolnej zmiany okazały się korzystniejsze (pogorszenie było mniejsze).



Wykres 3.57. Zmiany w średnich wynikach poczucia obojętności w klasie (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe poczucie obojętności) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.55. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie poczucia obojętności w klasie u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

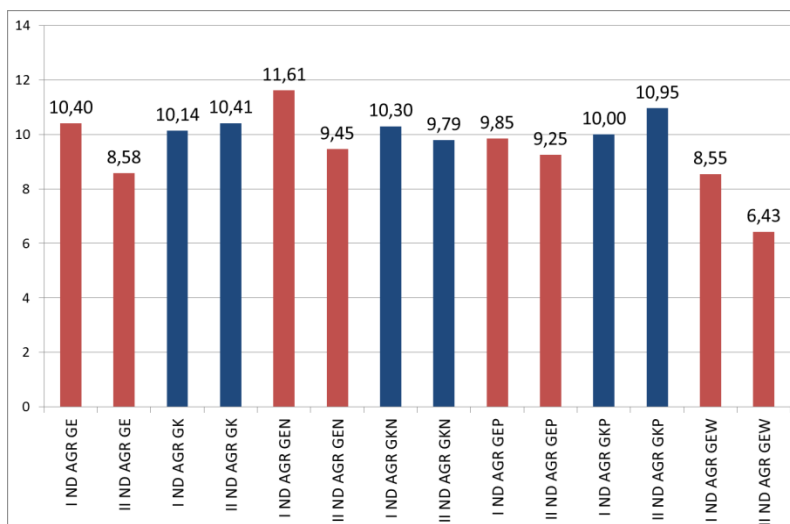
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
OB & II OB GE	25	85,0000	2,085286	0,037044
OB & II OB GEN	11	1,5000	2,800692	0,005100
OB & II OB GEP	8	12,00000	0,840168	0,400815
OB & II OB GEW	6	6,00000	0,943456	0,345448
Grupa kontrolna				
OB & II OB GK	35	212,0000	1,687052	0,091594
OB & II OB GKN	17	62,0000	0,686403	0,492460
OB & II OB GKP	18	45,0000	1,763789	0,077768
OB & II OB GKW	BRAK			



Wykres 3.58. Zmiany w średnich wynikach poczucia zagrożenia w klasie (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe poczucie zagrożenia) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.56. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie poczucia zagrożenia w klasie u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

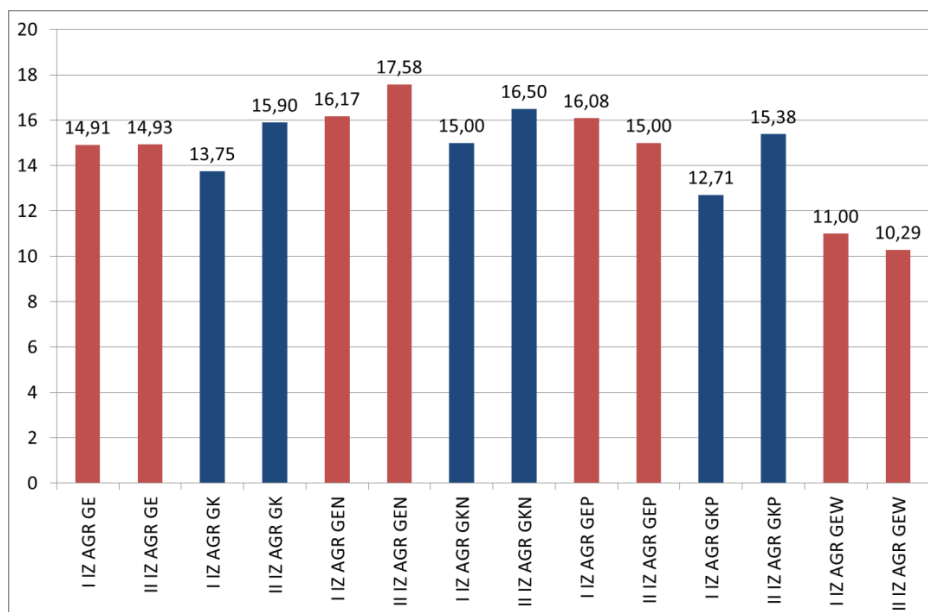
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
ZG & II ZG GE	25	125,0000	1,009009	0,312971
ZG & II ZG GEN	11	33,0000	0,000000	1,000000
ZG & II ZG GEP	7	4,50000	1,605793	0,108320
ZG & II ZG GEW	7	13,00000	0,169031	0,865772
Grupa kontrolna				
ZG & II ZG GK	35	247,5000	1,105592	0,268904
ZG & II ZG GKN	15	44,0000	0,908739	0,363489
ZG & II ZG GKP	20	48,5000	2,109296	0,034920
ZG & II ZG GKW	BRAK			



Wykres 3.59. Zmiany w średnich wynikach poczucia niedoceniania w klasie (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe poczucie niedoceniania) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.57. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie poczucia niedoceniania w klasie u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
ND & II ND GE	22	51,0000	2,451157	0,014240
ND & II ND GEN	8	2,0000	2,240448	0,025063
ND & II ND GEP	8	14,50000	0,490098	0,624065
ND & II ND GEW	6	2,00000	1,782084	0,074736
Grupa kontrolna				
ND & II ND GK	32	250,5000	0,252436	0,800704
ND & II ND GKN	15	35,0000	1,419905	0,155636
ND & II ND GKP	17	60,0000	0,781079	0,434757
ND & II ND GKW	BRAK			



Wykres 3.60. Zmiany w średnich wynikach poczucia izolacji w klasie (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe poczucie izolacji) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.58. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie poczucia izolacji w klasie u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

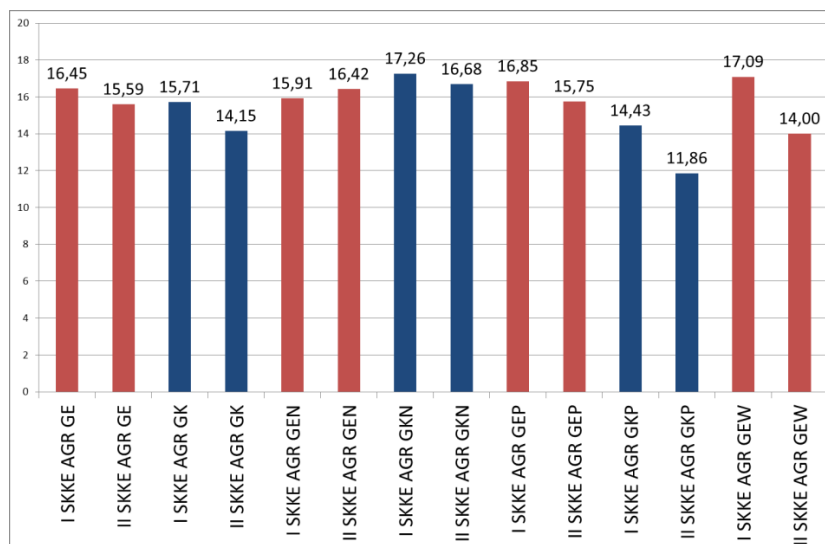
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
IZ & II IZ GE	26	124,0000	1,307996	0,190876
IZ & II IZ GEN	11	15,0000	1,600395	0,109512
IZ & II IZ GEP	8	13,50000	0,630126	0,528613
IZ & II IZ GEW	7	8,00000	1,014185	0,310495
Grupa kontrolna				
IZ & II IZ GK	36	183,5000	2,348731	0,018838
IZ & II IZ GKN	15	46,5000	0,766748	0,443232
IZ & II IZ GKP	18	71,5000	0,609705	0,542058
IZ & II IZ GKW	BRAK			

Zarysowały się różnice w zmianach przystosowania do klasy ze względu na typ szkoły. „Agresorzy” ze szkół o niższych wynikach uczestniczący w programie postrzegają siebie jako nieco mniej agresywnych w klasie (podobne zmiany w grupie kontrolnej, w obu grupach zmiany nieistotne statystycznie), mają mniejsze poczucie zagrożenia (podobne zmiany w grupie kontrolnej, w obu grupach zmiany nieistotne statystycznie), zdecydowanie bardziej czują się doceniani przez innych (w grupie kontrolnej zmiany nieistotne statystycznie). Jednocześnie postrzegają siebie jako nieco bardziej egocentrycznych (podobne zmiany w grupie kontrolnej, w obu grupach zmiany nieistotne statystycznie), istotnie częściej

czują obojętność ze strony kolegów (w grupie kontrolnej zmiany nieistotne statystycznie) oraz są częściej izolowani (podobne zmiany w grupie kontrolnej, w obu grupach zmiany nieistotne statystycznie). To właśnie w tych klasach z grupy eksperymentalnej zaobserwowano największy odsetek gimnazjalistów, którzy na początku roku szkolnego rozpoznani zostali jako nadmiernie agresywni, a przy końcu tego roku ich wskaźnik agresji był niższy niż w preteście (35% „agresorów” z grupy eksperymentalnej ze szkół o niższych wynikach wykazało się mniejszą tendencją do reagowania w sposób agresywny, z grupy kontrolnej z tego typu szkół – tylko 19%). Można więc rozważać, czy poczucie izolowania i obojętności ze strony innych nie wiązało się ze zmianą nastawienia klasy wobec przemocy, być może klasa zaczęła wysyłać „agresorom” sygnały braku akceptacji dla raniących innych zachowań. Izolacja ta nie łączy się z wrogością, ponieważ poczucie zagrożenia obniżyło się. Jednocześnie „agresorzy” w szkołach o niższych wynikach uczestniczących w programie czuli się bardziej doceniani przez swych kolegów i koleżanki – być może zostały stworzone uczniom warunki do zaimponowania rówieśnikom czymś innym niż agresją i siłą.

W szkołach o przeciętnych wynikach w nauce „agresorzy” objęci oddziaływaniami profilaktycznymi postrzegali siebie jako mniej agresywnych, mniej egocentrycznych (w grupie kontrolnej zmiany były odwrotne, istotne statystycznie), czuli się mniej izolowani i bardziej doceniani (w grupie kontrolnej odwrotnie, w obu grupach zmiany nieistotne statystycznie). Uczniowie ci po udziale w programie mają większe poczucie obojętności (w grupie kontrolnej również wzrosło, przy czym istotnie statystycznie) i poczucie zagrożenia (w grupie kontrolnej również wzrosło, w obu grupach zmiany nieistotne statystycznie). Ze względu na brak grupy porównawczej, analiza zmian wśród uczniów ze szkół o wyższych wynikach w testach zostanie pominięta.

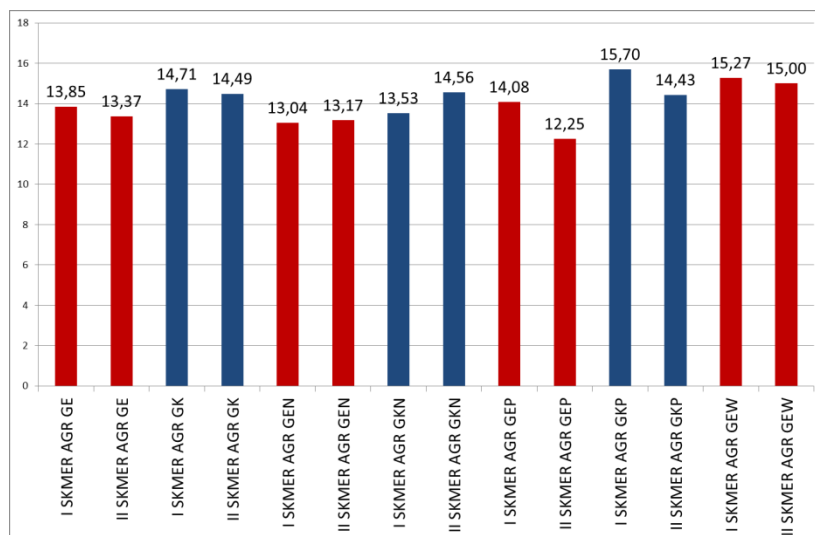
Przyglądając się zmianom w zakresie samokontroli emocjonalnej (mierzonej adaptacją Kwestionariusza Kontroli Emocji J.Brzezińskiego) u nadmiernie agresywnych gimnazjalistów odnaleźć można niewiele różnic między grupą eksperymentalną a kontrolną. W obu grupach obniża się Kontrola Ekspresji (SKKE), Motywacja Emocjonalno-Racjonalna (SKMER) oraz Pobudliwość Emocjonalna (SKPE), przy czym ten pierwszy i ostatni z wymienionych tu składników samokontroli obniża się w grupie kontrolnej istotnie statystycznie. Nieznacznie podwyższyła się jedynie Kontrola Sytuacji (SKKS), podobnie w obu grupach.



Wykres 3.61. Zmiany w średnich wynikach samokontroli emocjonalnej (skala kontroli ekspresji emocji) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.59. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie samokontroli emocjonalnej (skala kontroli ekspresji emocji) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

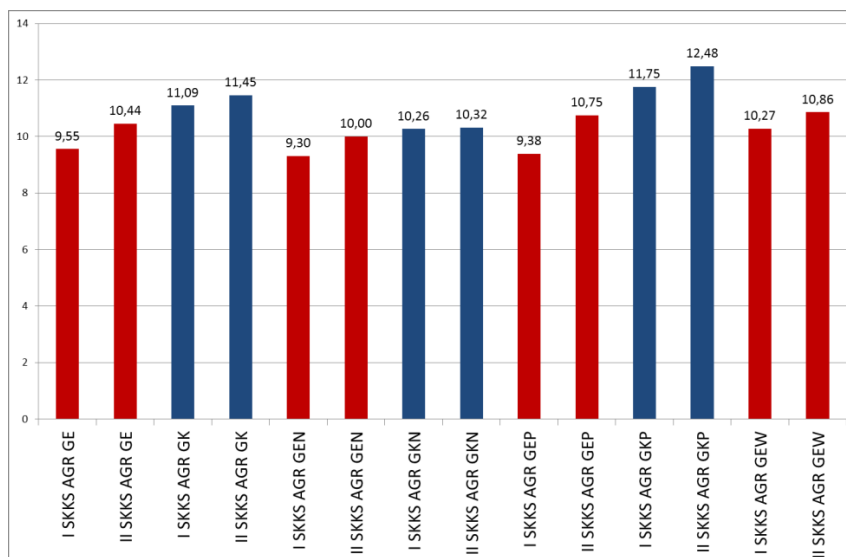
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
SKKE & II SKKE GE	23	116,0000	0,669129	0,503414
SKKE & II SKKE GEN	11	31,0000	0,177822	0,858863
SKKE & II SKKE GEP	7	11,00000	0,507093	0,612090
SKKE & II SKKE GEW	5	1,00000	1,752920	0,079617
Grupa kontrolna				
SKKE & II SKKE GK	33	162,5000	2,108404	0,034997
SKKE & II SKKE GKN	14	46,0000	0,408047	0,683239
SKKE & II SKKE GKP	19	40,5000	2,193199	0,028294
SKKE & II SKKE GKW	BRAK			



Wykres 3.62. Zmiany w średnich wynikach samokontroli emocjonalnej (skala motywacji emocjonalno-racjonalnej) uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.60. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie samokontroli emocjonalnej (skala motywacji emocjonalno-racjonalnej) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

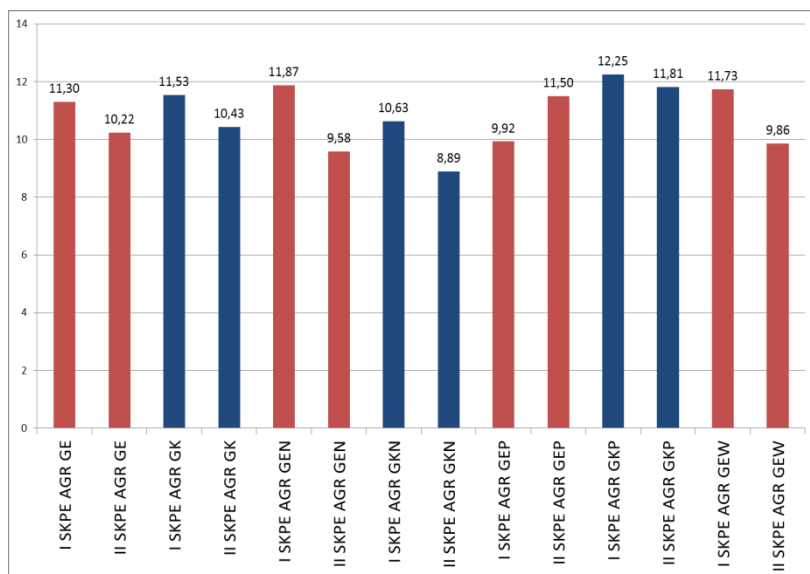
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
SKMER & II SKMER GE	24	131,5000	0,528571	0,597103
SKMER & II SKMER GEN	11	26,0000	0,622376	0,533695
SKMER & II SKMER GEP	7	6,00000	1,352247	0,176297
SKMER & II SKMER GEW	6	8,00000	0,524142	0,600180
Grupa kontrolna				
SKMER & II SKMER GK	30	190,5000	0,863870	0,387660
SKMER & II SKMER GKN	13	33,5000	0,838628	0,401679
SKMER & II SKMER GKP	17	39,5000	1,751510	0,079859
SKMER & II SKMER GWK	BRAK			



Wykres 3.63. Zmiany w średnich wynikach samokontroli emocjonalnej (skala kontroli sytuacji emotogennych) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.61. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie samokontroli emocjonalnej (skala kontroli sytuacji emotogennych) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
SKKS & II SKKS GE	25	119,5000	1,156997	0,247274
SKKS & II SKKS GEN	10	27,0000	0,050965	0,959354
SKKS & II SKKS GEP	8	8,00000	1,400280	0,161430
SKKS & II SKKS GEW	7	9,00000	0,845154	0,398025
Grupa kontrolna				
SKKS & II SKKS GK	33	246,5000	0,607506	0,543515
SKKS & II SKKS GKN	14	46,5000	0,376659	0,706427
SKKS & II SKKS GKP	19	72,0000	0,925570	0,354670
SKKS & II SKKS GKW	BRAK			



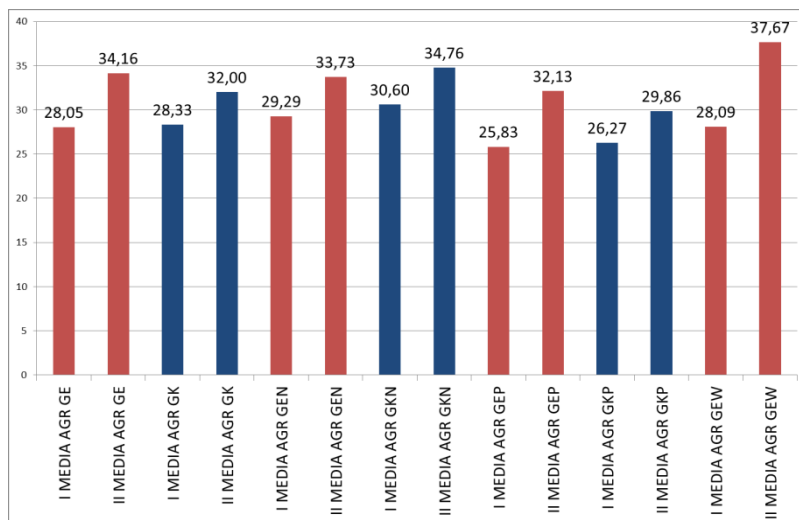
Wykres 3.64. Zmiany w średnich wynikach samokontroli emocjonalnej (skala pobudliwości emocjonalnej) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

Tabela 3.62. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie samokontroli emocjonalnej (skala pobudliwości emocjonalnej) u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
SKPE & II SKPE GE	26	132,5000	1,092113	0,274784
SKPE & II SKPE GEN	12	10,0000	2,274947	0,022910
SKPE & II SKPE GEP	7	7,00000	1,183216	0,236724
SKPE & II SKPE GEW	7	9,00000	0,845154	0,398025
Grupa kontrolna				
SKPE & II SKPE GK	33	152,0000	2,296016	0,021676
SKPE & II SKPE GKN	14	7,5000	2,824942	0,004729
SKPE & II SKPE GKP	19	76,0000	0,764601	0,444509
SKPE & II SKPE GKW	BRAK			

Najkorzystniejsze zmiany pod względem samokontroli emocjonalnej zaszły u „agresorów” ze szkół o niższych wynikach objętych programem (GER) – nieznacznie podwyższyła się u nich Kontrola Ekspresji (SKKE), Motywacja Emocjonalno-Racjonalna (SKMER), Kontrola Sytuacji (kod: SKKS), a Pobudliwość Emocjonalna (SKPE) obniżyła się istotnie statystycznie, co również jest zgodne z oczekiwanym trendem, ponieważ niższa pobudliwość emocjonalna może oznaczać mniejszą łatwość wchodzenia w stan emocjonalny pod wpływem bodźców emotogennych.

„Agresorzy” ze wszystkich grup badawczych częściej poszukiwali w przekazie medialnym treści zawierających agresywne elementy, co przedstawia wykres, obrazujący średnie wyniki uzyskane przez nadmiernie agresywnych uczniów w ankiecie „Media”. Jednak te niekorzystne zmiany były istotne jedynie w grupie kontrolnej.



Wykres 3.65. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

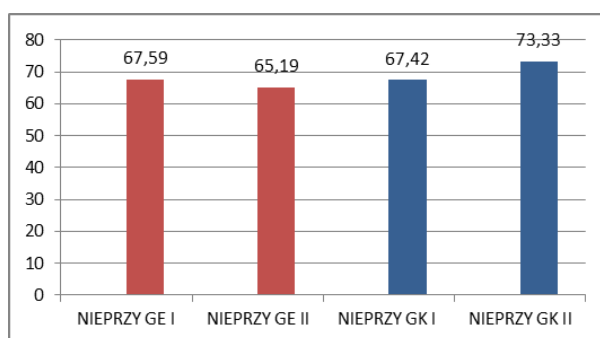
Tabela 3.63. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie ekspozycji na przemoc w mediach u uczniów o podwyższonym poziomie agresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
MEDIA & II MEDIA GE	22	92,0000	1,120065	0,262687
MEDIA & II MEDIA GEN	9	18,0000	0,533114	0,593955
MEDIA & II MEDIA GEP	7	13,50000	0,084515	0,932647
MEDIA & II MEDIA GEW	6	4,00000	1,362770	0,172956
Grupa kontrolna				
MEDIA & II MEDIA GK	33	116,0000	2,939258	0,003290
MEDIA & II MEDIA GKN	15	39,0000	1,192720	0,232980
MEDIA & II MEDIA GKP	18	17,0000	2,983199	0,002853
MEDIA & II MEDIA GKW	BRAK			

Podsumowując – na podstawie analizy dokonanego pomiaru nie ma podstaw do przyjęcia pierwszej części hipotezy pierwszej, nie można uznać, że program „Pozytywnie nakręcenie...” sprzyja zmniejszaniu zachowań agresywnych. Podkreślić jednak należy, że zaobserwowano pewne korzystne i obiecujące zmiany w funkcjonowaniu nadmiernie agresywnych gimnazjalistów objętych programem wśród uczniów szkół o niższych wynikach.

Hipoteza 1.2. Korzystnie zmieni się postrzeganie własnego przystosowania do klasy gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z postrzeganiem własnego przystosowania do klasy przez nich samych w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Wykres przedstawia nieznaczne zmiany w postrzeganiu własnego przystosowania do klasy przez osoby badane z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, jakie zaszły między I a II pomiarem, mierzone średnim wynikiem kwestionariusza „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy” E. Zwierzyńskiej, A. Matuszewskiego (2006). Choć zmiany te nie są istotne statystycznie (co podano w tabelce), porównanie średnich może wskazywać na kierunek zmian zgodny z hipotezą 1.2 – nieprzystosowanie²⁴ w grupie eksperymentalnej maleje, a w grupie kontrolnej rośnie.



Wykres 3.66. Zmiany w średnich wynikach poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) mierzonego wynikiem całego kwestionariusza „Ja wobec klasy”, „Klasa wobec mnie” w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

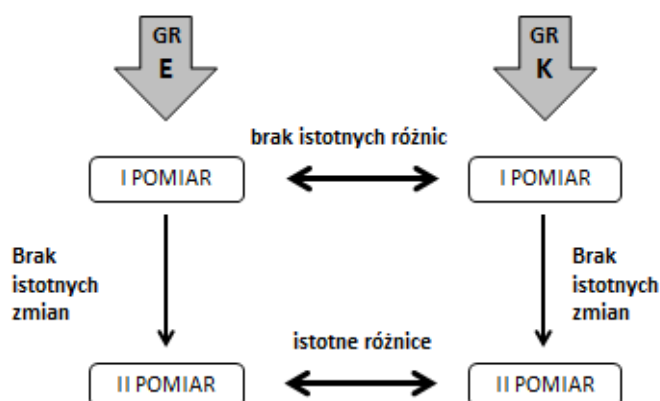
Tabela 3.64. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w zakresie poczucia przystosowania do klasy w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa E – porównanie I i II pomiaru Nieprzystosowanie globalne	159	6337,000	0,03955	0,968450
Grupa K – porównanie I i II pomiaru Nieprzystosowanie globalne	84	1430,500	1,580991	0,113881

²⁴ Dla przypomnienia: wyniki uzyskane za pomocą tego narzędzia są odczytywane negatywnie, tzn. im wyższy wynik, tym wyższe NIEPRZYSTOSOWANIE, a raczej jego postrzeganie przez osobę badaną.

Tabela 3.65. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: poczucie nieprzystosowania do klasy.

GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA					
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
INIEPRZYS	39732,0	17898,0	12227	0,145243	0,8845
IINIEPRZYS	21672,5	13838,5	6621,5	-2,37751	0,0174

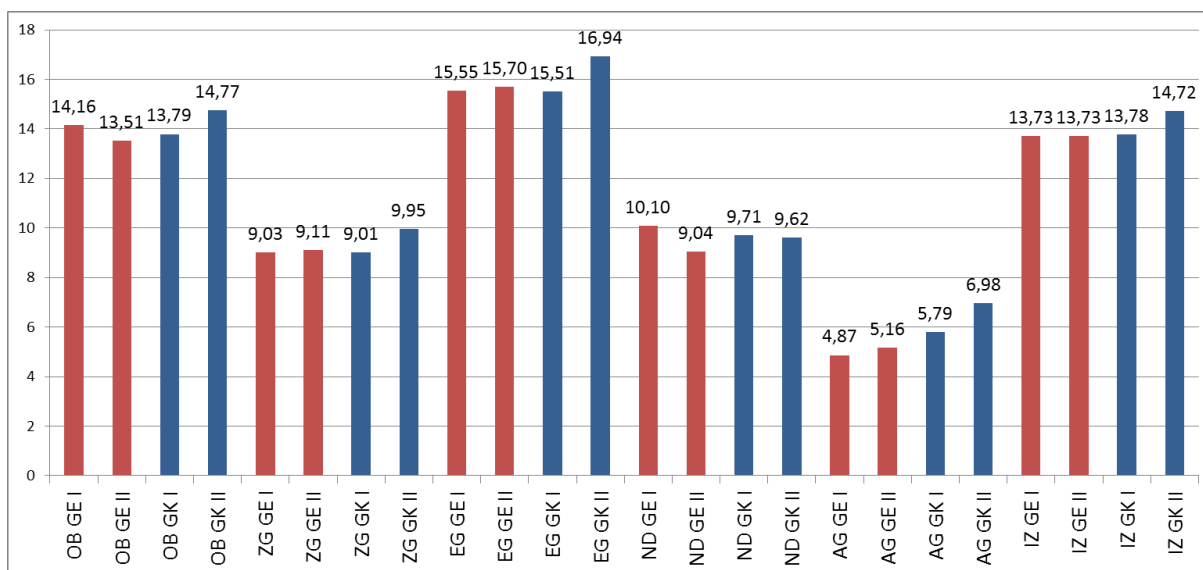


Rycina 3.7. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „postrzeganie własnego nieprzystosowania do klasy” (mierzonej Kwestionariuszem „Ja wobec klasy” i „Klasa wobec mnie”)

Analiza istotności różnic między grupami w I i II pomiarze pozwala zaobserwować, że choć początkowo uczniowie z grupy kontrolnej i eksperymentalnej nie różnili się między sobą pod względem poczucia nieprzystosowania do klasy, zmiany w trakcie roku w obu grupach również nie były istotne statystycznie, to jednak wystarczyły, aby pod koniec roku, w którym część uczniów uczestniczyła w programie „Pozytywnie nakręcenie...” różniły się znacznie, na korzyść grupy eksperymentalnej. Można zatem uznać hipotezę 1.2 za potwierdzoną przyjmując, że udział młodzieży w programie nie tylko przeciwdziałał wzrostowi poczucia nieprzystosowania do klasy, lecz także przyczynił się do wzrostu poczucia przystosowania.

Zastosowane narzędzie do pomiaru postrzegania przystosowania do klasy pozwala wyróżnić następujące obszary wpływające na poczucie braku tego przystosowania: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedocenia w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ). Porównanie zmian między średnimi wynikami w każdej z tych podskal w I i II pomiarze dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej przedstawiono na poniższym wykresie. Pozwala to zauważyć, że udział w autorskim programie „Pozytywnie nakręcenie...” miał istotne znaczenie dla poczucia doceniania przez

kolegów i koleżanki z klasy (mierzone podskala ND – poczucie niedoceniania) oraz znaczenie profilaktyczne dla funkcjonowania uczniów w pozostałych wymiarach.



Wykres 3.67. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.66. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy – podskale: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB.), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedoceniania w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ) . Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
OB & IIOB	159	6336,000	0,04127	0,967079
ZG & IIZG	156	5875,000	0,43881	0,660802
EG & II EG	162	5483,500	1,86962	0,061537
ND & II ND	164	5059,500	2,80024	0,005107
AG & II AG	146	4135,500	2,40293	0,016265
IZ & II IZ	158	5666,500	1,06590	0,286469
Grupa kontrolna				
OB & IIOB	87	1677,500	1,000960	0,316847
ZG & IIZG	82	1469,500	1,072521	0,283487
EG & II EG	86	1672,500	0,852587	0,393889
ND & II ND	71	1039,500	1,366566	0,171762
AG & II AG	78	1019,500	2,594972	0,009460
IZ & II IZ	86	1824,000	0,200229	0,841302

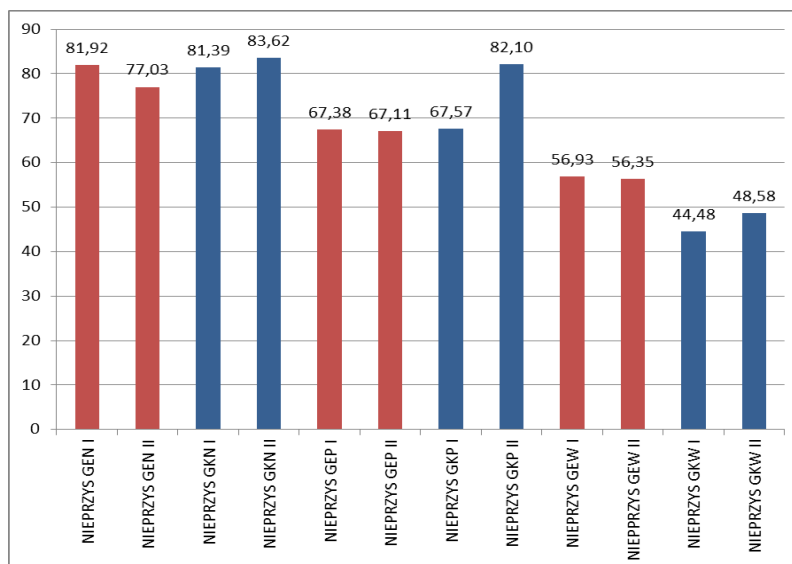
Poczucie niedocenienia przez klasę istotnie statystycznie zmalało w grupie eksperymentalnej, a nieistotnie i w mniejszym stopniu zmalało w grupie kontrolnej. Oznaczać to może, że regularne organizowanie godzin wychowawczych angażujących całą klasę w

pracę nad zadaniami związanymi z tematyką społeczną stworzyło warunki do okazywania sobie nawzajem przez uczniów akceptacji, uznania dla ich zdania, pomysłów, wskazówek.

Drugim obszarem istotnych zmian jest postrzeganie własnych zachowań agresywnych w klasie, co wzrosło istotnie statystycznie w obu grupach badawczych, przy czym zdecydowanie bardziej w grupie kontrolnej. Uwzględniając wyniki innych badań (por. m.in. Ostrowska, 2007; Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”, Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2011) świadczące o tym, że pierwsza klasa gimnazjum to okres największego wzrostu zachowań agresywnych, można uznać, że program spełnił, choć w bardzo niewielkim stopniu, funkcję profilaktyczną w zakresie zachowań agresywnych: w klasach, w których go realizowano wzrost postrzegania własnej agresji był mniejszy niż w klasach, gdzie programu nie realizowano.

Pozostałe zmiany, choć zgodne z hipotezą 1.3, nie są istotne statystycznie. Poczucie obojętności ze strony kolegów i koleżanek z klasy (OB) maleje w grupie eksperymentalnej, a rośnie w grupie kontrolnej. Uczniowie, którzy brali udział w autorskim programie nieco częściej doświadczali w ciągu minionego roku szkolnego wsparcia ze strony innych, pocieszenia, pomocy w zadaniach szkolnych itp. Poczucie zagrożenia (ZG) – wynikające z bycia obiektem dokuczania, plotek, krytyki, nieprzyjemnych psikusów – zwiększyło się w o wiele mniejszym stopniu niż w grupie kontrolnej. Podobnie ocenianie siebie jako osoby egocentrycznej – niechętnie działającej na rzecz innych – również wzrosło w grupie eksperymentalnej nie tak bardzo, jak w grupie kontrolnej. Poczucie izolacji ze strony kolegów i koleżanek (IZ) w grupie eksperymentalnej pozostało na tym samym poziomie, co w I pomiarze, a w grupie kontrolnej wzrosło.

Analiza wyników uwzględniająca typ szkoły pozwala na dostrzeżenie, w których szkołach program okazał się najbardziej pomocny w integracji klasy.

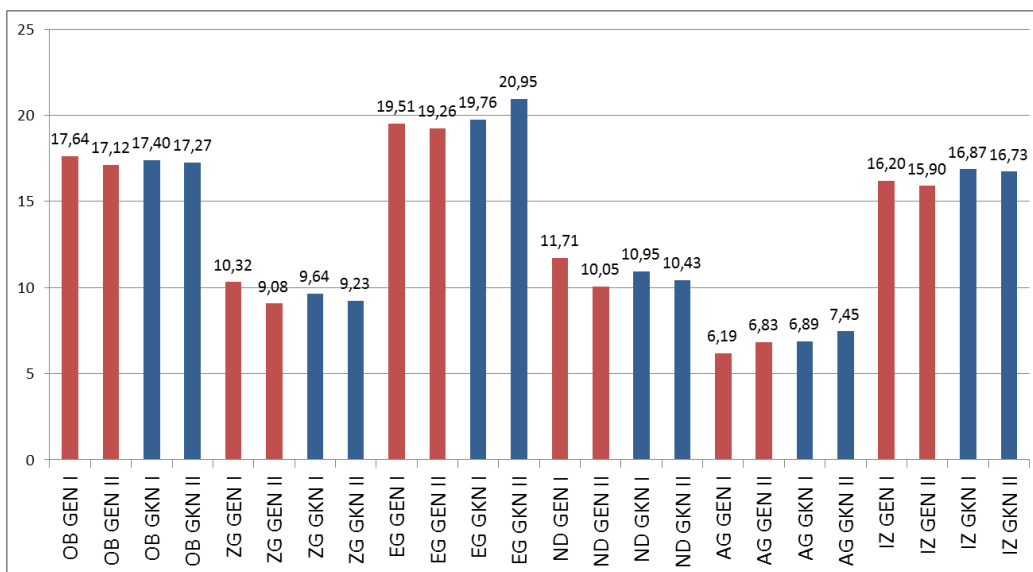


Wykres 3.68. Zmiany w średnich wynikach poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach w testach. Opracowanie własne.

Tabela 3.67. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach (GEN i GKN), szkołach o przeciętnych wynikach (GEP, GKP) oraz w szkołach o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym (GEW, GKW) w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
NIEPRZYSTOSOWANIE I & NIEPRZYSTOSOWANIE II				
GEN	32	248,0000	0,299183	0,764801
GKR	34	241,5000	0,957405	0,338364
GEP	63	911,500	0,660649	0,508838
GKP	26	48,00000	3,238242	0,001203
GEW	64	971,5000	0,458094	0,646885
GKW	24	139,0000	0,314286	0,753304

Porównanie średnich z I i II pomiaru w grupie eksperymentalnej i kontrolnej wśród szkół o niższych wynikach wskazuje na obszary, w których program prawdopodobnie spełnił funkcje profilaktyczne: postrzeganie własnych zachowań egocentrycznych (EG, młodzież ze szkół o niższych wynikach, która brała udział w programie, częściej wskazywała na własne działania na rzecz innych); poczucie niedoceniania (ND), obojętności (OB), zagrożenia (ZG), i izolacji (IZ) - zmalało w obu grupach badawczych, jednak bardziej w grupie eksperymentalnej. Samoocena w zakresie podejmowania zachowań agresywnych w klasie wśród uczniów ze szkół o niższych wynikach wzrosła nieco bardziej w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej – co zostało już opisane przy wątku dotyczącym hipotezy 1.1. Wszystkie zmiany, poza zmniejszeniem się poczucia niedocenienia w grupie kontrolnej, nie były istotne statystycznie.



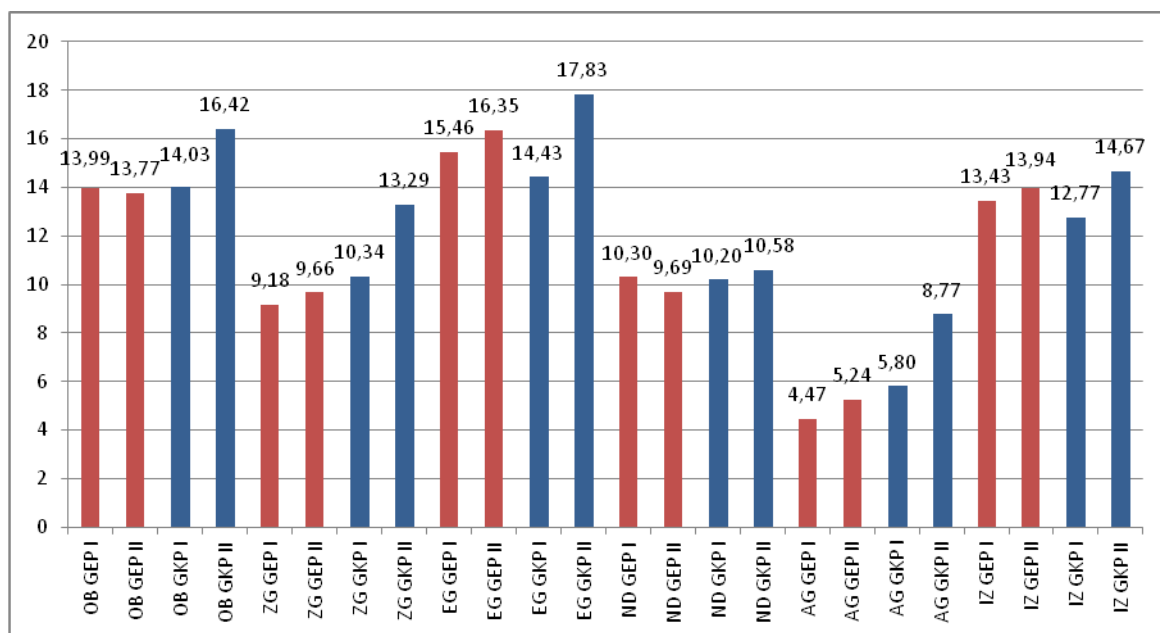
Wykres 3.69. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach w testach. Opracowanie własne.

Tabela 3.68. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach (GEN i GKN) w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy – podskale: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB.), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedoceniania w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ) . Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEN				
OB & II OB	38	316,5000	0,783123	0,433556
ZG & II ZG	38	313,5000	0,826630	0,408448
EG & II EG	36	267,5000	1,029043	0,303460
ND & II ND	34	186,0000	1,906261	0,056617
AG & II AG	35	196,5000	1,940928	0,052268
IZ & II IZ	37	319,5000	0,482761	0,629266
GKN				
OB & II OB	37	326,5000	0,377157	0,706057
ZG & II ZG	35	235,5000	1,302142	0,192869
EG & II EG	35	303,0000	0,196550	0,844180
ND & II ND	30	122,0000	2,272801	0,023039
AG & II AG	33	230,5000	0,893391	0,371648
IZ & II IZ	36	248,0000	1,335399	0,181747

Największe znaczenie (choć nieistotne statystycznie) profilaktyczne dla

przystosowania do klasy szkolnej realizacja programu wywarła w szkołach o przeciętnych wynikach w teście gimnazjalnym.



Wykres 3.70. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o przeciętnych wynikach w testach. Opracowanie własne.

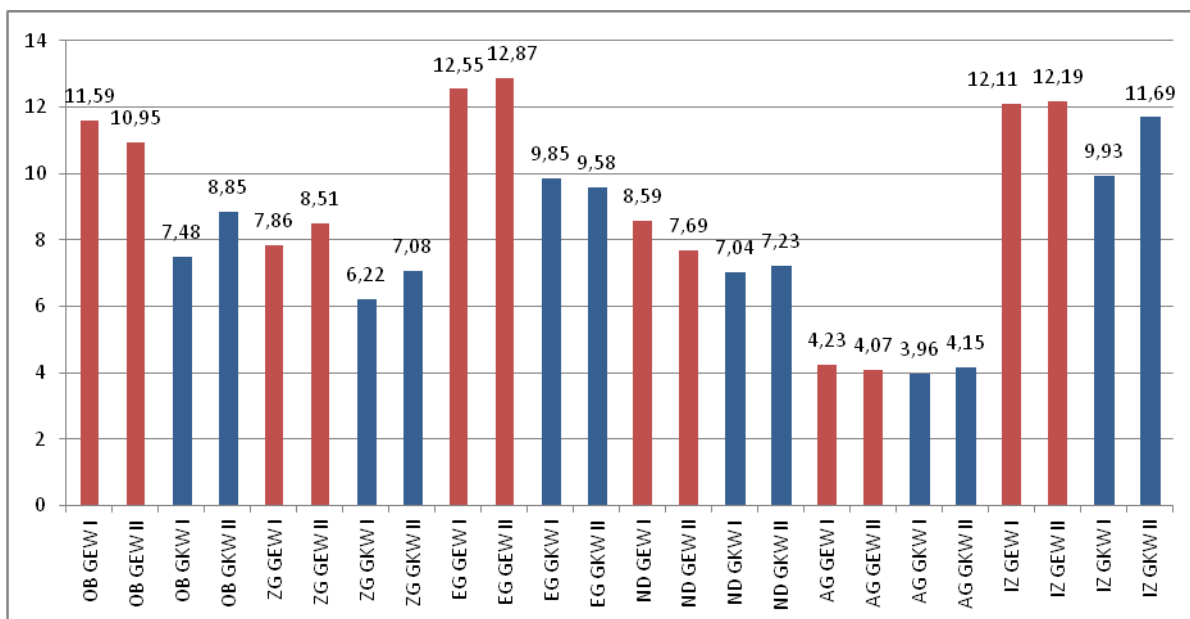
Tabela 3.69. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach „przeciętnych” (GEP i GEP) w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy – podskale: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedoceniania w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ) . Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEP				
OB & IIOB	65	1016,000	0,369224	0,711961
ZG & IIZG	62	884,500	0,645019	0,518916
EG & II EG	70	1125,000	0,687631	0,491685
ND & II ND	67	850,500	1,802157	0,071522
AG & II AG	58	547,500	2,384643	0,017096
IZ & II IZ	58	816,500	0,301952	0,762689
GKP				
OB & IIOB	26	88,5000	2,209624	0,027132
ZG & IIZG	26	70,0000	2,679487	0,007374
EG & II EG	27	96,5000	2,222312	0,026263
ND & II ND	21	93,5000	0,764668	0,444470
AG & II AG	23	42,5000	2,904628	0,003677
IZ & II IZ	26	135,5000	1,015919	0,309669

Poziom postrzeganie własnego nieprzystosowania do klasy w szkołach nieobjętych

programem (GKP) znacząco wzrósł w zakresie: poczucia obojętności, zagrożenia oraz oceny własnych zachowań agresywnych i egocentrycznych – podczas gdy w tych samych zakresach postrzeganie własnego nieprzystosowania do klasy w szkołach przeciętnych objętych programem (GEP) rosło w mniejszym stopniu lub nawet spadało (pod względem poczucia obojętności). Poczucie niedoceny w omawianym tu typie szkół w grupie kontrolnej nieznacznie wzrosło, a w grupie eksperymentalnej zmalało. Można by zaryzykować stwierdzenie, że udział uczniów szkół „przeciętnych” w programie „Pozytywnie nakręcenie...” chronił ich przed znaczącym pogorszeniem się przystosowania do klasy szkolnej, co miało miejsce w klasach nieobjętych programem (podwyższenie poczucia nieprzystosowania do klasy wzrosło w grupie kontrolnej istotnie statystycznie), gdyby nie specyfika klas wylosowanych do grupy kontrolnej – profil sportowy i męski skład. Prawdopodobnie to ten czynnik (związany między innymi z rywalizacją, przeciążaniem dodatkowymi obowiązkami, akceptacją siły) miał większe znaczenie dla integracji klasy i samopoczucia jej członków niż (jakikolwiek) program godzin wychowawczych.

Analiza średnich wyników uzyskanych w zakresie postrzegania własnego przystosowania do klasy w szkołach o wyższych wynikach nie prowadzi do jednoznacznych wniosków. Obszary lepszego przystosowania do klasy uczniów o wyższych wynikach po udziale w programie w porównaniu do uczniów nieobjętych programem to: poczucie obojętności (OB) – wzrosło poczucie wsparcia ze strony innych, poczucie niedoceny (ND) – wzrosło poczucie doceniania, oraz zmalała samoocena pod względem agresji (AG). Jednak w zakresie: poczucia zagrożenia (ZG), samooceny pod względem egocentryzmu (EG) uczniowie szkół o wyższych wynikach z grupy eksperymentalnej czuli się bardziej nieprzystosowani niż przed udziałem w programie (wszystkie zmiany w obu grupach badawczych były nieistotne statystycznie). Poczucie izolacji (IZ) tych uczniów również nieznacznie wzrosło, przy czym w grupie kontrolnej wzrosło w znacznie większym stopniu (ale nieistotnym statystycznie).

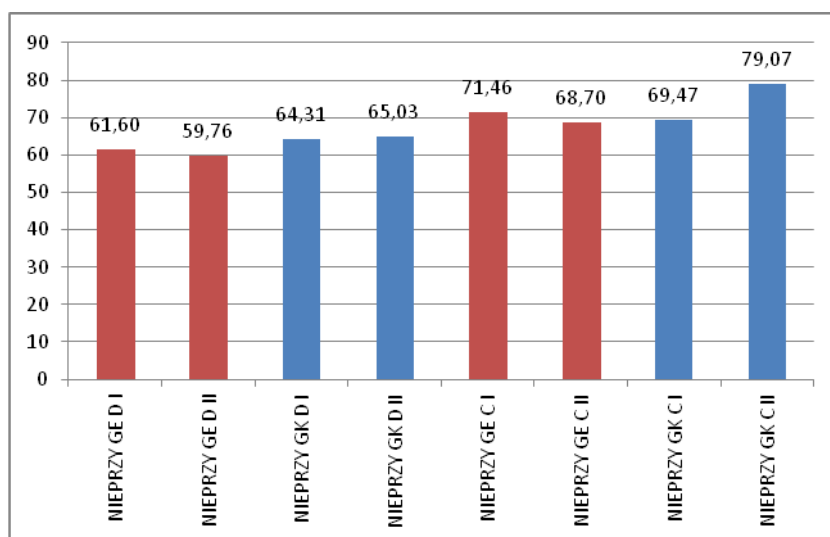


Wykres 3.71. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o przeciętnych wynikach w testach.
Opracowanie własne.

Tabela 3.70. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym (GEW i GEW) w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy – podskale: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB.), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedoceniań w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ) .
Test kolejności par Wilcozona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEW				
OB & IIOB	56	731,0000	0,546525	0,584706
ZG & IIZG	56	709,5000	0,721902	0,470355
EG & II EG	56	596,0000	1,647731	0,099409
ND & II ND	63	838,0000	1,163838	0,244491
AG & II AG	53	702,5000	0,115086	0,908377
IZ & II IZ	63	850,5000	1,078261	0,280918
GKW				
OB & IIOB	24	134,5000	0,442857	0,657869
ZG & IIZG	21	96,5000	0,660395	0,509001
EG & II EG	24	135,5000	0,414286	0,678665
ND & II ND	20	88,0000	0,634655	0,525654
AG & II AG	22	115,0000	0,373355	0,708885
IZ & II IZ	24	110,0000	1,142857	0,253099

Znaczenie udziału w programie „Pozytywnie nakręcen...” dla postrzegania przystosowania do klasy było nieco większe wśród chłopców (C) niż wśród dziewcząt (D) – przedstawiciele obu płci po udziale w programie czuli się nieco lepiej przystosowani do klasy, jednak porównanie wyników chłopców z grupy eksperymentalnej z wynikami chłopców z grupy kontrolnej sugeruje większe znaczenie profilaktyczne dla tej płci. Tu jednak znowu istotniejszy mógł być typ klasy – wielu chłopców z grupy kontrolnej uczęszczało do klasy sportowej, czego prawdopodobne skutki były już sygnalizowane w tym rozdziale.

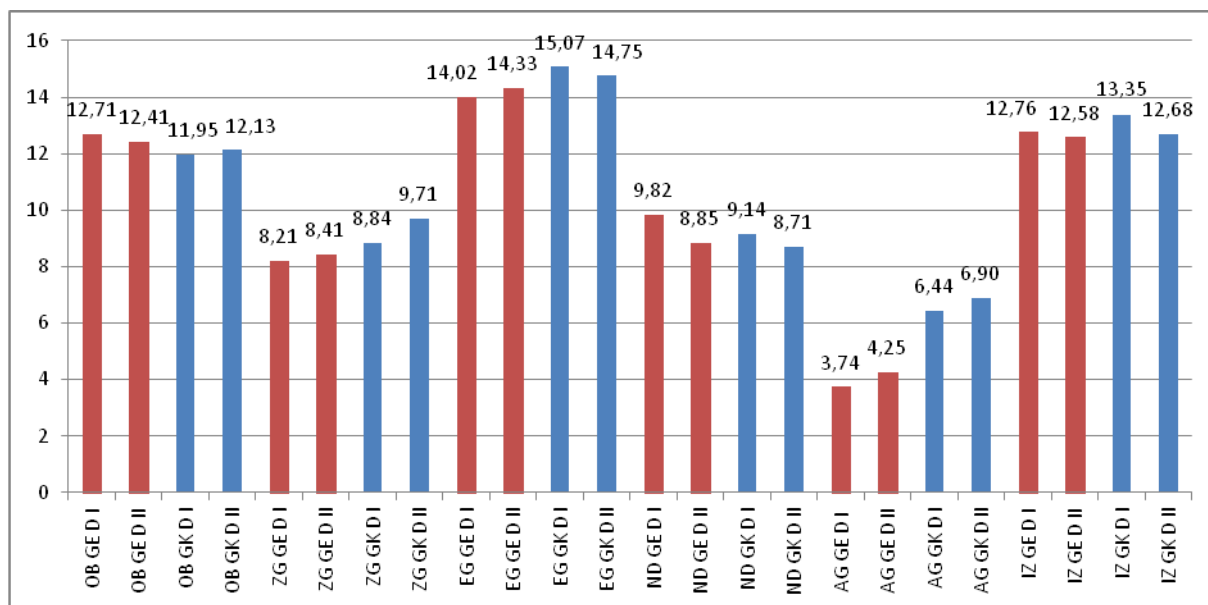


Wykres 3.72. Zmiany w średnich wynikach poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem płci. Opracowanie własne.

Tabela 3.71. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem płci (D – dziewczęta, C – chłopcy w szkołach) w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy (nieprzystosowanie). Test kolejności par Wilcozona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Dziewczęta				
NIEPRZYSTOSOWANIE GE D I & NIEPRZYSTOSOWANIE GE D II	63	902,000	0,725687	0,468031
NIEPRZYSTOSOWANIE GK D I & NIEPRZYSTOSOWANIE GK D II	34	286,5000	0,188062	0,850828
Chłopcy				
NIEPRZYSTOSOWANIE GE C I & NIEPRZYSTOSOWANIE GE C II	96	2193,500	0,491505	0,623070
NIEPRZYSTOSOWANIE GK C I & NIEPRZYSTOSOWANIE GK C II	50	458,5000	1,727937	0,084001

Zmiany w postrzeganiu swego przystosowania do klasy przez uczennice z obu grup badawczych są zbliżone, nieistotne statystycznie, co przedstawia wykres 3.73.



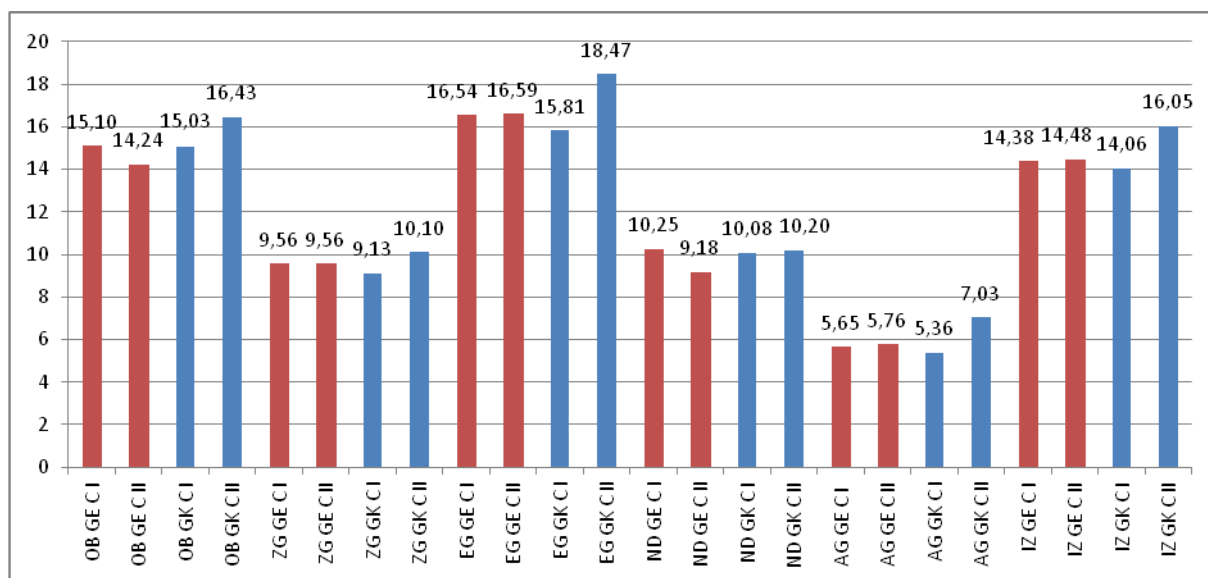
Wykres 3.73. Zmiany w średnich wynikach poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej u dziewcząt. Opracowanie własne.

Tabela 3.72. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej wśród dziewcząt w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy – podskale: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB.), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedoceniań w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ) . Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
Dziewczęta - grupa eksperymentalna				
OB & II OB	61	865,500	0,574622	0,565547
ZG & II ZG	62	822,500	1,079705	0,280274
EG & II EG	65	835,500	1,548780	0,121436
ND & II ND	64	924,500	0,772407	0,439874
AG & II AG	58	697,000	1,227162	0,219763
IZ & II IZ	61	788,500	1,127696	0,259449
Dziewczęta - grupa kontrolna				
OB & II OB	35	309,0000	0,098275	0,921714
ZG & II ZG	30	163,0000	1,429500	0,152862
EG & II EG	36	323,5000	0,149250	0,881356
ND & II ND	30	149,5000	1,707172	0,087791
AG & II AG	28	149,5000	1,218271	0,223122
IZ & II IZ	36	270,0000	0,989766	0,322289

Uczniowie z grupy eksperymentalnej prawdopodobnie więcej skorzystali na udziale w

programie niż ich koleżanki²⁵. Po kilku miesiącach spotkań według scenariuszy „Pozytywnie nakręcenie...” czuli się oni istotnie bardziej doceniani przez klasę niż przedtem. Takich pozytywnych zmian nie zaobserwowano w grupie kontrolnej. We wszystkich innych wymiarach poczucia przystosowania do klasy można dostrzec bardziej korzystne zmiany u chłopców objętych oddziaływaniami eksperymentalnymi niż u ich rówieśników z grupy kontrolnej.



Wykres 3.74. Zmiany w średnich wynikach poczucia przystosowania do klasy (zmiany interpretowane są negatywnie, im wyższy wynik, tym wyższe nieprzystosowanie) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej u chłopców. Opracowanie własne.

Tabela 3.73. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej wśród chłopców w zakresie zmiennej postrzeganie własnego przystosowania do klasy – podskale: odczuwanie obojętności ze strony kolegów z klasy (OB.), poczucie zagrożenia w klasie (ZG), nastawienie egocentryczne (EG), poczucie niedoceniania w klasie (ND), postrzeganie własnej agresji w klasie (AG), poczucie izolowania (IZ) . Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
Chłopcy - grupa eksperymentalna				
OB & II OB	98	2341,500	0,297660	0,765963
ZG & II ZG	94	2169,000	0,239454	0,810753
EG & II EG	97	2048,500	1,180221	0,237913
ND & II ND	100	1678,500	2,910542	0,003608
AG & II AG	88	1466,000	2,047141	0,040645
IZ & II IZ	97	2222,000	0,555927	0,578261
Chłopcy - grupa kontrolna				

²⁵ Ponownie należy przypomnieć, że efekt ten mógł mieć większy związek z typem klasy (profil, skład) niż z programem godzin wychowawczych.

OB & II OB	52	560,0000	1,174792	0,240079
ZG & II ZG	52	651,5000	0,341509	0,732720
EG & II EG	50	511,5000	1,216313	0,223867
ND & II ND	41	396,0000	0,447063	0,654830
AG & II AG	50	398,0000	2,311960	0,020781
IZ & II IZ	50	530,0000	1,037727	0,299398

W procesie weryfikacji hipotezy 1.2 dostrzeżono pewien potencjał ewaluowanego programu „Pozytywnie nakręcen...” w tworzeniu warunków do polepszania postrzegania własnego przystosowania do klasy u uczniów pierwszej klasy gimnazjum. Uczestnicy programu pod koniec roku szkolnego mieli znacznie lepsze poczucie przystosowania do klasy niż uczniowie, którzy nie zostali objęci oddziaływaniami²⁶.

Szczególne znaczenia miał udział w ewaluowanych zajęciach dla poczucia doceniania przez klasę – zwiększyło się ono statystycznie istotnie w grupie eksperymentalnej, a nieistotnie i w mniejszym stopniu zmalało w grupie kontrolnej.

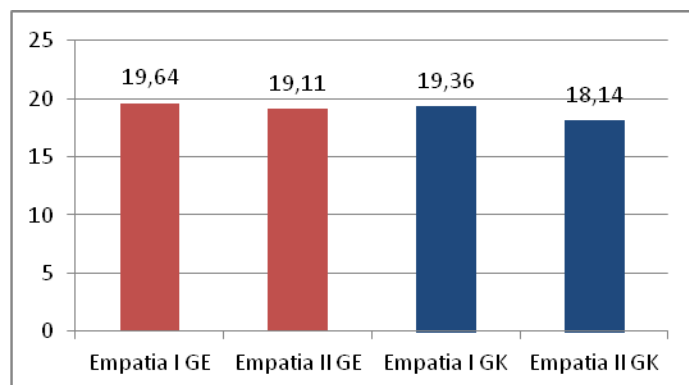
Jak już wspomniano, oznaczać to może, że systematyczne realizowanie godzin wychowawczych angażujących całą klasę w pracę nad zadaniami dotyczącymi tematyki związanej z empatią, współpracą, rozwiązywaniem konfliktów, komunikacji, dostrzeganiem podobieństw, akceptacją różnic; przy wykorzystaniu metody pracy w małych grupach, elementów dramy, różnorodnych technik sprawdzania samopoczucia stworzyło warunki do okazywania sobie nawzajem przez uczniów akceptacji, uznania dla ich zdania, pomysłów, wskazówek.

Hipoteza 1.3. Zwiększy się poziom empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) u gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej

²⁶ Wniosek postawiony na podstawie analizy istotności różnic między grupami w I i II pomiarze, por. rycina 3.7.

uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem empatii uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i w grupie kontrolnej poziom empatii uczniów pierwszej klasy gimnazjum zmniejszył się w sposób statystycznie nieistotny.



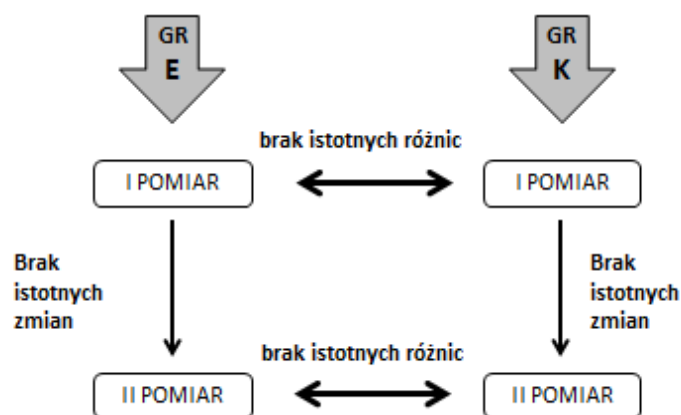
Wykres 3.75. Zmiany w średnich wynikach empatii w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.
Opracowanie własne.

Tabela 3.74. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej empatia mierzone wynikiem całego testu KE „Post Olka”. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
I EMPATIA & II EMPATIA GE	159	5754,000	1,042136	0,297349
I EMPATIA & II EMPATIA GK	80	1461,500	0,760212	0,447129

Tabela 3.75. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: empatia.

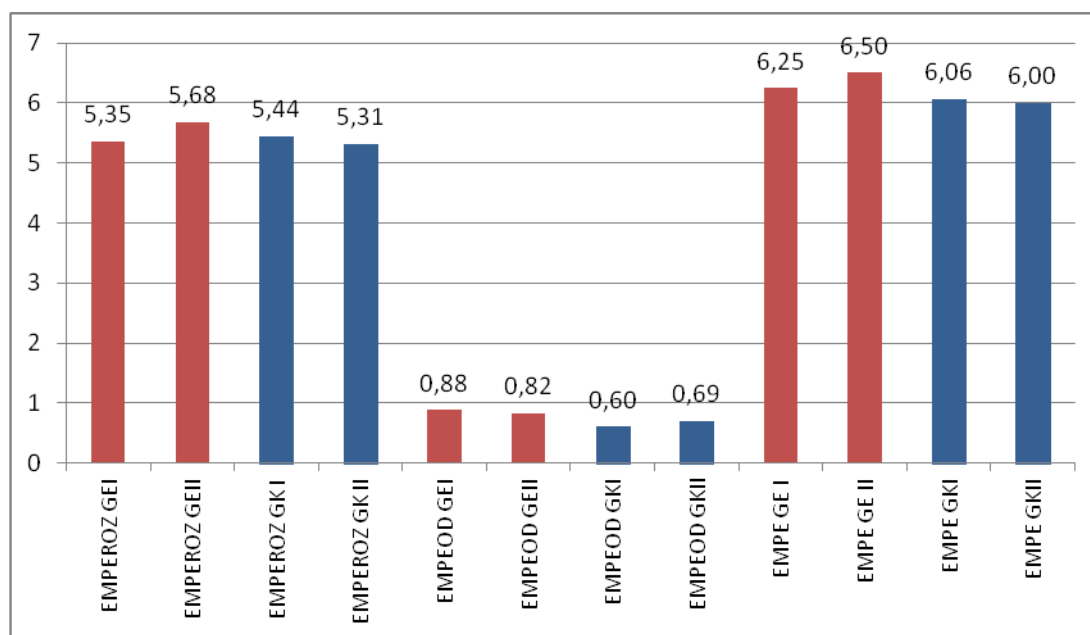
GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA					
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
I EMPATIA	40107,5	16845,5	11592,5	0,47707	0,6333
II EMPATIA	27727,50	13600,5	8749,5	0,7664	0,4434



Rycina 3.8. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „empatia” (mierzonej Kwestionariuszem „Post Olka”)

Przyjrzenie się wykresom przedstawiającym średnie z I i II pomiaru dla grupy eksperymentalnej oraz dla grupy kontrolnej pozwala zauważyć subtelne zmiany zachodzące w ciągu roku, w którym podjęto oddziaływania w grupie eksperymentalnej.

Wykres 3.76. przedstawia średnie wyniki z I i II pomiaru dla emocjonalnego aspektu empatii.



Wykres 3.76. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów empatii emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

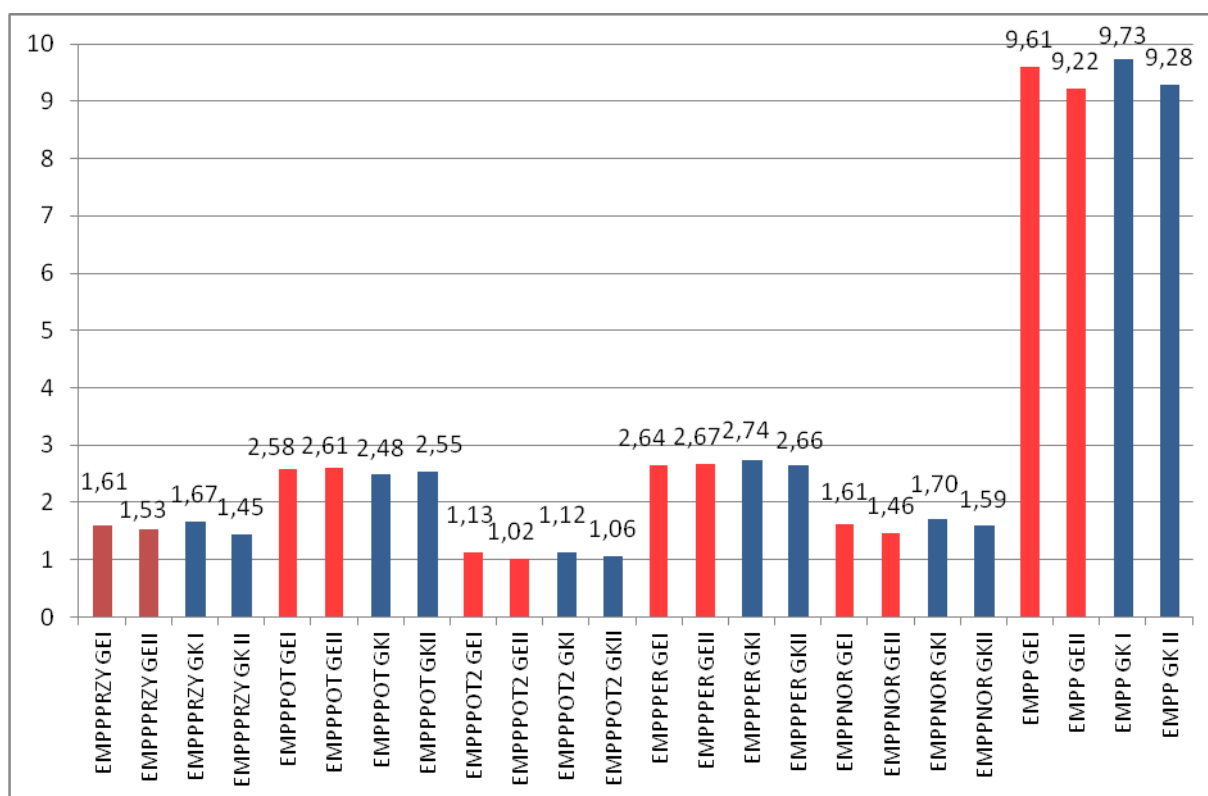
Emocjonalne zdolności empatyczne (EMPE) w niewielkim stopniu wzrosły w grupie eksperymentalnej, podczas gdy w grupie kontrolnej nieznacznie zmalały. W grupie eksperymentalnej znacznie (istotnie statystycznie, por. tabela) wzrosły umiejętności

rozpoznawania i nazywania emocji (EMPROZ), w grupie kontrolnej umiejętności te nieznacznie zmalały. Pod względem współodczuwania (EMPOD) tendencja okazała się odwrotna – zdolność ta w niewielkim stopniu zmalała w grupie eksperymentalnej, a w grupie kontrolnej wzrosła.

Tabela 3.76. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej empatia emocjonalna (EMPE). Test kolejności par Wilcozona.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
EMPE & EMPE II	136	4104,000	1,20338	0,228829
EMPEROZ & EMPEROZ II	142	4116,000	1,95600	0,050466
EMPEOD & EMPEOD II	78	1409,000	0,65497	0,512488
Grupa kontrolna GK				
EMPE & EMPE II	67	1018,500	0,752721	0,451618
EMPEROZ & EMPEROZ II	67	994,500	0,902640	0,366718
EMPEOD & EMPEOD II	39	364,500	0,355852	0,721951

W obu grupach badanych GE i GK średni poziom poznawczych zdolności empatycznych (EMPP) zmalał, przy czym w grupie E w nieco mniejszym stopniu niż w grupie K. Wahania średnich wyników między I a II pomiarem poszczególnych umiejętności wchodzących w skład poznawczego aspektu empatii (przedstawione na wykresie) w obu grupach są zbliżone. Wyjątkiem są zmiany w zakresie podskali: „Internalizacja norm społecznych związanych z działaniem na rzecz innych osób”. W obu grupach umiejętność wymieniania tych zasad społecznych obniżyła się, ale w grupie eksperymentalnej spadek ten był istotny statystycznie.

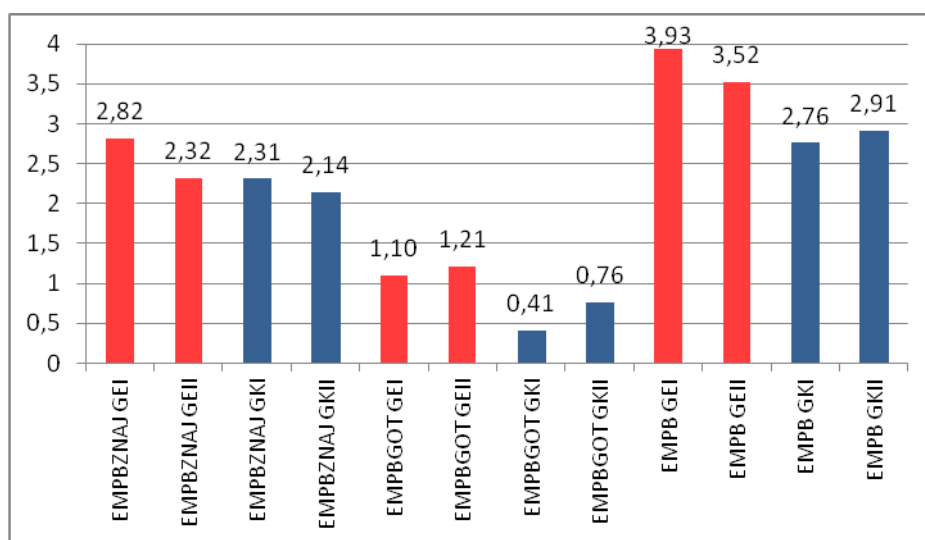


Wykres 3.77. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów empatii poznawczej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.77. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej empatia poznawcza (EMPP). Test kolejności par Wilcozona.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
EMPP & EMPP II	138	4144,500	1,38357	0,166492
EMPPPRZY & EMPPPRZY II	109	2795,000	0,61221	0,540401
EMPPPOT & EMPPPOT II	64	998,000	0,28088	0,778806
EMPPPOT2 & EMPPPOT2 II	114	2791,500	1,37411	0,169407
EMPPPER & EMPPPER II	59	826,000	0,44533	0,656081
EMPPNOR & EMPPNOR II	86	1397,500	2,03674	0,041677
Grupa kontrolna GK				
EMPP & EMPP II	57	762,5000	0,508493	0,611108
EMPPPRZY & EMPPPRZY II	48	460,5000	1,307710	0,190973
EMPPPOT & EMPPPOT	30	207,0000	0,524493	0,599936
EMPPPOT2 & EMPPPOT2 II	49	572,5000	0,397892	0,690710
EMPPPER & EMPPPER II	25	125,0000	1,009009	0,312971
EMPPNOR & EMPPNOR II	26	129,0000	1,181006	0,237601

Niepokojące są wyniki w zakresie behawioralnym empatii (EMPB), który wzrósł w grupie kontrolnej, a w grupie eksperymentalnej zmalał – w obu przypadkach w sposób istotny statystycznie. Na wynik ten największy wpływ miał spadek znajomości form pomagania innym (EMPBZNAJ) – większy i istotny statystycznie w grupie eksperymentalnej. Jest to wynik zaskakujący, ponieważ uczniowie z tej grupy mieli w ramach godzin wychowawczych wiele okazji do poznawania sposobów pomagania innym. Gotowość do niesienia realnej pomocy wzrosła w obu grupach (nadal jednak w grupie eksperymentalnej nie tak bardzo jak w grupie kontrolnej, w dodatku zmiany te nie są istotne statystycznie).



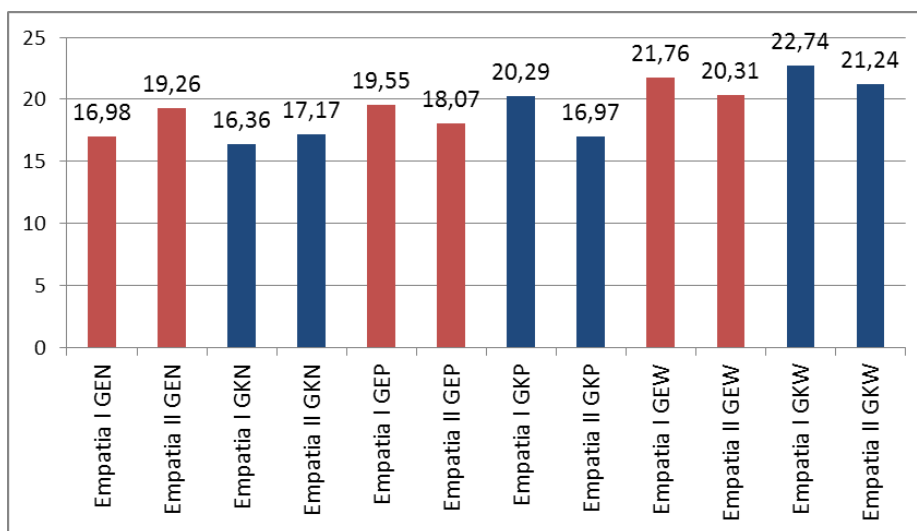
Wykres 3.78. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów empatii behawioralnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.78. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej empatia behawioralna (EMPB). Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna GE				
EMPB & EMPB II	158	2211,000	7,06464	0,000000
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	128	2411,000	4,08328	0,000044
EMPBGOT & EMPBGOT II	78	1535,000	0,02739	0,978145
Grupa kontrolna GK				
EMPB & EMPB II	63	333,000	4,621120	0,000004
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	68	1029,000	0,879891	0,378919
EMPBGOT & EMPBGOT II	21	82,000	1,164381	0,244270

Analiza zmian uwzględniająca typ szkoły, do jakiej uczęszczają badani, pozwoliła zaobserwować, w których szkołach program pomógł w rozwijaniu empatii, a w których nie.

Hipoteza 1.3 została potwierdzona jedynie w odniesieniu do uczniów z szkół „o niższych wynikach” – poziom empatii w klasach, w których prowadzony był program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” wzrósł w sposób istotny statystycznie (tabela 3.79).

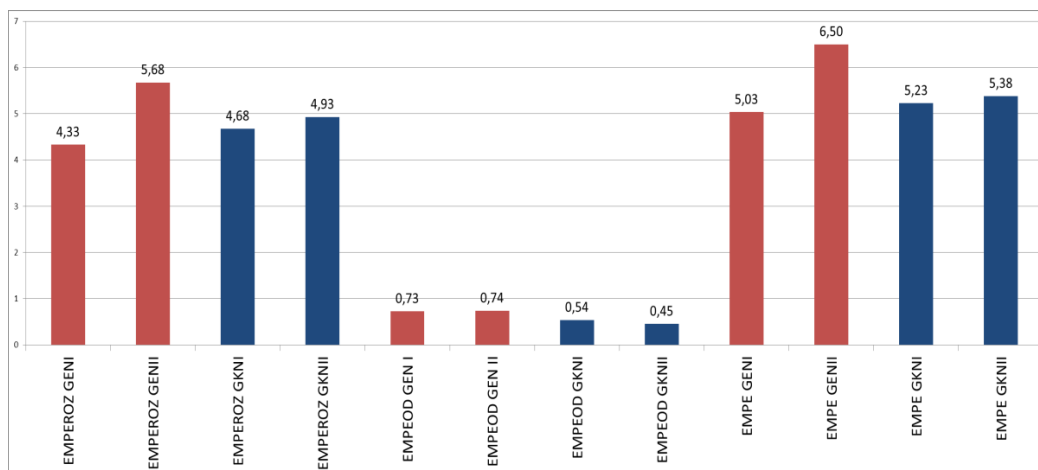


Wykres 3.79. Zmiany w średnich wynikach empatii w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w różnych typach szkół. Opracowanie własne.

Tabela 3.79. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej empatia w różnych typach szkół. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
I EMPATIA & II EMPATIA GEN	32	123,5000	2,627201	0,008609
I EMPATIA & II EMPATIA GEP	72	1153,500	0,900677	0,367761
I EMPATIA & II EMPATIA GEW	55	490,0000	2,345994	0,018977
I EMPATIA & II EMPATIA GKN	31	193,0000	1,077810	0,281119
I EMPATIA & II EMPATIA GKP	27	125,5000	1,525587	0,127114
I EMPATIA & II EMPATIA GKW	22	101,0000	0,827874	0,407742

W większym stopniu niż w grupie kontrolnej zwiększyła się empatia emocjonalna (EMPE), szczególnie umiejętność rozpoznawania i nazywania emocji (EMPEROZ). Są to zmiany istotne statystycznie (tabela 3.79).

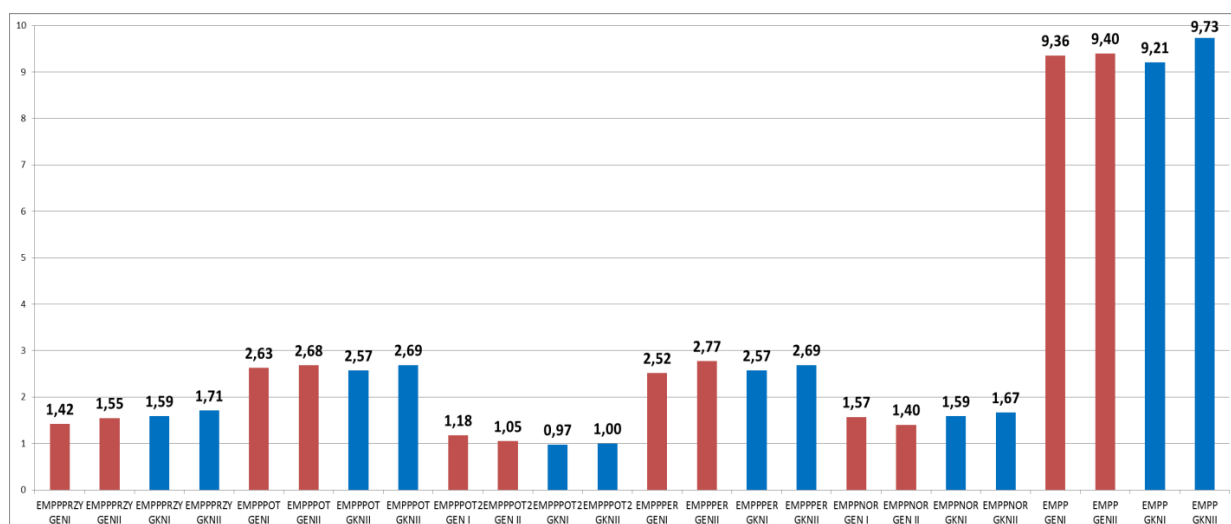


Wykres 3.80. Zmiany w średnich wynikach empatii emocjonalnej w szkołach o niższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.80. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o niższych wynikach (N) w grupie eksperymentalnej (GEN) w zakresie zmiennej empatia emocjonalna. Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEN				
EMPE & EMPE II	28	100,0000	2,345457	0,019004
EMPEROZ & EMPEROZ II	29	97,5000	2,594784	0,009465
EMPEOD & EMPEOD II	12	37,0000	0,156893	0,875329
GKN				
EMPE & EMPE II	31	200,5000	0,930836	0,351939
EMPEROZ & EMPEROZ II	29	183,0000	0,746000	0,455668
EMPEOD & EMPEOD II	19	90,0000	0,201211	0,840534

Zmiany dotyczące poznawczych składników empatii nie są jednoznaczne: jak można wyczytać to z wykresu część z nich wzrasta, część maleje. Pod względem dwóch wymiarów poznawczej empatii wyniki uczniów szkół o niższych wynikach z grupy eksperymentalnej różnią się negatywnie od wyników uczniów z grupy kontrolnej – zmniejszyła się u nich zdolność do rozumienia potrzeb innych ludzi oraz znajomość norm społecznych związanych z pomaganiem (ta druga zdolność – istotnie statystycznie), podczas gdy w grupie kontrolnej umiejętności te wzrosły. Ogólnie poziom empatii poznawczej wśród uczniów szkół o niższych wynikach z grupy eksperymentalnej wzrasta i – choć nie w takim stopniu jak w grupie kontrolnej – jest to wynik godny uwagi, ponieważ tylko w tej kategorii badanych z grupy eksperymentalnej zaobserwować można taką tendencję.

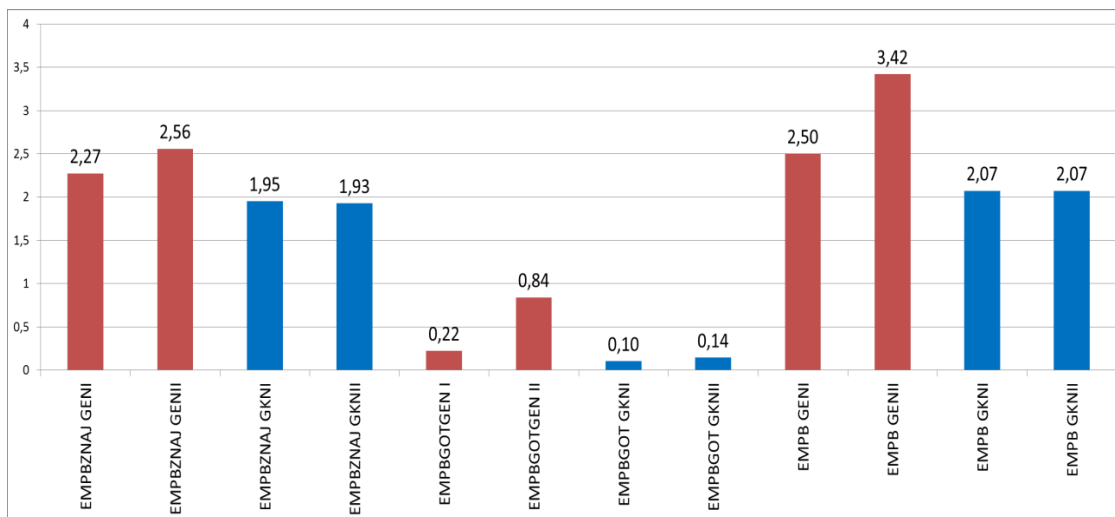


Wykres 3.81. Zmiany w średnich wynikach empatii poznawczej w szkołach o niższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.81. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o niższych wynikach (N) w grupie eksperymentalnej (GEN) w zakresie zmiennej empatia poznawcza. Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEN				
EMPP & EMPP II	27	155,0000	0,816850	0,414015
EMPPPRZY & EMPPPRZY II	24	128,5000	0,614286	0,539027
EMPPPOT & EMPPPOT II	14	49,0000	0,219718	0,826091
EMPPPOT2 & EMPPPOT2 II	23	117,0000	0,638714	0,523009
EMPPPER & EMPPPER II	12	17,5000	1,686599	0,091682
EMPPNOR & EMPPNOR II	20	52,0000	1,978631	0,047858*
GKN				
EMPP & EMPP II	67	914,5000	1,402372	0,160805
EMPPPRZY & EMPPPRZY II	58	535,0000	2,481423	0,013086
EMPPPOT & EMPPPOT II	34	267,0000	0,521444	0,602058
EMPPPOT2 & EMPPPOT2 II	57	745,5000	0,643562	0,519860
EMPPPER & EMPPPER II	27	171,0000	0,432450	0,665415
EMPPNOR & EMPPNOR II	30	160,5000	1,480920	0,138629

Najważniejszy – z punktu widzenia autorki projektu – aspekt empatii, czyli empatia behawioralna wzrasta (choć nie jest to zmiana istotna statystycznie) w grupie eksperymentalnej wśród uczniów szkół o niższych wynikach, podczas gdy w grupie kontrolnej utrzymuje się na tym samym poziomie. Szczególny wzrost można zaobserwować pod względem gotowości do niesienia realnej pomocy (EMPBGOT).

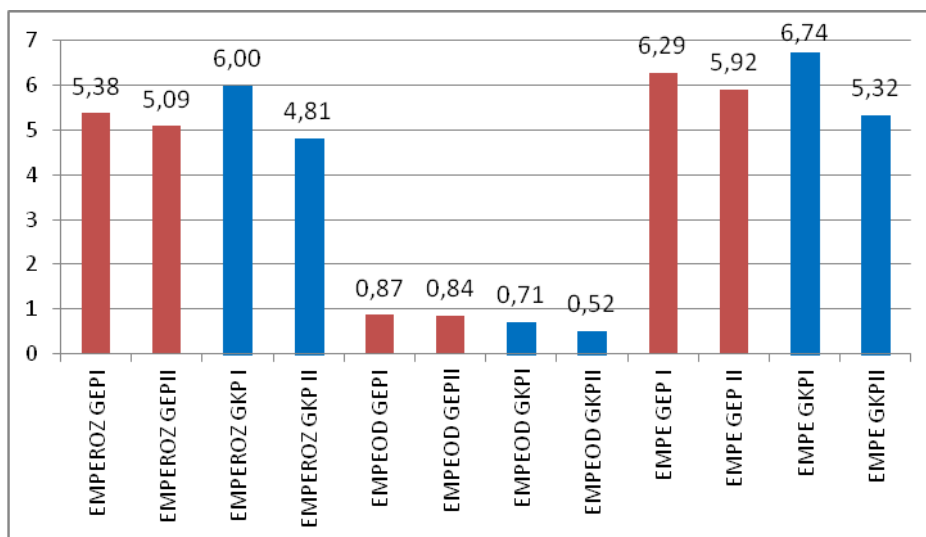


Wykres 3.82. Zmiany w średnich wynikach empatii behawioralnej w szkołach o niższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.82. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach (N) w zakresie zmiennej empatia behawioralna (EMPB). Test kolejności par Wilcozona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$. Ze względu na usuwanie braków przypadkami do obliczeń zakwalifikowano zbyt małą ilość badanych, aby można było interpretować istotność statystyczną.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEN				
EMPB & EMPB II	30	148,5000	1,727741	0,084036
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	27	146,0000	1,033075	0,301570
EMPBGOT & EMPBGOT II	8	4,500000	1,890378	0,058708
GKN				
EMPB & EMPB II	28	190,5000	0,284643	0,775918
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	28	198,5000	0,102471	0,918383
EMPBGOT & EMPBGOT II	2	1,0000	0,447214	0,654721

Wśród uczniów ze szkół „przeciętnych” (P - o przeciętnych wynikach w teście gimnazjalnym) zaobserwowano spadek poziomu empatii zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, w żadnej nie był to spadek istotny statystycznie. Porównanie średnich wyników pod względem empatii dla uczniów ze szkół przeciętnych wskazuje na spadek dwóch pierwszych aspektów empatii: emocjonalnego i poznawczego zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej, przy czym spadek ten był większy i istotny statystycznie w grupie kontrolnej.

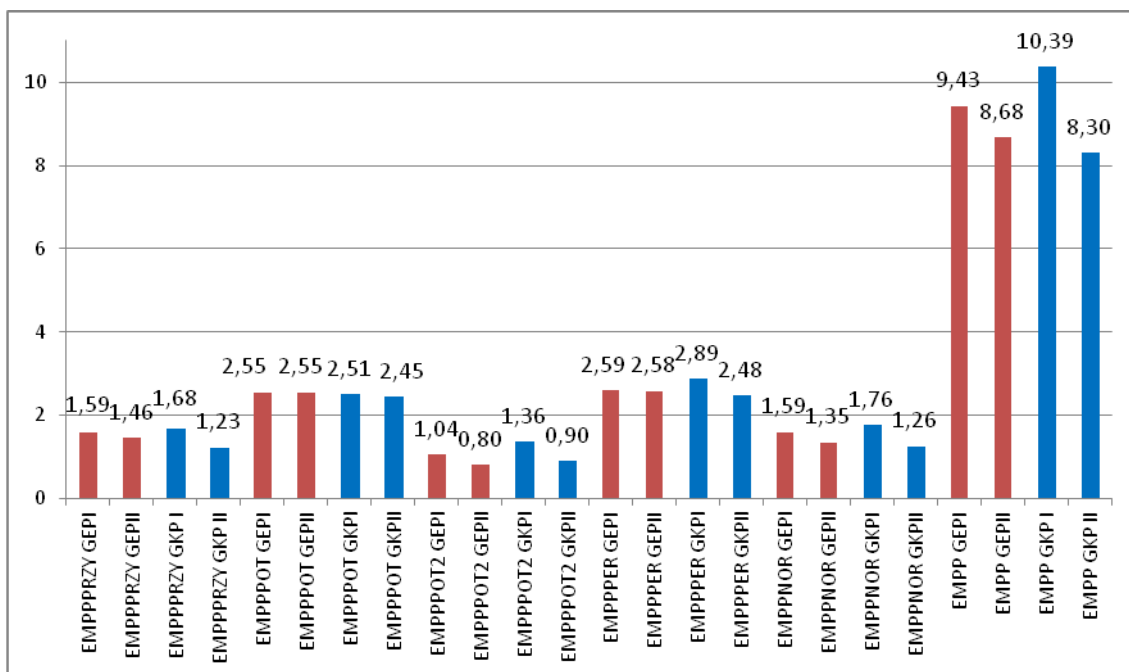


Wykres 3.83. Zmiany w średnich wynikach empatii emocjonalnej w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.83. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach przeciętnych (P) w grupie eksperymentalnej (GEP) i kontrolnej (GKP) w zakresie zmiennej empatia emocjonalna. Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	p
GEP				
EMPE & EMPE II	58	820,5000	0,270982	0,786405
EMPEROZ & EMPEROZ II	61	853,5000	0,660815	0,508731
EMPEOD & EMPEOD II	39	385,0000	0,069775	0,944373
GKP				
EMPE & EMPE II	26	95,0000	2,044537	0,040901
EMPEROZ & EMPEROZ II	28	116,5000	1,969728	0,048870
EMPEOD & EMPEOD II	14	29,0000	1,475247	0,140147

Pogorszenie się wyników empatii poznawczej w grupie kontrolnej było większe i istotne statystycznie, co oznaczać może, że program w tym zakresie spełnił funkcję profilaktyczną – zapobiegł większemu obniżeniu się funkcji związanych z empatią poznawczą.



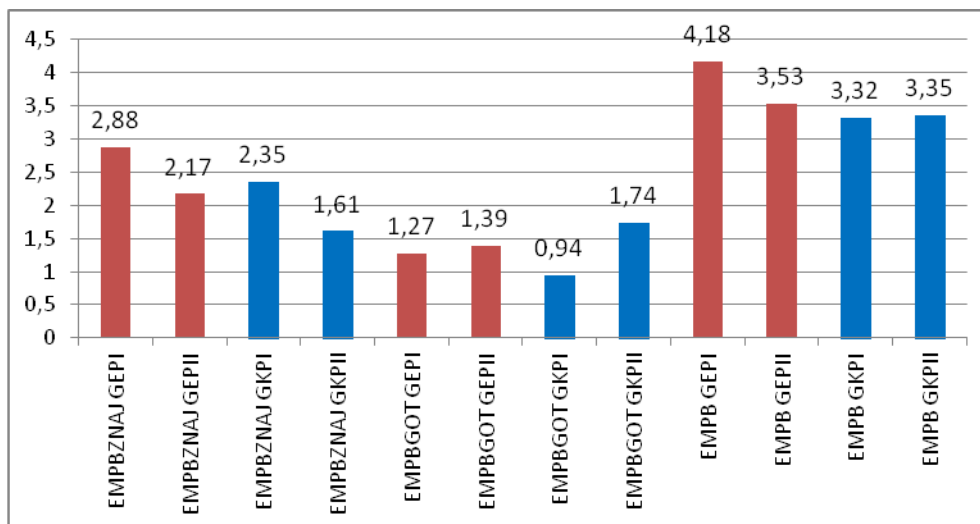
Wykres 3.84. Zmiany w średnich wynikach empatii poznawczej w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.84. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach przeciętnych (P) w zakresie zmiennej empatia poznawcza (EMPP). Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEP				
EMPP & EMPP II	61	737,5000	1,494017	0,135172
EMPPRZY & EMPPRZY II	48	507,5000	0,825652	0,409002
EMPPOT & EMPPOT II	25	131,0000	0,847568	0,396679
EMPPOT2 & EMPPOT2 II	50	460,0000	1,713457	0,086629
EMPPER & EMPPER II	28	199,0000	0,091086	0,927425
EMPPNOR & EMPPNOR II	38	284,0000	1,254447	0,209681
GKP				
EMPP & EMPP II	19	45,00000	2,012109	0,044209
EMPPRZY & EMPPRZY II	21	81,00000	1,199139	0,230475
EMPPOT & EMPPOT II	12	38,00000	0,078446	0,937473
EMPPOT2 & EMPPOT2 II	17	35,00000	1,964531	0,049469
EMPPER & EMPPER II	8	6,00000	1,680336	0,092893
EMPPNOR & EMPPNOR II	11	12,50000	1,822672	0,068354

Pod względem empatii behawioralnej dla tej grupy badanych (GEP) zmiany są niezgodne z założeniami hipotezy 1.3. – obserwowany jest istotny statystycznie spadek poziomu tej zmiennej w grupie eksperymentalnej, a (bardzo niewielki) wzrost w grupie kontrolnej. W obu grupach znajomość sposobów niesienia pomocy (EMPBZNAJ) obniża się

istotnie statystycznie, przy czym w grupie eksperymentalnej w mniejszym stopniu niż w grupie kontrolnej, jednak najważniejszy czynnik – gotowość do empatycznego reagowania (EMPBGOT), wzrastający w obu grupach, w grupie kontrolnej wzrasta w znacznie większym stopniu.



Wykres 3.85. Zmiany w średnich wynikach empatii poznawczej w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.85. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach przeciętnych (P) w zakresie zmiennej empatia behawioralna (EMPB). Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

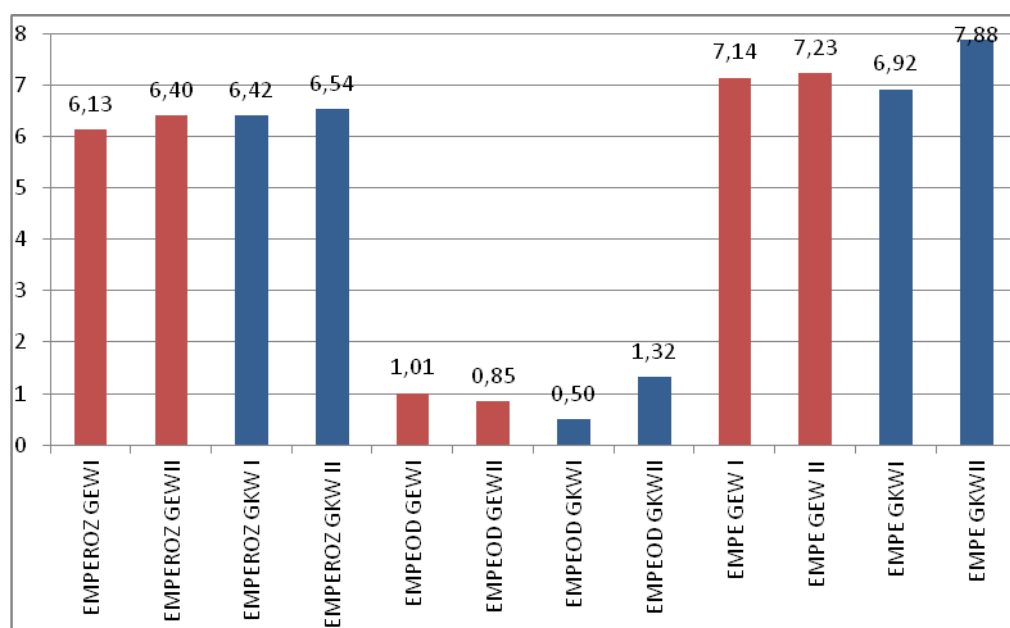
	N - Ważnych	T	Z	P
GEP				
EMPB & EMPB II	73	608,0000	4,081935	0,000045
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	57	460,0000	2,911919	0,003592
EMPBGOT & EMPBGOT II	42	437,5000	0,175051	0,861039
GKP				
EMPB & EMPB II	26	173,0000	0,063495	0,949372
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	23	83,5000	1,657615	0,097396
EMPBGOT & EMPBGOT II	14	34,5000	1,129977	0,258487

Hipoteza 1.3 zupełnie nie została potwierdzona w odniesieniu do uczniów ze szkół o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym (GEW). W tej kategorii szkół w grupie eksperymentalnej zaobserwowano spadek poziomu empatii istotny statystycznie, a w grupie kontrolnej podwyższenie empatii (co prawda, nieistotne statystycznie).

Tabela 3.86. Zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach „wyższych” (W) w grupie eksperymentalnej (GEW) i kontrolnej (GKW) w zakresie zmiennej empatia mierzonej wynikiem KE „Post Olka”. Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa GEW – porównanie I i II pomiaru Post olka suma & Post Olka 2	48	357,5000	2,364134	0,018073
Grupa GKW – porównanie I i II pomiaru Post olka suma & Post Olka 2	10	27,00000	0,050965	0,959354

Empatia emocjonalna wzrosła w obu grupach badanych, w większym stopniu w grupie kontrolnej, co przedstawiono na wykresie.



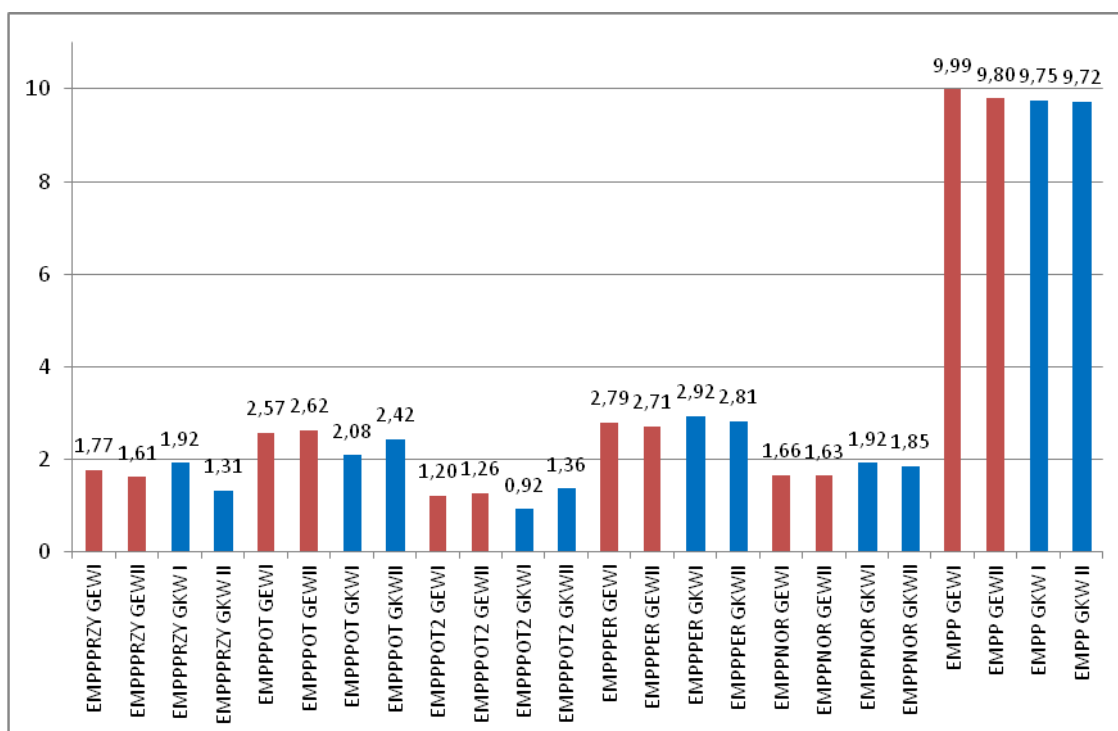
Wykres 3.86. Zmiany w średnich wynikach empatii emocjonalnej w szkołach o o wyższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.87. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o wyższych wynikach (W) w grupie eksperymentalnej (GEW) i kontrolnej (GKW) w zakresie zmiennej empatia emocjonalna. Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GKW				
EMPE & EMPE II	50	636,5000	0,009653	0,992298
EMPEROZ & EMPEROZ II	52	622,0000	0,610163	0,541754
EMPEOD & EMPEOD II	27	143,0000	1,105150	0,269095
GEW				
EMPE & EMPE II	20	103,5000	0,055999	0,955343
EMPEROZ & EMPEROZ II	21	89,0000	0,921078	0,357011
EMPEOD & EMPEOD II	13	28,5000	1,188056	0,234812

W poznawczym zakresie empatii – tak jak to obserwowano w grupach badawczych z

innych typów szkół – wahania średnich poszczególnych składników między I i II pomiarem w grupie eksperymentalnej nie są znaczące. Wyjątkiem jest zdolność do przyjmowania cudzej perspektywy, która zmalała w sposób istotny statystycznie.



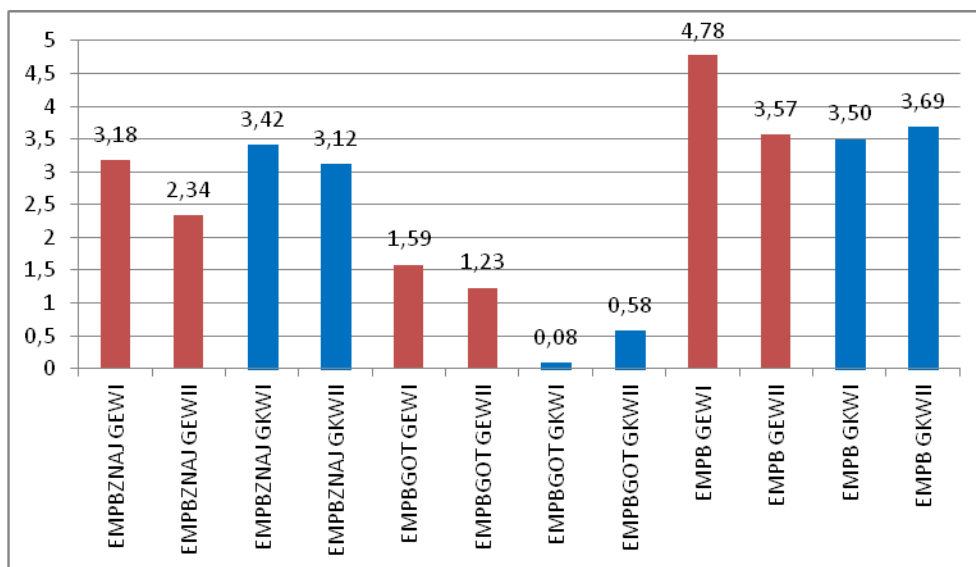
Wykres 3.87. Zmiany w średnich wynikach empatii poznawczej w szkołach o o wyższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.88. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o wyższych wynikach (W) w zakresie zmiennej empatia poznawcza (EMPP). Test kolejności par Wilcozona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEW				
EMPP & EMPP II	50	627,0000	0,101359	0,919265
EMPPRZY & EMPPRZY II	37	301,0000	0,761857	0,446146
EMPPOT & EMPPOT II	25	145,0000	0,470871	0,637733
EMPPOT2 & EMPPOT2 II	41	413,0000	0,226771	0,820602
EMPPER & EMPPER II	19	76,0000	0,764601	0,444509
EMPPNOR & EMPPNOR II	28	182,0000	0,478200	0,632508
GKW				
EMPP & EMPP II	19	56,00000	1,569445	0,116545
EMPPRZY & EMPPRZY II	19	24,00000	2,857195	0,004274
EMPPOT & EMPPOT II	10	27,00000	0,050965	0,959354
EMPPOT2 & EMPPOT2 II	15	55,00000	0,283981	0,776425
EMPPER & EMPPER II	5	7,00000	0,134840	0,892738
EMPPNOR & EMPPNOR II	6	7,00000	0,733799	0,463072

Na pogorszenie wyników w grupie eksperymentalnej pod względem empatii

największy wpływ miało obniżenie się jej aspektu behawioralnego – uczniowie z tej grupy prezentowali w II pomiarze istotnie mniejszą znajomość sposobów pomagania oraz mniejszą gotowość do niesienia pomocy w realnych sytuacjach niż w I pomiarze. W grupie kontrolnej znajomość sposobów pomagania również zmalała, ale w mniejszym stopniu niż w grupie eksperymentalnej, zaś gotowość do niesienia pomocy znacząco wzrosła.



Wykres 3.88. Zmiany w średnich wynikach empatii behawioralnej w szkołach o o wyższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.89. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o wyższych wynikach (W) w zakresie zmiennej empatia behawioralna (EMPB). Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

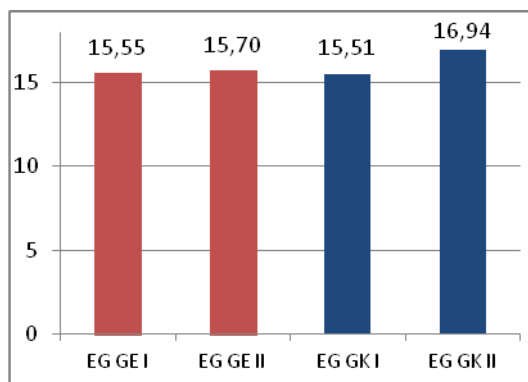
	N - Ważnych	T	Z	P
GEW				
EMPB & EMPB II	55	92,000000	5,680656	0,000000
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	44	137,00000	4,177929	0,000029
EMPBGOT & EMPBGOT II	28	137,5000	1,491528	0,135824
GKW				
EMPB & EMPB II	19	91,00000	0,160969	0,872118
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	17	70,50000	0,284029	0,776389
EMPBGOT & EMPBGOT II	5	6,50000	0,269680	0,787407

Być może przymusowe (bo tak mogli uczniowie odbierać metodę projektu, co relacjonowali studenci odwiedzający wybrane klasy objęte programem) pomaganie zniechęciło młodzież do spontanicznego reagowania empatią w sytuacjach testowych (podczas wypełniania KE „Post Olka” mieli oni możliwość udzielenia ofierze agresji pisemnego wsparcia).

Spostrzeżenie powyższe zostało potwierdzone w porównaniu wyników

Kwestionariusza Empatii „Post Olka” z wynikami wskaźnika zachowań prospołecznych uzyskanych za pomocą Kwestionariusza „Ja wobec klasy” (samoocena pod względem pomagania innym) oraz Techniki Nominacyjnej (ocena tendencji do reagowania na trudne szkolne sytuacje w sposób prospołeczny, dokonana przez kolegów i koleżanki z klasy).

Potrzeba pomagania kolegom i koleżankom z klasy mierzona była w tym eksperymencie podskala „Egocentryczność” kwestionariusza „Ja wobec klasy” (pytano jak często badany pożycza przybory szkolne, dzieli się wiedzą z osobami z klasy, pociesza w niepowodzeniu itp.). Im wyższy wynik na tej skali, tym wyższy egocentryzm, czyli mniejsza potrzeba pomagania innym. W obu grupach badawczych zaobserwowano niekorzystne zmiany (nieistotne statystycznie), jednak w grupie eksperymentalnej nie były one tak duże, jak w grupie kontrolnej.

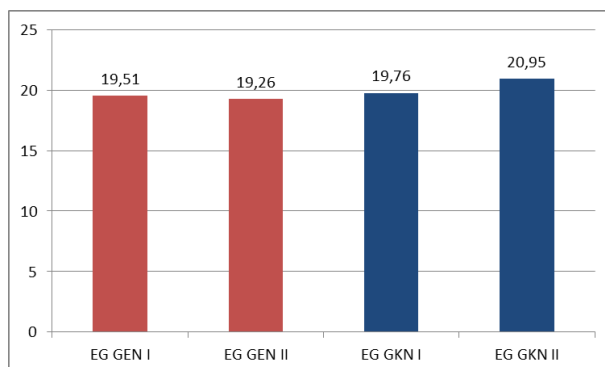


Wykres 3.89. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnego egocentryzmu w szkołach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.90. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej nastawienie egocentryczne (EG). Test kolejności par Wilcozona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
EG & II EG	162	5483,500	1,86962	0,061537
Grupa kontrolna				
EG & II EG	86	1672,500	0,852587	0,393889

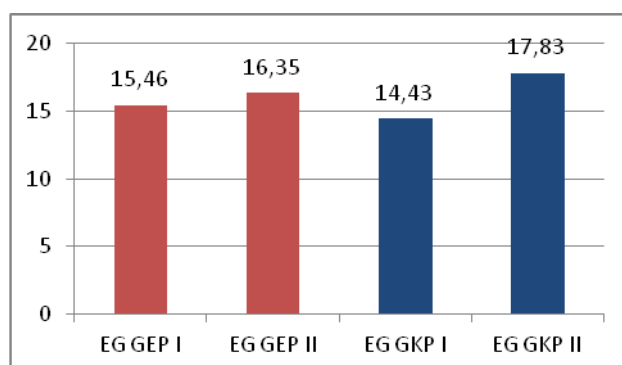
Zmiany w ocenie własnych reakcji empatycznych w klasie wśród uczniów uczestniczących w programie były najkorzystniejsze w szkołach o niższych wynikach (GEN) i o przeciętnych wynikach (GEP). W pierwszych z nich dostrzeganie u siebie przejawów pomagania innym nieznacznie wzrosło (w grupie kontrolnej, zmalało); w drugim zmalało ono w obu grupach, ale istotnie statystycznie jedynie w grupie kontrolnej.



Wykres 3.90. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnego egocentryzmu w szkołach o niższych wynikach w testach końcowych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.91. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach (GEN i GKN) w zakresie zmiennej nastawienie egocentryczne (EG). Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

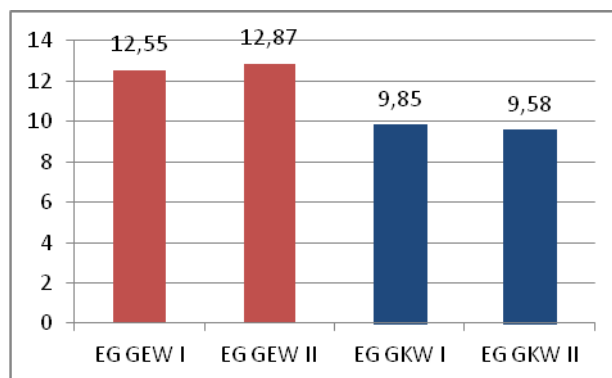
	N - Ważnych	T	Z	P
EG & II EG GEN	36	267,5000	1,029043	0,303460
EG & II EG GKN	35	303,0000	0,196550	0,844180



Wykres 3.91. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnego egocentryzmu w szkołach o przeciętnych wynikach w testach końcowych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.92. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach „przeciętnych” (GEP i GKP) w zakresie zmiennej nastawienie egocentryczne (EG). Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
EG & II EG GEP	70	1125,000	0,687631	0,491685
EG & II EG GKP	27	96,5000	2,222312	0,026263



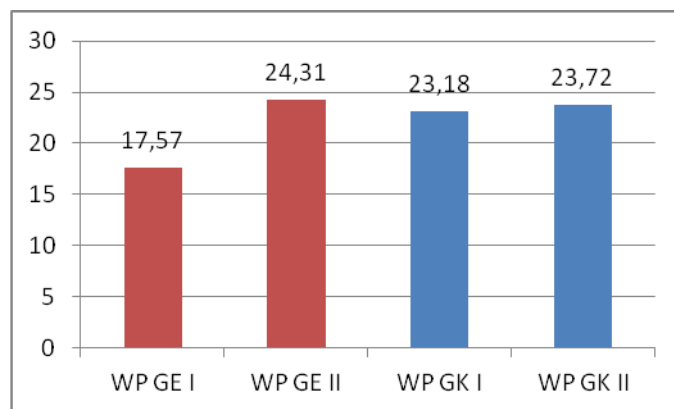
Wykres 3.92. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnego egocentryzmu w szkołach o wyższych wynikach w testach końcowych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.93. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym (GEW i GEW) w zakresie zmiennej nastawienie egocentryczne (EG). Test kolejności par Wilcozona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
EG & II EG	56	596,0000	1,647731	0,099409
Grupa kontrolna				
EG & II EG	24	135,5000	0,414286	0,678665

Za najważniejszy wskaźnik zmian w tendencji do reagowania w sposób uwzględniający cudze potrzeby (behawioralny wymiar empatii) uznano wyniki pozyskane za pomocą Techniki Nominacyjnej, w której oceny zachowania poszczególnych osób dokonywali jej koledzy i koleżanki z klasy.

W obu grupach badawczych uczniowie oceniali swoich kolegów i koleżanki z klasy jako znacznie częściej prezentujących zachowania uwzględniające cudze potrzeby pod koniec I klasy gimnazjum niż na jej początku (obie zmiany są istotne statystycznie). Wynik średnich przedstawiony na wykresie pozwala stwierdzić, że zmiany, które zaszły były większe wśród uczniów objętych programem „Pozytywnie nakręcenie...”.



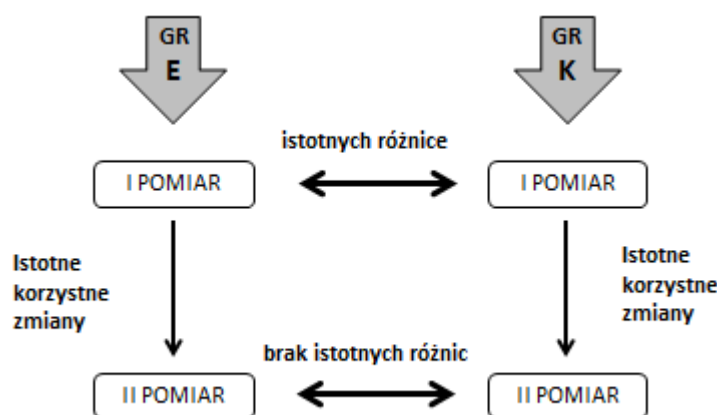
Wykres 3.93. Zmiany w średnich wynikach zmiennej tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach społecznych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP-wskaźnik zachowań prospołecznych) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.94. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach społecznych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP-wskaźnik zachowań prospołecznych). Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna GE				
I WP & II WP	271	1282,000	13,27698	0,000001
Grupa kontrolna GK				
I WP & II WP	151	4367,500	2,545969	0,010898

Tabela 3.95. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach społecznych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP-wskaźnik zachowań prospołecznych). Zaznaczone wyniki są istotne z $p < 0,05000$.

GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA					
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
I WP	53166	37785	16038	-4,01805	0,000059
II WP	61102	32426	20180	1,081082	0,279661



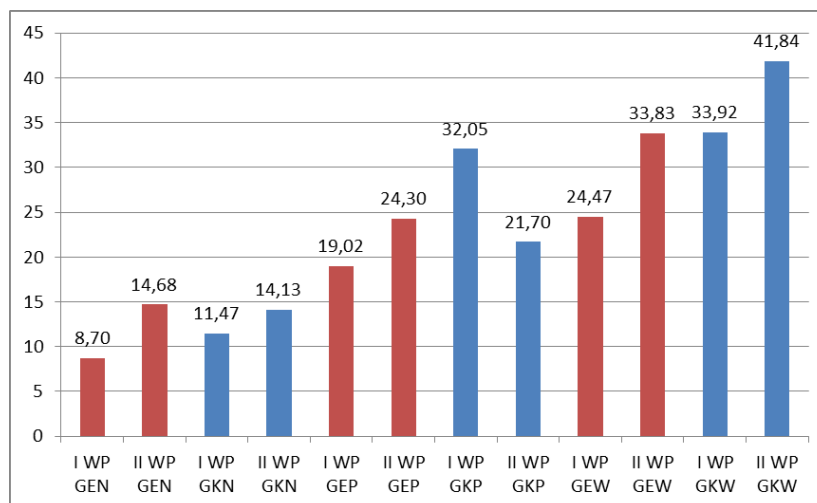
Rycina 3.9. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „tendencja do reagowania w sposób uwzględniający cudzą perspektywę” (mierzonej wskaźnikiem zachowań prospołecznych WP za pomocą Techniki Nominacyjnej)

Prawdopodobnie uczniowie z klas, w których nauczyciele realizowali metodę projektów mającą na celu opracowanie pomysłu na pomaganie innym mogli poczuć się przymuszeni do czynienia dobra, zaś wyzwania dotyczące działania na rzecz innych na prośbę osoby dorosłej kojarzyły się im z obowiązkiem, a nie ze spontanicznym odruchem serca. Stąd mogli oni w pewnym sensie zbuntować się podczas wypełniania KE „Post Olka” w II pomiarze, kiedy mieli za zadanie ponownie napisać list wspierający ofiarę przemocy²⁷. Jednocześnie jednak tematy godzin wychowawczych, zogniskowane wokół zagadnienia empatii, zwiększały rzeczywiste, spontanicznie przejawiane umiejętności prospołeczne uczniów z grupy eksperymentalnej – umiejętności obiektywnie obserwowane przez ich kolegów i koleżanki z klasy (a relacjonowane w Technice Nominacyjnej). Błąd w założeniu dotyczącym skuteczności metody projektów w rozwijaniu empatii behawioralnej mógł dotyczyć dwóch kwestii. Nauczyciele byli prawdopodobnie źle przygotowani do wzbudzania w uczniach motywacji wewnętrznej w trakcie realizowania projektu pomagania innym. Autorka założyła, że wylosowani wychowawcy pracujący w gimnazjum odbyli w ostatnim czasie odpowiednie szkolenia dotyczące wdrażania metody projektów, ponieważ metoda ta jest innowacją w edukacji polskiej w ostatnich latach i nauczyciele byli zobowiązani do zapoznania się z nią. Jednak wyniki rozmów studentów z grupami projektowymi oraz wyniki ankiety dla wychowawców ukazują, że pomysły na projekt

²⁷ Wykonanie tego zadania po raz drugi, odkrywało przed dziećmi, że bohater postu nie istnieje i nie otrzyma ich odpowiedzi. Nie sugerowano uczniom, że Olek otrzyma ich listy, przedstawiono go jednak – zgodnie z prawdą – jako postać realną. Mówiono dzieciom, że ich odpowiedzi zostaną wykorzystane do opracowywania form pomocy ofiarom szkolnej agresji. Taki zamiar w przyszłości ma autorka projektu.

pomagania innym dość często pochodziły od nauczycieli, a nie od uczniów; nauczyciele przyznawali w rozmowach w trakcie superwizji, iż nie wiedzą jak zachęcać uczniów do samodzielnej pracy. Drugie źródło błędu w zastosowaniu metody projektów może wynikać z umieszczenia jej w typowo szkolnej sytuacji – w programie skojarzono zadanie pomagania innym z zadaniem szkolnym, związanym ze stresującym ocenianiem i rywalizacją szkolną. Oczywiście, uczniowie nie otrzymywali ocen za te projekty, jednak wszystko działo się w szkole, na lekcji, na polecenie nauczyciela – stąd mogło powstać takie niekorzystne skojarzenie. Prawdopodobnie, znacznie lepszym rozwiązaniem są ochotnicze kółka wolontariatu, w których mogą uczestniczyć chętni uczniowie.

Wykres przedstawia zmiany w średnim wskaźniku prospołecznych reakcji na trudne szkolne sytuacje (WP) w trzech typach szkół w obu grupach badawczych.



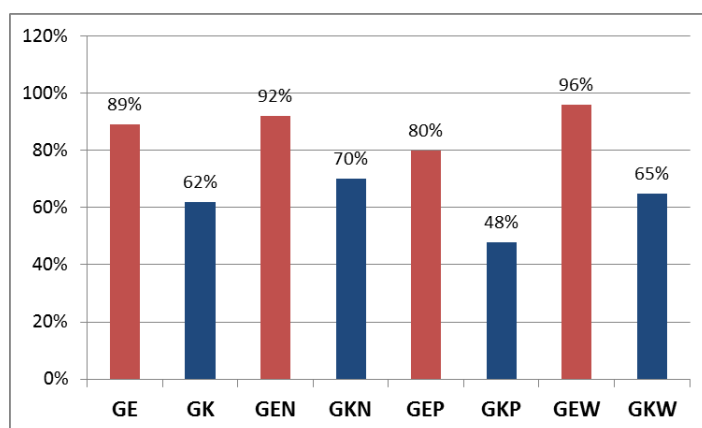
Wykres 3.94. Zmiany w średnich wynikach zmiennej tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach społecznych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP-wskaźnik zachowań prospołecznych) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w różnych typach szkół. Opracowanie własne.

Tabela 3.96. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach społecznych w sposób uwzględniający cudze potrzeby w różnych typach szkół. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna GE				
I WP & II WP GEN	84	142,0000	7,327414	0,000000
I WP & II WP GEP	100	478,0000	7,038251	0,000000
I WP & WP GEW	87	6,000000	8,075399	0,000000
Grupa kontrolna GK				
I WP & II WP GKN	70	551,5000	4,043858	0,000053
I WP & II WP GKP	44	250,0000	2,859197	0,004247
I WP & II WP GKW	37	115,0000	3,567907	0,000360

Wpływ na tendencję do reagowania na sytuację w sposób uwzględniający cudze potrzeby, jaki miał udział w programie „Pozytywnie nakręcenie...”, dostrzeżono wśród uczniów ze szkół o przeciętnych wynikach w testach gimnazjalnych. Tam, gdzie realizowano oddziaływania (GEP) uczniowie obserwowali w swojej klasie częstsze reakcje prospołeczne, w grupie kontrolnej w szkole o podobnych wynikach w nauce (GKP) uczniowie relacjonowali znaczny spadek reakcji prospołecznych. W pozostałych typach szkół – o najniższych (szkoły o niższych wynikach) i najwyższych wynikach w testach – wzrost relacjonowanych reakcji prospołecznych w klasie był większy w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej.

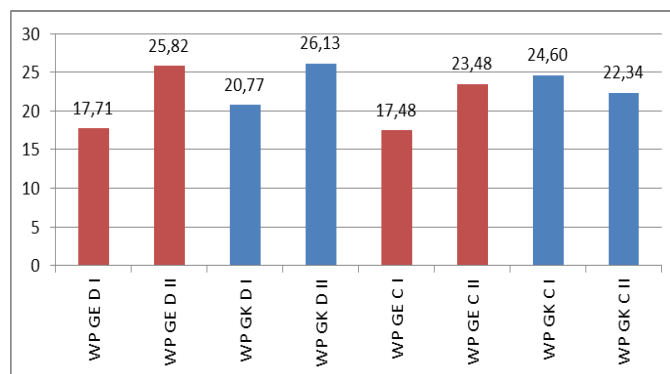
Skalę zmian w zakresie tendencji do reagowania uwzględniającego cudze potrzeby w trudnych sytuacjach szkolnych jeszcze wyraźniej przedstawiają dane dotyczące odsetka osób, u których omawiany wskaźnik tej tendencji (WP) był wyższy na końcu niż na początku roku. Taka analiza pozwala uchwycić, u ilu uczniów nastąpiła poprawa w tym zakresie.



Wykres 3.95. Odsetek badanych, u których koledzy/koleżanki z klasy zauważyli zwiększenie się zachowań prospołecznych - obliczenia dotyczą wszystkich uczniów z danej grupy

Zmiany te są znacznie bardziej korzystne wśród uczniów, którzy uczęszczali na zajęcia „Pozytywnie nakręcenie...” niż u uczniów, którzy nie mieli ku temu okazji. Poprawa tendencji do reagowania na trudne szkolne sytuacje w sposób prospołeczny dotyczyła aż 89% uczniów z grupy eksperymentalnej i tylko 62% z grupy kontrolnej.

Na zakończenie opisu weryfikacji hipotezy 1.3 przedstawione zostaną dane dotyczące zmian u chłopców i dziewcząt.



Wykres 3.96. Zmiany w średnich wynikach zmiennej tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach społecznych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (WP-wskaźnik zachowań prospołecznych) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem płci. Opracowanie własne.

Tabela 3.97. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie wskaźnika zachowań prospołecznych w różnych typach szkół z uwzględnieniem płci. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
DZIEWCZĘTA				
IWP GED & IWP GED	109	203,000	8,448470	0,000000
IWP GKD & IWP GKD	57	242,0000	4,643974	0,000003
CHŁOPCY				
IWP GEC & IWP GEC	162	453,500	10,28126	0,000000
IWP GKC & IWP GKC	97	2370,500	0,021589	0,982775

Wstępna analiza tych zmian sugerowałaby, że udział w programie miał większy wpływ na tendencję do reakcji prospołecznych u chłopców niż u dziewcząt. Uczennice z obu grup badawczych wykazały się wzrostem wskaźnika zachowań prospołecznych między I a II pomiarem. Uczniowie z obu grup różnili się: chłopcy z grupy eksperymentalnej wykazali się wzrostem wskaźnika zachowań prospołecznych, a ich rówieśnicy z grupy kontrolnej – spadkiem. Szczegółowa analiza, uwzględniająca typ szkoły, pozwala zauważyć, że spadek omawianego tu wskaźnika dotyczy jedynie chłopców ze szkoły o wynikach przeciętnych, która jednocześnie jest szkołą sportową, a wylosowane klasy składały się z samych chłopców. Podobnie, jak przy opisie zmian w zakresie agresji, należy zwrócić większą uwagę na wpływ profilu (w tym wypadku sportowego) i składu klasy (jednorodnego pod względem płci) na zachowania społeczne uczniów niż na stosowany program profilaktyczny.

Tabela 3.98. Zmiany w średnich wskaźnikach zachowań prospołecznych u chłopców z uwzględnieniem typu szkół.

	N	średnia
I WP C GKN	42	11,38
II WP C GKN	42	13,69
I WP C GKP	33	35,04
II WP C GKP	33	19,15
I WP C GKW	22	34,19
II WP C GKW	24	41,85

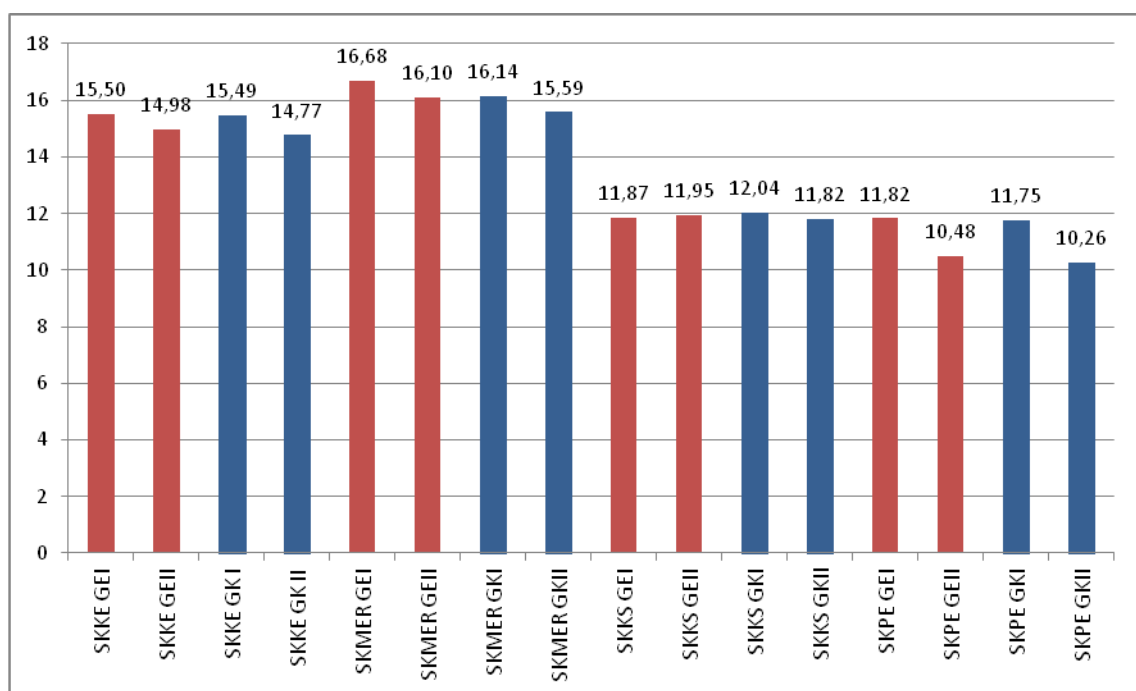
Hipoteza 1.3. zakładająca wzrost poziomu empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) u gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu nie została jednoznacznie potwierdzona w wynikach zebranych za pomocą Kwestionariusza Empatii „Post Olka”. Jedyny obszar zdolności empatycznych, w którym zaobserwowano korzystne, istotne statystycznie zmiany u wszystkich uczniów objętych programem „Pozytywnie nakręcenie...” dotyczy rozpoznawania i nazywania emocji. Zmiany te są znacznie korzystniejsze wśród uczniów, którzy uczęszczali na zajęcia niż u uczniów, którzy nie mieli ku temu okazji. Zmiany w zakresie empatii poznawczej są podobne w obu grupach badawczych – udział w programie nie miał wpływu na ten rodzaj empatii. Niekorzystne zmiany zaobserwowano w zakresie empatii behawioralnej – mierzona „Postem Olka” zmniejszyła się statystycznie istotnie w grupie eksperymentalnej, a wzrosła (również statystycznie istotnie) w grupie kontrolnej. Ten aspekt empatii zmierzono również na inny sposób: techniką nominacyjną relacjonującą obserwowaną przez kolegów i koleżanki z klasy tendencję do reagowania na trudne szkolne sytuacje w sposób uwzględniający cudze potrzeby. W tym pomiarze uzyskano wyniki sugerujące inne wnioski – tendencja do reagowania w sposób prospołeczny wzrosła bardziej wśród uczniów objętych programem. Co więcej, poprawę (wyższy w II pomiarze wskaźnik zachowań prospołecznych) zaobserwowano aż u 89% uczniów z grupy eksperymentalnej i tylko u 62% z grupy kontrolnej. Wnioskować więc można, że nie jest zalecane dwukrotne stosowanie Kwestionariusza Empatii „Post Olka” u tych samych badanych, ponieważ za drugim razem wzmocniony zostaje efekt sztuczności sytuacji, w której zachęca się do udzielenia komuś pomocy (powtórzona została dokładnie ta sama historia osoby potrzebującej wsparcia, uczniowie mogli uznać, że już raz tego wsparcia udzielili). Ponadto wyniki te mogą świadczyć przeciwko wdrażaniu metody projektów do celów zwiększania zachowań prospołecznych i zmniejszania agresji w takiej formie, jak zaplanowano to w opisywanym eksperymencie. Uczniowie mogli czuć się przymuszani (przez kontekst szkoły i oceniania szkolnego) do pracy na rzecz innych. Jednak sama tematyka spotkań w ramach godzin wychowawczych prawdopodobnie sprzyjała reagowaniu uczniów na szkolne nieporozumienia w sposób uwzględniający cudzą perspektywę i cudze potrzeby.

Należy podkreślić, że hipoteza 1.3 została potwierdzona w odniesieniu do uczniów z szkół „o niższych wynikach” – poziom empatii w klasach ze szkół o niższych wynikach, w

których prowadzony był program „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” wzrósł w sposób istotny statystycznie.

Hipoteza 1.4. Zwiększy się poziom samokontroli emocjonalnej u gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem samokontroli emocjonalnej uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Zmiany w zakresie zdolności do samokontroli emocjonalnej (mierzonej adaptowaną wersją Kwestionariusza Kontroli Emocji J. Brzezińskiego) są podobne w obu grupach badawczych: eksperymentalnej i kontrolnej, co oznacza, że udział w programie „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” nie miał wpływu na samokontrolę emocjonalną. Zdolności młodzieży do samokontroli emocjonalnej obniżają się w ciągu pierwszego roku nauki w gimnazjum w zakresie: kontroli ekspresji (SKKE), motywacji emocjonalno-racjonalnej (SKMER), a w zakresie kontroli sytuacji (SKKS) pozostają na tym samym poziomie. Nieznaczłą poprawę można zaobserwować jedynie pod względem pobudliwości emocjonalnej (SKPE – skala ta ma odwrotny kierunek niż pozostałe). Zaznaczyć tu należy, że narzędzie zastosowane do pomiaru tej zmiennej okazało się mieć najniższą rzetelność wśród użytych narzędzi w tym eksperymencie (rzetelność dla podskal: SKKE alfa Cronbacha=0,68, SKMER alfa Cronbacha=0,73, SKKS alfa Cronbacha=0,61, SKPE alfa Cronbacha=0,67).



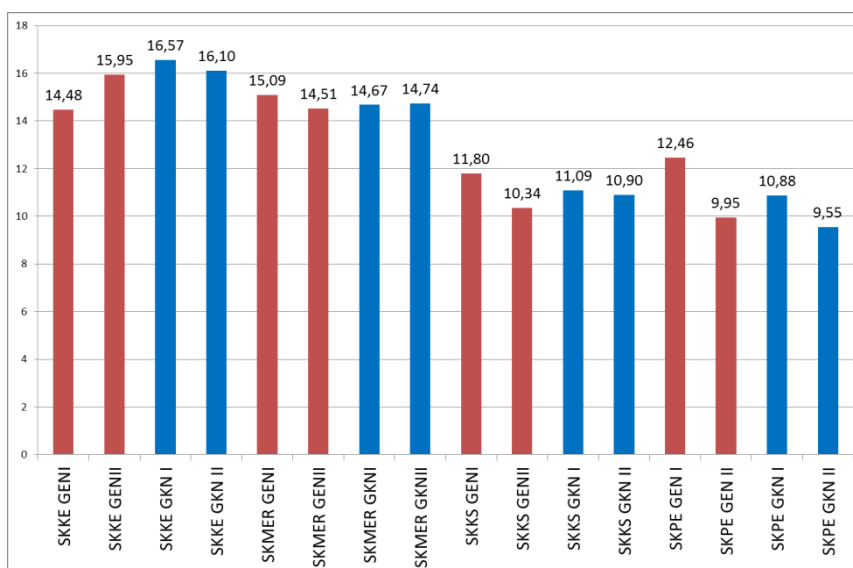
Wykres 3.97. Zmiany w średnich wynikach podskal samokontroli emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.99. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej samokontrola emocjonalna– podskale: kontroli ekspresji (SKKE), motywacji emocjonalno–racjonalnej (SKMER), kontroli sytuacji (SKKS), pobudliwości emocjonalnej. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna				
SKKE & SKKE II	158	4866,500	2,454699	0,014101
SKMER & SKMER II	158	4534,000	3,031918	0,002430
SKKS & SKKS II	159	6172,500	0,322443	0,747117
SKPE & SKPE II	161	4168,000	3,970668	0,000072
Grupa kontrolna				
SKKE & SKKE II	79	1369,000	1,031172	0,302461
SKMER & SKMER II	73	1028,500	1,770213	0,076693
SKKS & SKKS II	78	1417,000	0,615123	0,538474
SKPE & SKPE II	72	685,500	3,526949	0,000420

Analiza średnich wyników tej zmiennej z uwzględnieniem typu szkół i płci nie prowadzi do jednoznacznych wniosków. Ewaluowany w tej pracy program prowadzony w szkołach o niższych wynikach sprzyja w nieznacznym stopniu zdolności do kontrolowania ekspresji emocji (średnie wyniki w grupie eksperymentalnej wzrosły przy spadku w grupie kontrolnej) oraz nieznacznie podwyższa próg pobudliwości emocjonalnej, zmniejszając podatność na szybkie reakcje emocjonalne (podskala ta ma odwrotny kierunek, zmiany wśród

uczniów szkół o niższych wynikach w grupie eksperymentalnej były trochę większe niż w grupie kontrolnej). Pozostałe wymiary samokontroli emocjonalnej w tej grupie badanych obniżyły się.

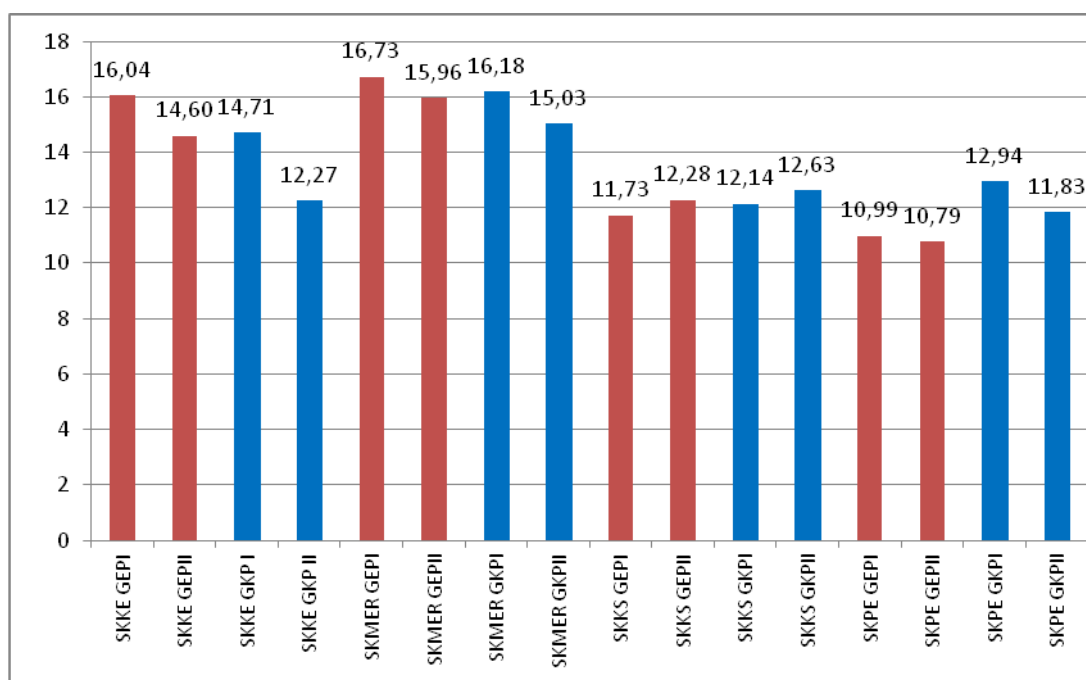


Wykres 3.98. Zmiany w średnich wynikach podskal samokontroli emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o niższych wynikach. Opracowanie własne.

Tabela 3.100. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem wśród uczniów szkół o niższych wynikach w grupie eksperymentalnej (GEN) i kontrolnej (GKN) w zakresie zmiennej samokontrola emocjonalna– podskale: kontroli ekspresji (SKKE), motywacji emocjonalno–racjonalnej (SKMER), kontroli sytuacji (SKKS), pobudliwości emocjonalnej. Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEN				
SKKE & SKKE II	36	243,0000	1,413952	0,157377
SKMER & SKMER II	35	286,5000	0,466806	0,640639
SKKS & SKKS II	33	151,5000	2,304950	0,021170
SKPE & SKPE II	38	88,5000	4,089642	0,000043
GKN				
SKKE & SKKE II	29	201,5000	0,345971	0,729365
SKMER & SKMER II	27	172,5000	0,396412	0,691801
SKKS & SKKS II	31	190,0000	1,136600	0,255707
SKPE & SKPE II	26	84,5000	2,311216	0,020822

Zmiany w zakresie samokontroli emocjonalnej wśród uczniów szkół o przeciętnych wynikach w teście gimnazjalnym były bardzo podobne w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.



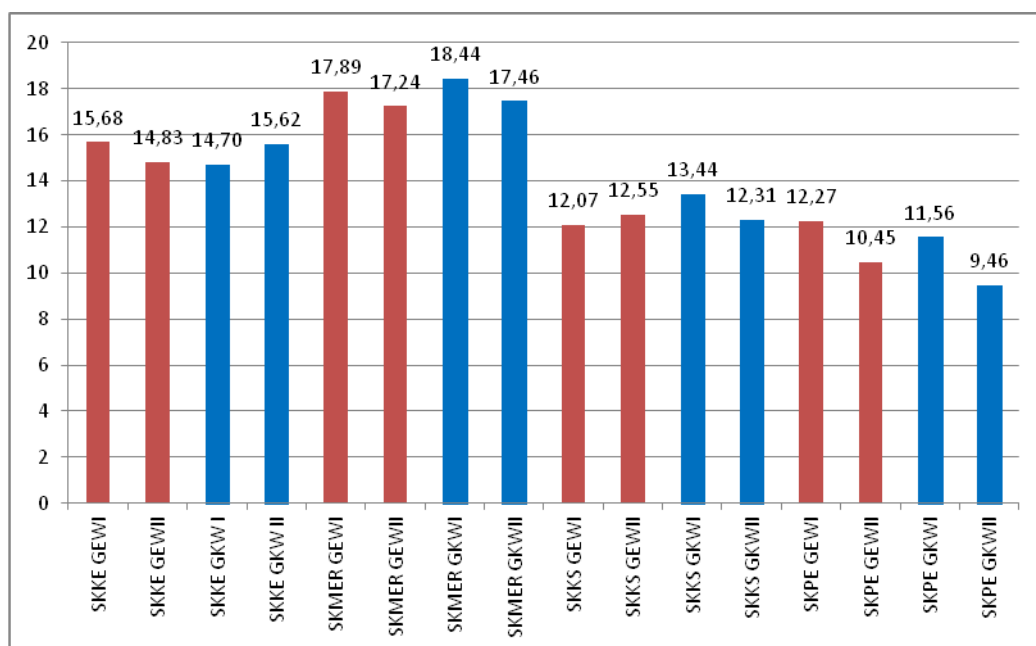
Wykres 3.99. Zmiany w średnich wynikach podskal samokontroli emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o przeciętnych wynikach. Opracowanie własne.

Tabela 3.101. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem wśród uczniów szkół „przeciętnych” w grupie eksperymentalnej (GEP) i kontrolnej (GKP) w zakresie zmiennej samokontrola emocjonalna– podskale: kontroli ekspresji (SKKE), motywacji emocjonalno–racjonalnej (SKMER), kontroli sytuacji (SKKS), pobudliwości emocjonalnej. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEP				
SKKE & SKKE II	64	554,5000	3,246784	0,001167
SKMER & SKMER II	65	697,5000	2,450601	0,014262
SKKS & SKKS II	66	902,5000	1,296780	0,194708
SKPE & SKPE II	64	971,5000	0,458094	0,646885
GKP				
SKKE & SKKE II	27	88,5000	2,414512	0,015757
SKMER & SKMER II	23	72,5000	1,992179	0,046352
SKKS & SKKS II	25	109,0000	1,439520	0,150004
SKPE & SKPE II	25	106,0000	1,520241	0,128452

Uczniowie szkół o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym, uczestniczący w autorskim programie - w odróżnieniu od ich rówieśników, którzy nie zostali nim objęci - nieznacznie rozwinęli zdolność do kontroli sytuacji poprzez odpowiednią percepcję i interpretację sytuacji emotogennych (średni wynik podskali „kontrola sytuacji” w grupie eksperymentalnej w niewielkim stopniu wzrósł, a w grupie kontrolnej zmalał). Niestety, pod względem zdolności do kontrolowania zewnętrznych oznak emocji (czyli ekspresji) uczniowie z grupy eksperymentalnej z tego typu szkół uzyskali w II pomiarze nieznacznie

gorsze wyniki niż w pierwszym, przy czym tendencja ta była odwrotna w grupie kontrolnej, gdzie wyniki nieznacznie się poprawiły.



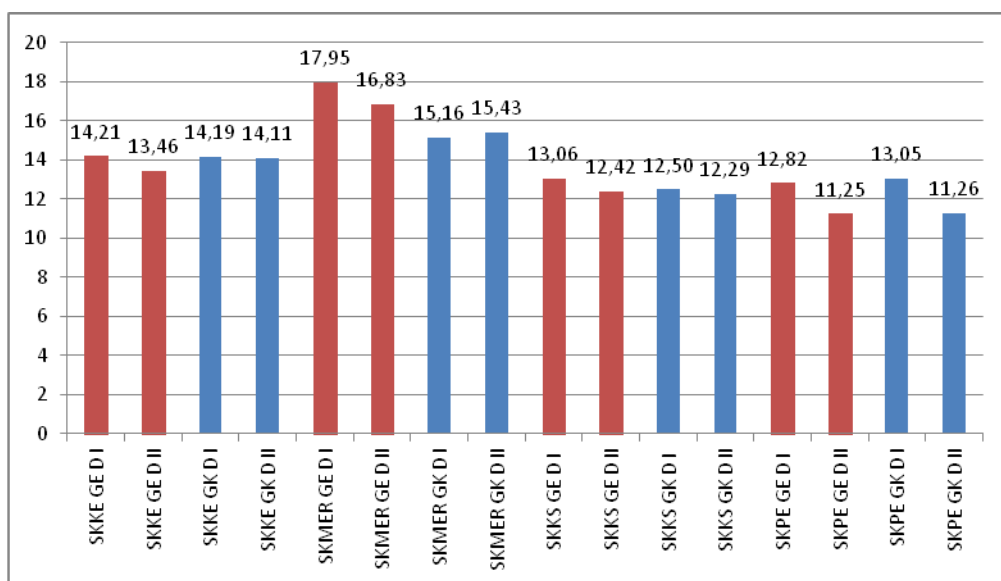
Wykres 3.100. Zmiany w średnich wynikach podskal samokontroli emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w szkołach o wyższych wynikach. Opracowanie własne.

Tabela 3.102. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem wśród uczniów szkół o wyższych wynikach w teście gimnazjalnym w grupie eksperymentalnej (GEW) i kontrolnej (GKW) w zakresie zmiennej samokontrola emocjonalna– podskale: kontroli ekspresji (SKKE), motywacji emocjonalno–racjonalnej (SKMER), kontroli sytuacji (SKKS), pobudliwości emocjonalnej. Test kolejności par Wilcoxona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
GEW				
SKKE & SKKE II	58	596,5000	2,005268	0,044935
SKMER & SKMER II	58	599,0000	1,985912	0,047044
SKKS & SKKS II	60	768,0000	1,082156	0,279184
SKPE & SKPE II	59	458,0000	3,222986	0,001269
GKW				
SKKE & SKKE II	23	90,0000	1,459918	0,144314
SKMER & SKMER II	23	82,5000	1,688030	0,091406
SKKS & SKKS II	22	81,5000	1,460954	0,144029
SKPE & SKPE II	21	48,5000	2,328763	0,019872

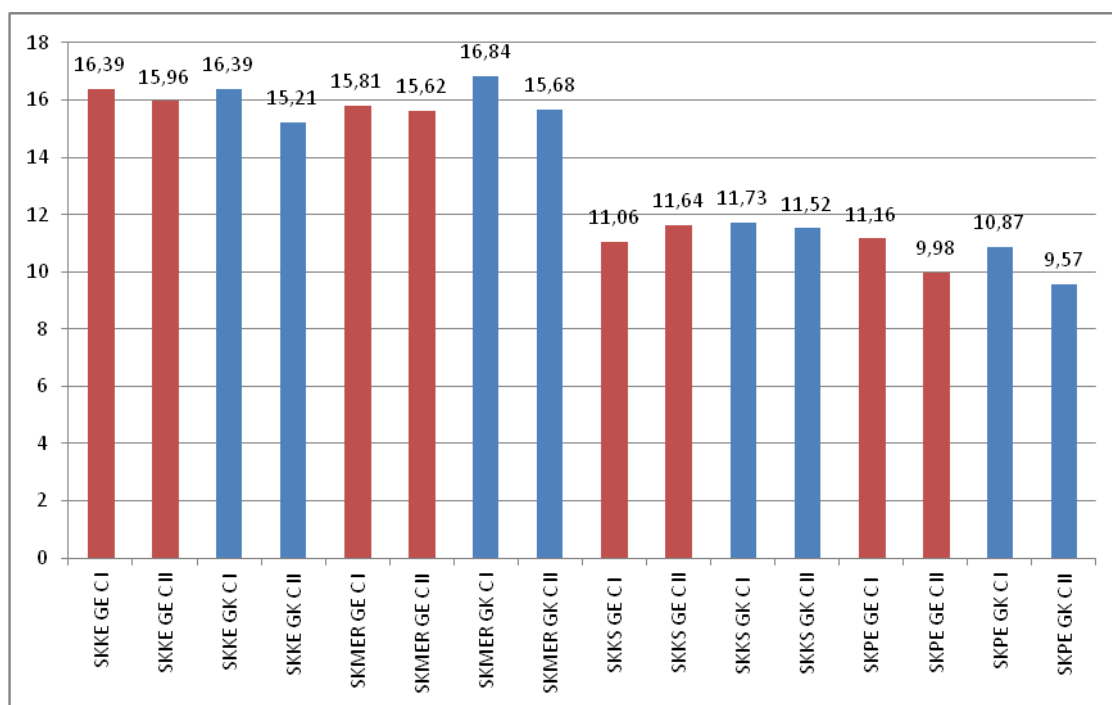
Dziewczętom program „Pozytywnie nakręcenie...” nie pomógł w lepszym kontrolowaniu własnych emocji – zmiany między I a II pomiarem w średnich wynikach uzyskanych przez te uczennice w zmodyfikowanym Kwestionariuszu Kontroli Emocji prawie nie różnią od zmian uzyskanych przez uczennice nie biorące udziału w programie (pod

względem umiejętności racjonalnego kierowania swoim zachowaniem wyniki dziewcząt z grupy eksperymentalnej są gorsze niż dziewcząt z grupy kontrolnej).



Wykres 3.101. Zmiany w średnich wynikach podskal samokontroli emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej dla dziewcząt. Opracowanie własne.

W wynikach chłopców uczestniczących w programie można dostrzec bardziej korzystne, choć subtelne, zmiany. Ich zdolność do kontroli ekspresji oraz do kierowania się racjonalnymi przesłankami zmalała w I klasie w mniejszym stopniu niż w grupie kontrolnej a zdolność do kontroli sytuacji poprawiła się, podczas gdy w grupie kontrolnej obniżyła się.

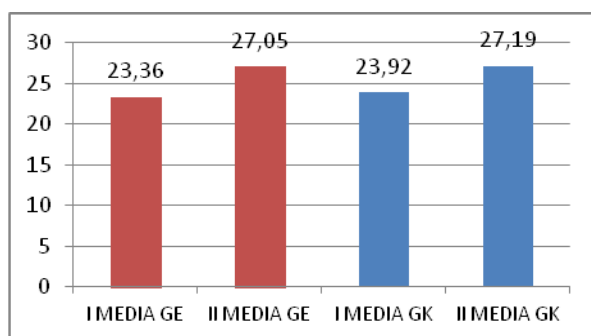


Wykres 3.102. Zmiany w średnich wynikach podskal samokontroli emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej dla chłopców. Opracowanie własne.

Podsumowując, porównanie średnich wyników samokontroli emocjonalnej z I i II pomiaru między grupami eksperymentalnymi a kontrolnymi nie upoważnia do przyjęcia hipotezy 1.4. Udział w programie „Pozytywnie nakręcenie...” sprzyja rozwijaniu niektórych aspektów samokontroli emocjonalnej w bardzo słaby sposób i tylko przy współwystąpieniu takich czynników jak: płeć męska, uczęszczanie do szkoły o niższych wynikach (w zakresie kontroli ekspresji), czy do szkół o wyższych wynikach (w zakresie kontroli sytuacji).

Hipoteza 1.5. Zmniejszy się poziom ekspozycji na przemoc w mediach gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem ekspozycji na przemoc w mediach uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Analizując zmiany między I a II pomiarem w średnich wartościach zmiennej „ekspozycja na przemoc w mediach”, mierzonej autorską ankietą „Media”, zauważyć można, że udział w programie „Pozytywnie nakręcenie...” nie zniechęcił młodzieży do oglądania czy uczestniczenia w przemocy na ekranie telewizora i/lub komputera. W obu grupach badawczych – eksperymentalnej i kontrolnej – zaobserwowano statystycznie istotny, podobny wzrost ekspozycji uczniów I klasy gimnazjum na przemoc w mediach.



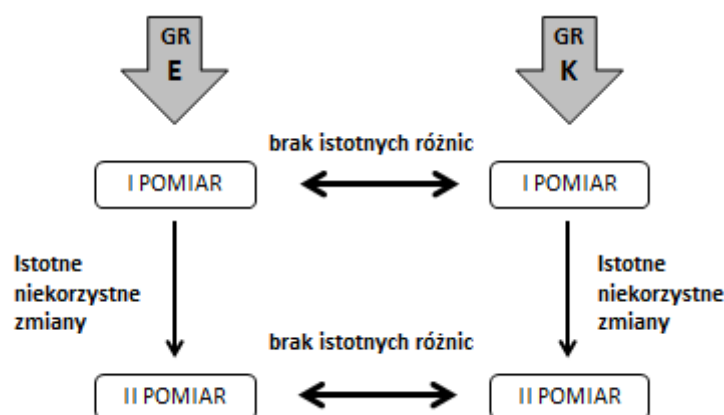
Wykres 3.103. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.103. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA). Test kolejności par Wilcoxon. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna GE				
I MEDIA & II MEDIA	158	3457,000	4,90159	0,000001
Grupa kontrolna GK				
I MEDIA & II MEDIA	79	849,500	3,570004	0,000357

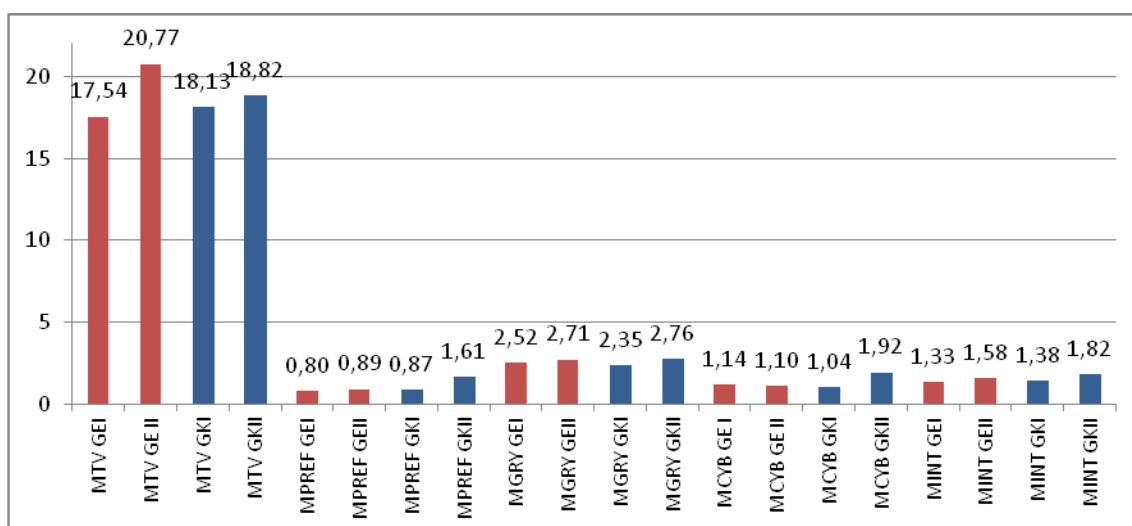
Tabela 3.104. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: ekspozycja na przemoc w mediach.

GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA					
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
I MEDIA	37114,5	17170,5	11008,5	-0,63459	0,525693
II MEDIA	25337,0	13444,0	8501,00	-0,30042	0,763854



Rycina 3.11. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „ekspozycja na przemoc w mediach” (mierzonej ankietą „Media”)

Przy operacjonalizacji zmiennej „ekspozycja na przemoc w mediach” założono, że składają się na nią następujące wskaźniki: ilość czasu poświęconego na oglądanie programów telewizyjnych (w TV, DVD lub w komputerze), w których pojawiają się przejawy przemocy (MTV), preferencje dotyczące tematyki i rodzaju filmu cechującego się przemocą (MPREF), ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczonego na granie w gry, w których wirtualny bohater stosuje przemoc (MGRY), ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczonego na obserwowanie lub stosowanie cyberprzemocy (MCYB), ilość czasu spędzonego przy komputerze przeznaczonego na oglądanie w Internecie filmów prezentujących przemoc (MINT).



Wykres 3.104. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych wymiarów ekspozycji na przemoc w mediach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.105. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA).

Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
I MTV & II MTV	164	3804,000	4,86163	0,000001
I MPREF & II MPREF	86	1534,000	1,44897	0,147348
I MGRY & II MGRY	81	1265,500	1,85977	0,062919
I MCYB & MCYB	86	1831,000	0,17009	0,864942
I MINT & MINT	101	1863,500	2,41200	0,015866
Grupa kontrolna GK				
I MTV & II MTV	80	1242,000	1,812997	0,069833
I MPREF & II MPREF	55	352,000	3,502233	0,000461
I MGRY & II MGRY	53	539,500	1,558087	0,119214
I MCYB & MCYB	53	354,000	3,200274	0,001373
I MINT & MINT	49	377,000	2,342588	0,019151

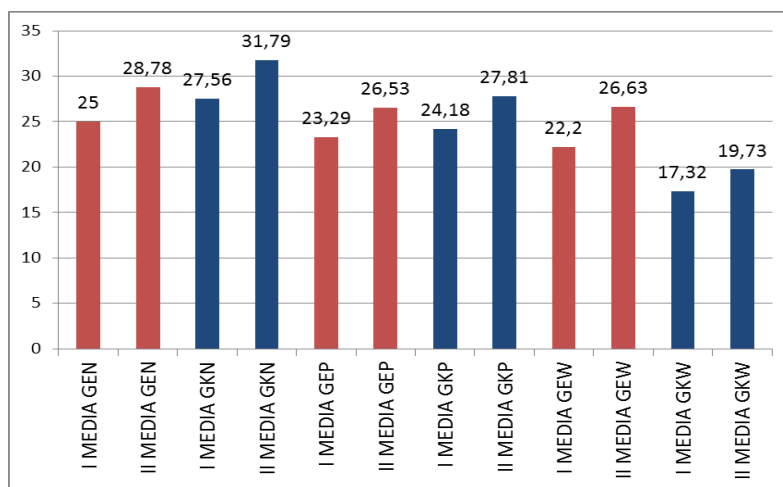
Zródło: Opracowanie własne

Wyodrębnienie powyższych obszarów pozwoliło uchwycić te obszary, dla których udział w programie „Pozytywnie nakręcenie...” mógł mieć korzystny, bądź nie, wpływ. Niekorzystnie udział w programie wpłynął na częstotliwość przyznawania się do oglądania programów TV prezentujących akty przemocy (MTV) – zwiększyła się ona istotnie bardziej w relacjach uczniów z grupy eksperymentalnej niż z grupy kontrolnej. Jednocześnie jednak preferowanie agresywnych filmów (MPREF) przez uczniów objętych autorskim programem nie wzrosło tak bardzo, jak wśród osób nieobjętych programem (wzrost ten był istotny statystycznie jedynie w grupie kontrolnej). Być może cel trzech godzin wychowawczych poświęconych tematyce wpływu mediów (tj. tworzenie warunków do rozwijania refleksji na przekazem medialnym) został przynajmniej po części osiągnięty, co przejawia się w tym, że młodzież stała się bardziej wrażliwa na sceny przemocy w programach TV (nauczyła się postrzegać te sceny jako agresywne, nawet jeśli występowały one w serialu rodzinnym czy programie informacyjnym) i dlatego przyznawała się do częstszego ich oglądania przy jednoczesnym nie tak znacznym – jak wśród nieobjętych programem rówieśników – wzroście preferencji do oglądania filmów zdefiniowanych jako agresywne.

W pozostałych obszarach związanych z ekspozycją na przemoc w mediach udział w programie spełnia funkcję profilaktyczną. To stwierdzenie dotyczy przede wszystkim przyznawania się do obserwowania lub uczestniczenia w cyberprzemocy (MCYB) - w grupie eksperymentalnej nieznacznie zmalało, podczas gdy w grupie kontrolnej istotnie statystycznie wzrosło. Preferowanie agresywnych filmów (MPREF) oraz ilość czasu przeznaczanego na oglądanie w Internecie filmów prezentujących przemoc (MINT) wzrosła w grupie kontrolnej

bardziej niż w grupie eksperymentalnej, a zmiany w grupie kontrolnej są istotne statystycznie. Ilość czasu spędzonego na graniu w agresywne gry komputerowe (MGRY) wzrosła w obu grupach nieistotnie statystycznie, ale też nieco mniej w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej.

Uwzględnienie w analizie zmian zmiennej „ekspozycja na przemoc w mediach” typu szkoły, do której uczęszczają nastolatki nie wnosi nowych informacji – zmiany są podobne w obu grupach badawczych, wszędzie obserwowany jest wzrost średnich wyników tej zmiennej (wyjątkiem są klasy ze szkół o wyższych wynikach z grupy kontrolnej, tu zmiany nie są istotne statystycznie).



Wykres 3.105. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem typu szkoły. Opracowanie własne.

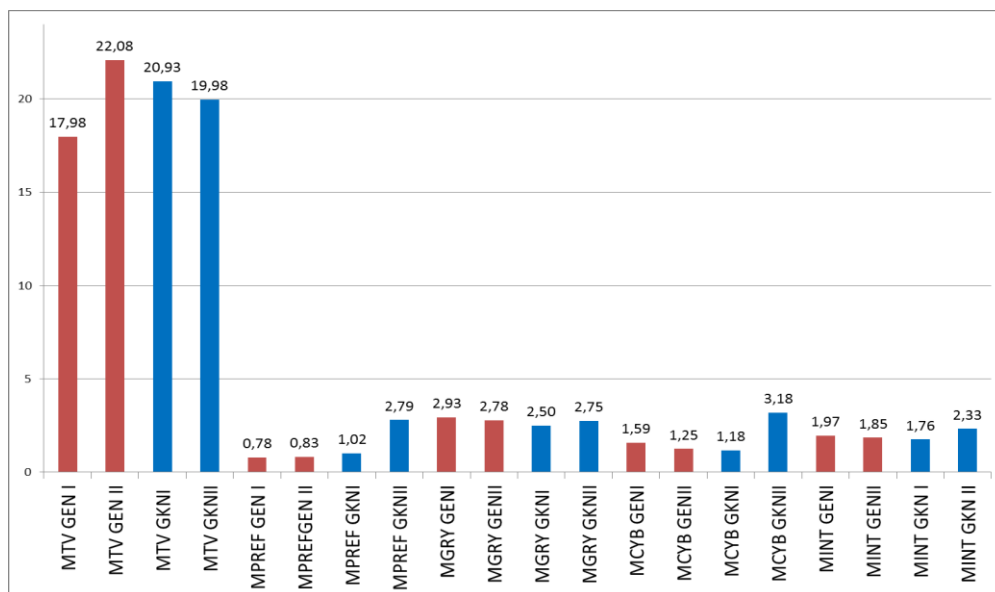
Tabela 3.106. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA). Test kolejności par Wilcozona. Zaznaczono wyniki istotne statystycznie $p < 0,05$.

	N - Ważnych	T	Z	p
GRUPA EKSPERYMENTALNA				
I MEDIA & II MEDIA GEN	33	129,5000	2,698042	0,006975
I MEDIA & II MEDIA GEP	65	654,5000	2,731603	0,006303
I MEDIA & II MEDIA GEW	60	502,5000	3,036661	0,002392
GRUPA KONTROLNA				
I MEDIA & II MEDIA GKN	33	148,0000	2,367487	0,017910
I MEDIA & II MEDIA GKP	26	77,0000	2,501701	0,012360
I MEDIA & II MEDIA GKW	20	71,00000	1,269311	0,204331

Zródło: Opracowanie własne

Analiza wyników poszczególnych wskaźników – MTV, MPREF, MGRY, MCYB, MINT – pozwala zauważyć, że z tej części autorskiego programu, która dotyczyła rozwijania refleksji nad przekazem medialnym najbardziej skorzystali uczniowie szkół o niższych

wynikach, przy uznaniu hipotetycznego wniosku przedstawionego powyżej, że wzrost ilości czasu przeznaczonego na oglądanie przemocy w programach TV wynika raczej ze wzrostu świadomości młodzieży, a nie ze wzrostu preferencji agresywnych treści przy wyborze programu TV. Uczniowie szkół o niższych wynikach objęci programem zdecydowanie rzadziej poszukują filmów o agresywnej tematyce, zdecydowanie rzadziej podejmują też akty cyberprzemocy. Nieco rzadziej grają w agresywne gry i nieco rzadziej oglądają internetowe filmy z przemocą.

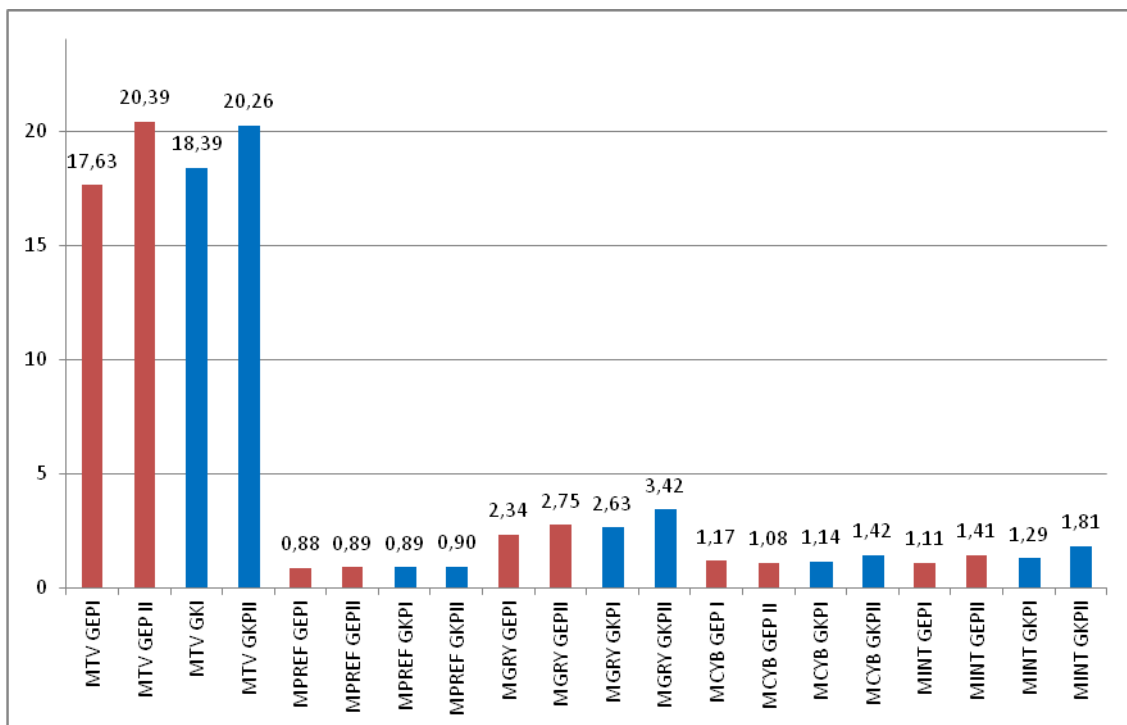


Wykres 3.106. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach w szkołach o niższych wynikach testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.107. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o niższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA). Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	p
GEN				
I MTV & II MTV	35	115,0000	3,275829	0,001054
I MPREF & II MPREF	15	59,5000	0,028398	0,977345
I MGRY & II MGRY	19	85,0000	0,402422	0,687374
I MCYB & MCYB	20	93,0000	0,447992	0,654159
I MINT & MINT	21	103,5000	0,417092	0,676612
GKN				
I MTV & II MTV	33	276,5000	0,071471	0,943023
I MPREF & II MPREF	27	25,0000	3,940100	0,000081
I MGRY & II MGRY	28	182,0000	0,478200	0,632508
I MCYB & MCYB	31	83,5000	3,223632	0,001266
I MINT & MINT	25	111,5000	1,372252	0,169986

Dla uczniów ze szkół o przeciętnych wynikach w teście gimnazjalnym udział w programie miał mniejsze znaczenie w zmniejszaniu ich kontaktu z agresywnym przekazem medialnym. Jedyne istotne korzystne zmiany zaobserwowano w zakresie ilości czasu przeznaczonego na agresywne gry – istotnie statystycznie wzrósł on jedynie w grupie kontrolnej, być może więc udział w programie chronił uczniów z przeciętnych szkół przed nadmiernym zaangażowaniem w agresywne gry.

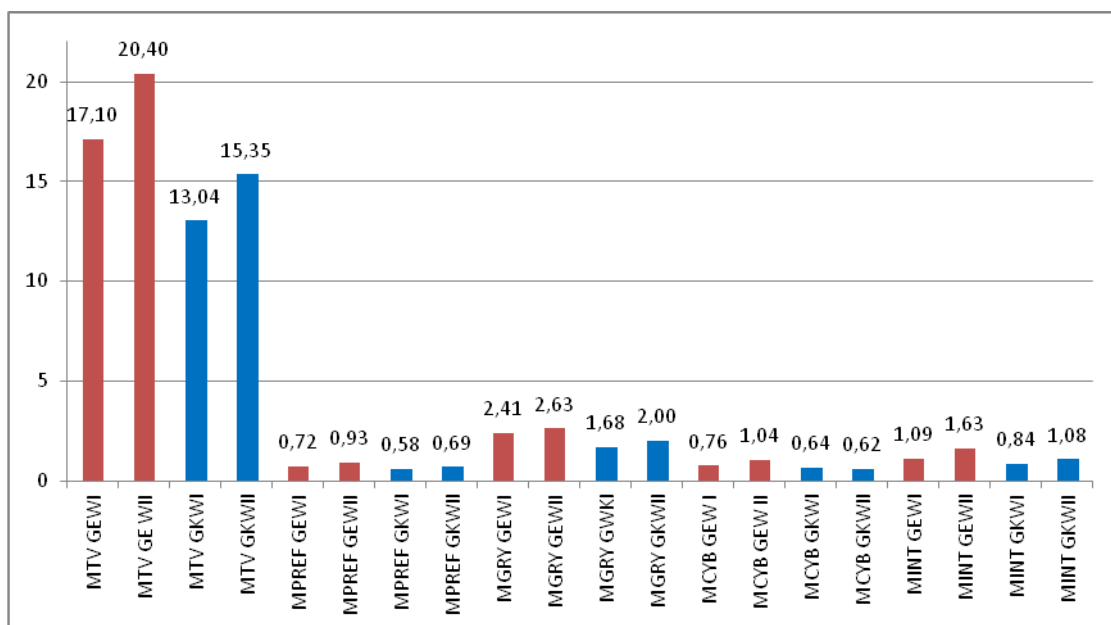


Wykres 3.107. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach w szkołach o przeciętnych wynikach testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.108. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA). Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	p
GEP				
I MTV & II MTV	67	748,0000	2,442438	0,014589
I MPREF & II MPREF	35	300,0000	0,245687	0,805925
I MGRY & II MGRY	34	241,5000	0,957405	0,338364
I MCYB & MCYB	38	346,0000	0,355306	0,722361
I MINT & MINT	42	359,5000	1,150337	0,250006
GKP				
I MTV & II MTV	26	89,5000	2,184226	0,028946
I MPREF & II MPREF	17	75,5000	0,047338	0,962244
I MGRY & II MGRY	14	18,5000	2,134400	0,032811
I MCYB & MCYB	13	33,5000	0,838628	0,401679
I MINT & MINT	18	47,5000	1,654914	0,097943

Zaskakujące i trudne do interpretacji są wyjątkowo niekorzystne zmiany zaobserwowane wśród uczestników programu pobierających naukę w szkołach o najwyższych wynikach w testach gimnazjalnych – aż w trzech obszarach wykazywali oni znacznie częstsze kontakty z agresywnym przekazem medialnym niż odpowiadające im osoby z grupy kontrolnej. Statystycznie istotnie wzrosła ilość czasu spędzonego przez nich na oglądaniu filmów z przemocą zarówno w telewizji (MTV), jak i w Internecie (MINT), istotnie wzrosło też preferowanie przez nich takich filmów (MPREF). Zmiany w grupie kontrolnej były nieistotne.

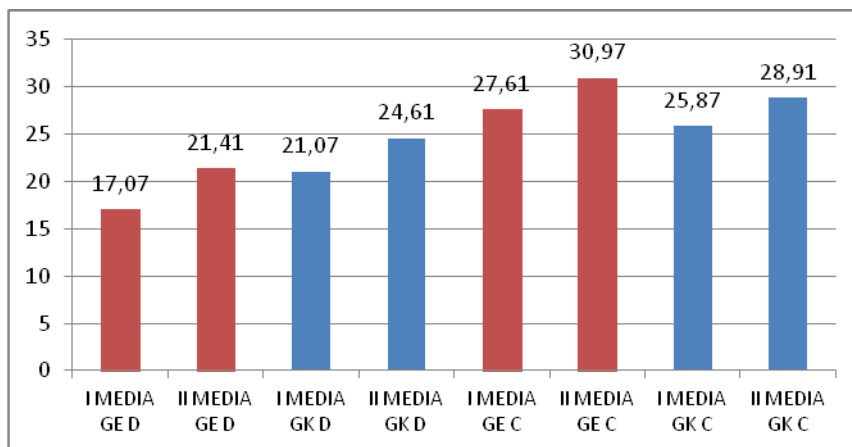


Wykres 3.108. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach w szkołach o wyższych wynikach testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.109. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w szkołach o wyższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA). Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	p
GEW				
I MTV & II MTV	62	553,0000	2,969189	0,002986
I MPREF & II MPREF	36	183,0000	2,356586	0,018444
I MGRY & II MGRY	28	124,5000	1,787557	0,073848
I MCYB & MCYB	28	179,5000	0,535128	0,592561
I MINT & MINT	38	204,5000	2,407378	0,016068
GKW				
I MTV & II MTV	21	79,50000	1,251275	0,210835
I MPREF & II MPREF	11	27,50000	0,489010	0,624835
I MGRY & II MGRY	11	26,50000	0,577920	0,563318
I MCYB & MCYB	9	21,00000	0,177705	0,858955
I MINT & MINT	6	4,50000	1,257942	0,208414

W wynikach średniego wskaźnika ekspozycji na przemoc w mediach nie zaobserwowano różnic między dziewczętami a chłopcami (we wszystkich grupach wskaźnik ten statystycznie istotnie wzrósł).

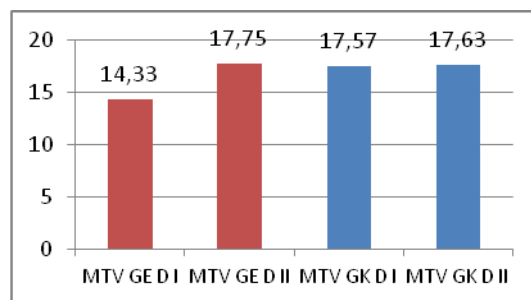


Wykres 3.109. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w mediach w szkołach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej z uwzględnieniem płci. Opracowanie własne.

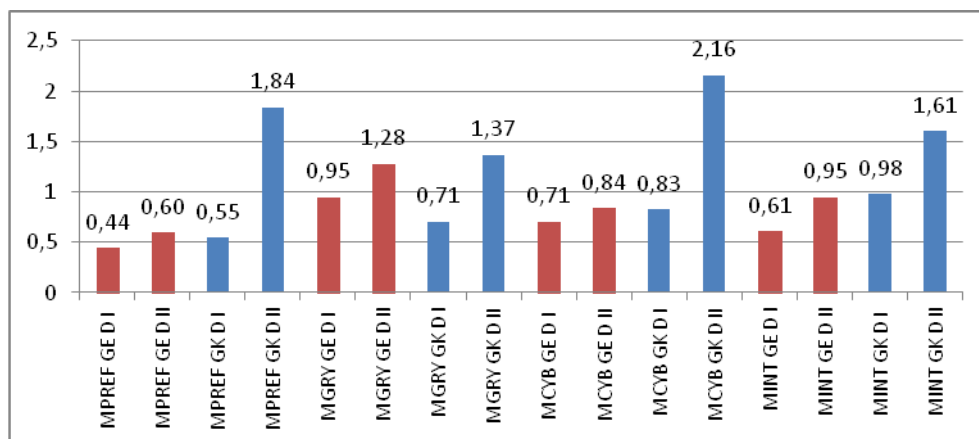
Tabela 3.110. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (MEDIA) z uwzględnieniem płci. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
I MEDIA & II MEDIA DZIEWCZĘTA	67	673,000	2,910937	0,003604
I MEDIA & II MEDIA CHŁOPCY	91	1099,000	3,934158	0,000084
Grupa kontrolna GK				
I MEDIA & II MEDIA DZIEWCZĘTA	32	112,5000	2,832889	0,004613
I MEDIA & II MEDIA CHŁOPCY	47	344,5000	2,322784	0,020191

Różnice uwypukliły się przy wyodrębnieniu poszczególnych składników omawianej zmiennej. Choć dziewczęta objęte oddziaływaniami istotnie częściej przyznawały się do oglądania programów telewizyjnych zawierających przemoc, to jednak w pozostałych wymiarach częstotliwości i preferencji agresywnego przekazu medialnego udział w programie spełnił wobec nich funkcję profilaktyczną. Uczestniczki zajęć „Pozytywnie nakręcenie...” znacznie rzadziej niż odpowiadające im rówieśniczki z grupy kontrolnej poszukiwały filmów o agresywnej treści, oglądały agresywne filmiki w Internecie, czy dopuszczały się aktów cyberprzemocy.



Wykres 3.110. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w programach telewizyjnych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej u dziewcząt. Opracowanie własne.



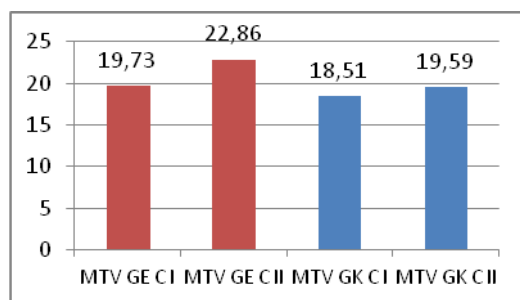
Wykres 3.111. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów zmiennej ekspozycji na przemoc w mediach u dziewcząt w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.111. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (poszczególne elementy) u dziewcząt. Test kolejności par Wilcoxona.

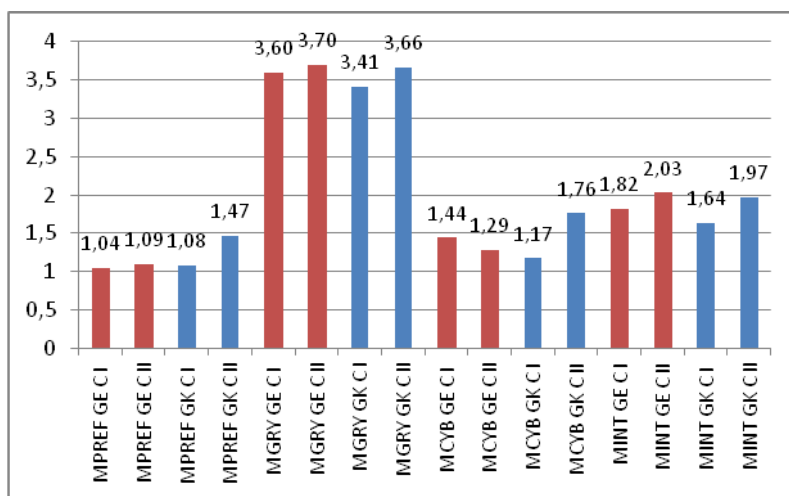
	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna DZIEWCZĘTA				
I MTV & II MTV	67	725,000	2,586111	0,009707
I MPREF & II MPREF	30	150,000	1,696888	0,089719
I MGRY & II MGRY	27	127,000	1,489550	0,136344
I MCYB & MCYB	28	179,000	0,546514	0,584713
I MINT & MINT	37	246,000	1,591603	0,111475
Grupa KONTROLNA DZIEWCZĘTA				
I MTV & II MTV	29	180,0000	0,810870	0,417441
I MPREF & II MPREF	18	13,5000	3,135626	0,001715
I MGRY & MGRY	14	29,0000	1,475247	0,140147
I MCYB & MCYB	21	34,5000	2,815370	0,004872
I MINT & MINT	16	25,0000	2,223477	0,026184

Dla chłopców objętych oddziaływaniami program spełnił funkcje profilaktyczne tylko w zakresie angażowania się w cyberprzemoc. W pozostałych obszarach równie często (w

przypadku oglądania agresywnych programów TV - nawet częściej) mieli kontakt z przemocą w mediach, jak chłopcy z grupy kontrolnej.



Wykres 3.111. Zmiany w średnich wynikach ekspozycji na przemoc w programach telewizyjnych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej u chłopców. Opracowanie własne.



Wykres 3.113. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów zmiennej ekspozycji na przemoc w mediach u chłopców w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.112. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej ekspozycja na przemoc w mediach (poszczególne elementy) u chłopców. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna CHŁOPCY				
I MTV & II MTV	97	1215,000	4,179349	0,000029
I MPREF & II MPREF	56	728,000	0,570996	0,568003
I MGRY & II MGRY	54	605,000	1,183905	0,236452
I MCYB & MCYB	58	793,500	0,480026	0,631210
I MINT & MINT	64	790,500	1,668532	0,095211
Grupa kontrolna – CHŁOPCY				
I MTV & II MTV	51	488,0000	1,640357	0,100932
I MPREF & II MPREF	37	230,5000	1,825441	0,067935
I MGRY & II MGRY	39	326,0000	0,893120	0,371794
I MCYB & MCYB	32	173,0000	1,701604	0,088831
I MINT & MINT	33	207,0000	1,313285	0,189088

Uczestnicy programu „Pozytywnie nakręcenie...” przyznawali się do częstszego niż osoby z grupy kontrolnej kontaktu z agresją na ekranie telewizora. Prawdopodobnym jednak wytłumaczeniem tego faktu jest to, że zostali oni uwrażliwieni na tego typu treść i częściej ją dostrzegali. Potwierdza to ich mniejsza niż w grupie kontrolnej tendencja do poszukiwania filmów o agresywnej tematyce i formie.

Ważnym pożądanym rezultatem stosowania autorskiego programu okazała się jego funkcja profilaktyczna względem aktów cyberprzemocy – młodzież objęta oddziaływaniami przyznawała się do tych aktów zdecydowanie rzadziej niż osoby z grupy kontrolnej.

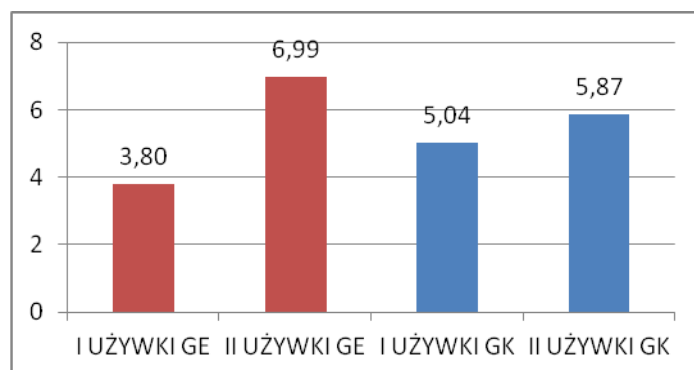
Ponownie warto podkreślić, że z tej części autorskiego programu, która dotyczyła rozwijania refleksji nad przekazem medialnym najbardziej skorzystali uczniowie szkół o niższych wynikach. Tylko w odniesieniu do nich oraz w odniesieniu do dziewcząt ze wszystkich typów szkół objętych programem można (z pewnymi zastrzeżeniami) przyjąć hipotezę 1.5.

Hipoteza 1.6. Zmniejszy się poziom używania substancji psychoaktywnych przez gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu w porównaniu z poziomem używania substancji psychoaktywnych uzyskanym przez nich w preteście, jak i w porównaniu do wyników uzyskanych w postteście przez gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

O spożywanie substancji psychoaktywnych pytano gimnazjalistów za pośrednictwem ankiety „Używki”, skonstruowanej na podstawie narzędzi stosowanych przez Pracownię Profilaktyki Młodzieżowej Pro-M przy Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie - Ankiety „NAN” B. Wolniewicz-Grzelak (stosowanej w tzw. badaniach mokotowskich) oraz Ankiety „SLICK 98” opracowanej przez cały zespół z Pracowni. W celu zachęcenia respondentów do szczerych odpowiedzi badanie było anonimowe. Zabieg ten jednak uniemożliwia połączenie wyników pozyskanych za pomocą tego narzędzia z wynikami innych testów (nie można porównywać, korelować zmian zachodzących w tendencji do sięgania po używki z innymi zmiennymi badanymi w tym eksperymencie).

Komparacja średnich wyników zmiennej „poziom spożywania substancji psychoaktywnych” z I i II pomiaru w obu grupach badawczych skłania do odrzucenia hipotezy 1.6. – udział w programie „Pozytywnie nakręcenie...” nie tylko nie zapobiega wzrostowi eksperymentowania z używkami, ale nawet może z nim współwystępować. W

grupie eksperymentalnej zaobserwowano znaczący wzrost eksperymentowania z używkami, czego nie dostrzeżono w grupie kontrolnej.



Wykres 3.113. Zmiany w średnich wynikach spożywania substancji psychoaktywnych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Maksymalny możliwy wynik: 52 punktu. Opracowanie własne.

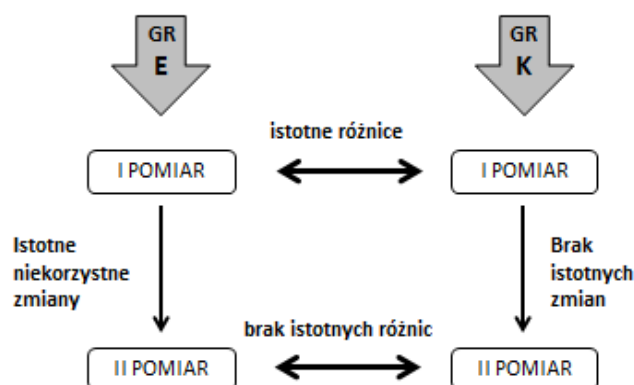
Tabela 3.113. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI). Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	158	3915,500	4,105632	0,000040
Grupa kontrolna GK				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	74	1181,000	1,112464	0,265939

Pod koniec I klasy gimnazjum uczniowie z obu grup badawczych nie różnili się od siebie w sposób istotny statystycznie – co przedstawia rycina 3.11.

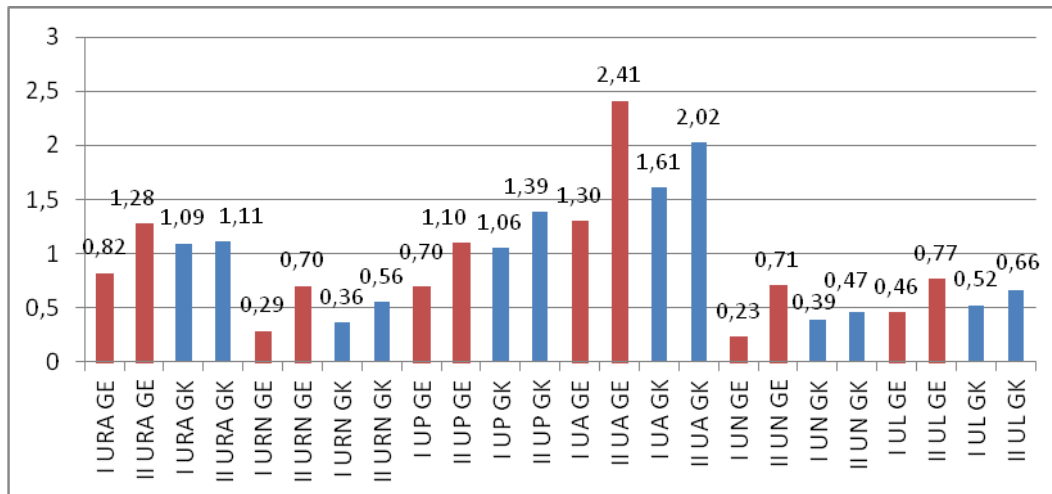
Tabela 3.114. Porównanie różnic między grupami E-eksperymentalną i K-kontrolną w I i II pomiarze za pomocą Test U Manna-Whitneya względem zmiennej: spożywanie substancji psychoaktywnych. Zaznaczone wyniki są istotne z $p < 0,05000$.

GRUPA EKSPERYMENTALNA & GRUPA KONTROLNA					
	Sum.rang - E	Sum.rang - K	U	Z	p
I UŻYWKI	36415	19530	10537	-1,95155	0,050993
II UŻYWKI	28122	11781	8040	0,614599	0,538820



Rycina 3.11. Istotność zmian w grupach E i K oraz istotność między tymi grupami – I i II pomiar zmiennej „spożywanie substancji psychoaktywnych” (mierzonej ankietą „Używki”)

W grupie eksperymentalnej zwiększyło się ryzyko kontaktu z alkoholem i narkotykami w środowisku kolegów i koleżanek – badani istotnie częściej przebywali w towarzystwie osób zażywających te substancje. Sami również o wiele częściej (zmiana istotna statystycznie) sięgali po alkohol i narkotyki. W grupie kontrolnej również zaobserwowano wzrost narażenia na kontakt z substancjami psychoaktywnymi oraz wzrost deklarowanego ich spożywania, jednak zmiany te nie były istotne statystycznie.



Wykres 3.114. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów zmiennej: spożywanie substancji psychoaktywnych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.115. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie poszczególnych elementów zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI). Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
I URA & II URA	118	2131,000	3,704577	0,000212
I URN & II URN	78	819,500	3,591122	0,000329
I UP & II UP	63	729,000	1,910063	0,056126
I UA & II UA	133	2455,000	4,492730	0,000007
I UN & II UN	38	183,000	2,719177	0,006545
I UL & II UL	51	518,000	1,359153	0,174099
Grupa kontrolna GK				
I URA & II URA	59	873,000	0,090576	0,927830
I URN & II URN	30	172,500	1,234100	0,217166
I UP & II UP	37	271,000	1,214446	0,224578
I UA & II UA	63	844,000	1,122761	0,261540
I UN & II UN	20	76,500	1,063981	0,287338
I UL & II UL	25	159,500	0,080721	0,935664

W przypadku opisywanej tu zmiennej skalę zjawiska lepiej opisują analizy odsetek udzielonych odpowiedzi na dane pytanie niż porównanie średnich. Ukazują to poniższe tabele.

Aż 12% uczestników programu w ciągu roku, w którym realizowano program, po raz pierwszy (choćby raz) przebywało w towarzystwie młodzieżowym, w którym piło się alkohol. W grupie kontrolnej zaledwie 1% doświadczył takiej okazji po raz pierwszy. Wysoce niepokojący jest fakt, że w towarzystwie spożywającym alkohol często przebywało w ciągu ostatniego roku aż 15% osób z grupy eksperymentalnej (takich osób w pierwszym pomiarze w GE było zaledwie 4%). W GK wskaźnik ten w I i II pomiarze wynosi ok. 10%.

Tabela 3.115. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie:
„Czy w okresie od września zeszłego roku do teraz zdarzyło się, że byłeś/byłaś w towarzystwie młodzieżowym, w którym piło się piwo, wino, wódkę?”

PRZEBYWANIE W TOWARZYSTWIE NASTOLATKÓW PIJĄCYCH ALKOHOL			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
nie zdarzyło się	58,15%	➔	45,68%
tak – jeden lub dwa razy	16,30%		18,27%
tak – kilka razy	15,42%		13,70%
tak – kilkanaście razy	5,73%		7,11%
tak – więcej niż kilkanaście razy	4,41%		15,23%
GRUPA KONTROLNA			
nie zdarzyło się	51,40%	➔	50,00%
tak – jeden lub dwa razy	17,76%		18,18%
tak – kilka razy	12,15%		12,50%
tak – kilkanaście razy	7,48%		9,09%
tak – więcej niż kilkanaście razy	11,21%		10,23%

Źródło: Opracowanie własne.

Pod względem narażenia na kontakt z narkotykami zaobserwowano podobny niepokojący wzrost w GE i względnie niewielki w GK.

Tabela 3.116. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie:
„Czy w okresie od września zeszłego roku do teraz zdarzyło się, że byłeś/byłaś w towarzystwie młodzieżowym, w którym używało się środków narkotyzujących?”

PRZEBYWANIE W TOWARZYSTWIE NASTOLATKÓW ZAŻYWAJĄCYCH NARKOTYKI			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
nie zdarzyło się	85,46%	➔	70,05%
tak – jeden lub dwa razy	5,73%		10,15%
tak – kilka razy	5,29%		7,11%
tak – kilkanaście razy	1,76%		5,07%
tak – więcej niż kilkanaście razy	1,76%		7,61%
GRUPA KONTROLNA			
nie zdarzyło się	80,37%	➔	77,27%
tak – jeden lub dwa razy	9,34%		4,54%
tak – kilka razy	6,54%		7,95%
tak – kilkanaście razy	0,93%		5,68%
tak – więcej niż kilkanaście razy	2,80%		4,54%

Źródło: Opracowanie własne.

6% uczniów ze szkół objętych autorskim programem stało się w ciągu pierwszej klasy gimnazjum nałogowymi palaczami, w grupie kontrolnej – zaledwie 2%.

Tabela 3.117. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Czy palisz papierosy?

PALENIE I JEGO CZĘSTOTLIWOŚĆ			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
nie palę	84,14%	➔	78,68%
tak – kilka razy w roku	4,84%		4,06%
tak – kilka razy w miesiącu	1,32%		1,52%
tak – kilka razy w tygodniu	4,85%		4,57%
tak – codziennie	4,85%		11,17%
GRUPA KONTROLNA			
nie palę	76,63%	➔	75%
tak – kilka razy w roku	8,41%		5,68%
tak – kilka razy w miesiącu	2,80%		2,27%
tak – kilka razy w tygodniu	2,80%		5,68%
tak – codziennie	9,34%		11,36%

Źródło: Opracowanie własne.

W ciągu miesiąca poprzedzającego badanie pod względem ilości wypalanych papierosów nie zaobserwowano znaczących zmian między I a II pomiarem, w obu grupach badawczych. Blisko 80% uczniów pierwszej klasy gimnazjum deklaruje, że nie pali papierosów. Ci, którzy przyznali się do palenia od pół do całej paczki dziennie stanowią w II pomiarze ok. 9% osób z GE i ok. 14% z GK (w I pomiarze: ok. 5% GE i ok. 7% GK).

Tabela 3.118. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Jak często (jeśli w ogóle) paliłeś(łaś) papierosy w ciągu ostatnich 30 DNI?

ILOŚĆ WYPALANYCH PAPIEROSÓW DZIENNIE W CIĄGU OSTATNICH 30 DNI			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
wcale	86,78%	➔	82,23%
mniej niż jeden papieros dziennie	5,29%		4,57%
jeden do pięciu papierosów dziennie	2,64%		4,57%
około pół paczki dziennie	3,08%		3,55%
około paczki dziennie lub więcej	2,20%		5,08%
GRUPA KONTROLNA			
wcale	78,50%	➔	76,14%
mniej niż jeden papieros dziennie	7,48%		2,27%
jeden do pięciu papierosów dziennie	5,61%		7,95%
około pół paczki dziennie	6,54%		6,82%
około paczki dziennie lub wiecej	1,87%		6,82%

Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsza klasa gimnazjum była czasem, w którym po raz pierwszy po alkohol sięgnęło ok. 9% gimnazjalistów z GE i ok. 4% z GK.

Tabela 3.119. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy piłeś/piłaś napoje alkoholowe (piwo, wino, wódkę, szampan) w ciągu ostatniego roku (12 miesięcy)?

CZĘSTOTLIWOŚĆ PICIA ALKOHOLU W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	53,74%	➔	42,35%
1 raz	21,58%		16,37%
2 razy	11,01%		11,22%
3 lub więcej razy	13,66%		30,10%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	49,53%	➔	45,45%
1 raz	19,63%		19,32%
2 razy	8,41%		6,82%
3 lub wiecej razy	22,43%		28,41%

Źródło: Opracowanie własne.

Młodzież z grupy objętej oddziaływaniami chętniej przyznawała się do spożywania alkoholu w niezbyt oddalonym okresie od momentu badania. W ciągu miesiąca poprzedzającego II pomiar aż 34% gimnazjalistów piło alkohol, w tym 14% kilkakrotnie (w I pomiarze wyniki przedstawiały się odpowiednio: 18% i 3%). 32% młodzieży z grupy

nieobjętej programem przyznało się do picia alkoholu w ciągu ostatniego miesiąca, 10% kilkakrotnie to czyniło (w I pomiarze wyniki przedstawiały się odpowiednio: 26% i 6%).

Tabela 3.120. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy piłeś/piłaś napoje alkoholowe (piwo, wino, wódkę, szampan) w ciągu ostatniego miesiąca?

CZĘSTOTLIWOŚĆ PICIA ALKOHOLU W CIĄGU OSTATNIEGO MIESIĄCA			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	81,06%	➔	66,33%
1 raz	12,77%		9,69%
2 razy	2,64%		10,20%
3 lub więcej razy	3,52%		13,77%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	74,77%	➔	68,96%
1 raz	14,95%		14,94%
2 razy	4,67%		5,75%
3 lub wiecei razy	5,61%		10,34%

Źródło: Opracowanie własne.

W ciągu ostatniego tygodnia spożywało alkohol ok. 21% uczestników programu i ok. 20% gimnazjalistów nie uczestniczących w autorskich zajęciach. W dodatku to wśród tych pierwszych, aż ok. 9% piło w ciągu ostatnich 7 dni trzy lub więcej razy. W grupie kontrolnej do tak częstego picia w ciągu tygodnia przed badaniem przyznało się ok. 3% badanych. Należy jednak zauważyć, że wzrost ten był podobny w obu grupach – był to trzykrotny wzrost w stosunku do I pomiaru.

Tabela 3.121. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy piłeś/piłaś napoje alkoholowe (piwo, wino, wódkę, szampan) w ciągu ostatniego tygodnia?

CZĘSTOTLIWOŚĆ PICIA ALKOHOLU W CIĄGU OSTATNIEGO TYGODNIA			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	90,75%	➔	79,59%
1 raz	4,40%		8,67%
2 razy	1,76%		3,06%
3 lub więcej razy	3,08%		8,67%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	86,91%	➔	81,61%
1 raz	11,21%		11,49%
2 razy	0,93%		3,45%
3 lub wiecej razv	0,93%		3,45%

Źródło: Opracowanie własne.

Wbrew powszechnej opinii dotyczącej popularności narkotyków i gotowości do sięganie po nie wśród gimnazjalistów, blisko 86% z nich pod koniec pierwszej klasy nadal jest od wolna od narkotyków. Jednak dla osób troszczących się o ich rozwój informacja, że pozostałe 20% ma już za sobą przynajmniej eksperymentalne zażycie narkotyku jest niepokojąca. Aż 8% uczniów objętych programem po raz pierwszy sięgnęło po narkotyk w roku, w którym realizowano program. W grupie kontrolnej ten „pierwszy raz” przeżyło „zaledwie” ok. 5%.

Tabela 3.122. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy używałeś/łaś środki narkotyzujące w ciągu ostatniego roku (12 miesięcy)?

CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYWANIA NARKOTYKÓW W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	95,15%	➔	87,24%
1 raz	1,76%		1,53%
2 razy	0,88%		3,06%
3 lub więcej razy	2,20%		8,16%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	90,65%	➔	86,05%
1 raz	3,74%		4,65%
2 razy	5,61%		3,49%
3 lub wiecej razy	0%		5,81%

Źródło: Opracowanie własne.

W ciągu ostatniego miesiąca po narkotyki sięgało ok. 11% osób z GE i 9% z GK. W ciągu ostatniego tygodnia uczyniło to ok. 8% z GE i ok. 6% z GK.

Tabela 3.123. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy używałeś/łaś środki narkotyzujące w ciągu ostatniego miesiąca?

CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYWANIA NARKOTYKÓW W CIĄGU OSTATNIEGO MIESIĄCA			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	96,04%	➔	89,28%
1 raz	2,20%		3,57%
2 razy	0,44%		2,55%
3 lub więcej razy	1,32%		4,59%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	94,39%	➔	90,80%
1 raz	2,80%		8,05%
2 razy	2,80%		1,15%
3 lub więcej razy	0%		0%

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3.124. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy używałeś/łaś środki narkotyzujące w ciągu ostatniego tygodnia?

CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYWANIA NARKOTYKÓW W CIĄGU OSTATNIEGO TYGODNIA			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	97,36%	➔	92,35%
1 raz	0,88%		1,53%
2 razy	0,44%		3,57%
3 lub więcej razy	1,32%		2,55%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	96,26%	➔	94,25%
1 raz	1,87%		2,30%
2 razy	1,87%		2,30%
3 lub wiecej razy	0%		1.15%

Źródło: Opracowanie własne.

Tendencja do zażywania przez gimnazjalistów leków nasennych lub uspokajających bez zalecenia lekarza jest słabo rozpoznana przez pracowników szkoły (obserwacje własne autorki). Na takie rozwiązanie na odczuwane problemy i zmartwienia zdecydowało się w ciągu roku, w którym realizowano oddziaływania, 16% osób z obu grup badawczych. Analiza odpowiedzi dotyczących sięgania po wspomniane leki w ciągu ostatniego miesiąca i tygodnia przed pomiarem pozwala zauważyć większe niekorzystne zmiany w grupie eksperymentalnej.

Tabela 3.125. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy stosowałeś/łaś leki uspokajające lub nasenne (bez zalecenia lekarza) w ciągu ostatniego roku (12 miesięcy)?

CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYWANIA LEKÓW NASENNYCH/USPOKAJAJĄCYCH BEZ ZALECENIA LEKARZA W CIĄGU OSTATNIEGO ROKU			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	90,31%	➔	83,67%
1 raz	3,52%		6,63%
2 razy	2,20%		2,04%
3 lub więcej razy	3,96%		7,65%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	87,85%	➔	83,91%
1 raz	4,67%		9,19%
2 razy	3,74%		2,30%
3 lub wiecej razy	3,74%		4.60%

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3.126. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy stosowałeś/łaś leki uspokajające lub nasenne (bez zalecenia lekarza) w ciągu ostatniego miesiąca?

CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYWANIA LEKÓW NASENNYCH/USPOKAJAJĄCYCH BEZ ZALECENIA LEKARZA W CIĄGU OSTATNIEGO MIESIĄCA			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	92,07%	➔	88,26%
1 raz	2,64%		3,06%
2 razy	2,64%		2,04%
3 lub więcej razy	2,64%		6,12%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	93,46%	➔	89,53%
1 raz	2,80%		2,32%
2 razy	0,93%		4,65%
3 lub więcej razy	2,80%		3,49%

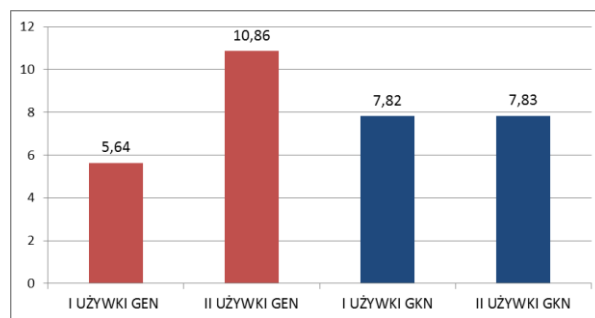
Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3.127. Osetek udzielonych odpowiedzi na pytanie: Ile razy stosowałeś/łaś leki uspokajające lub nasenne (bez zalecenia lekarza) w ciągu ostatniego tygodnia?

CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYWANIA LEKÓW NASENNYCH/USPOKAJAJĄCYCH BEZ ZALECENIA LEKARZA W CIĄGU OSTATNIEGO TYGODNIA			
	Odsetek odp w I POMIARZE		Odsetek odp w II POMIARZE
GRUPA EKSPERYMENTANA			
ani razu	94,27%	➔	92,35%
1 raz	2,20%		2,04%
2 razy	2,20%		3,06%
3 lub więcej razy	1,32%		2,55%
GRUPA KONTROLNA			
ani razu	90,65%	➔	90,80%
1 raz	4,67%		3,45%
2 razy	2,80%		1,15%
3 lub wiecej razy	1,87%		4,60%

Źródło: Opracowanie własne.

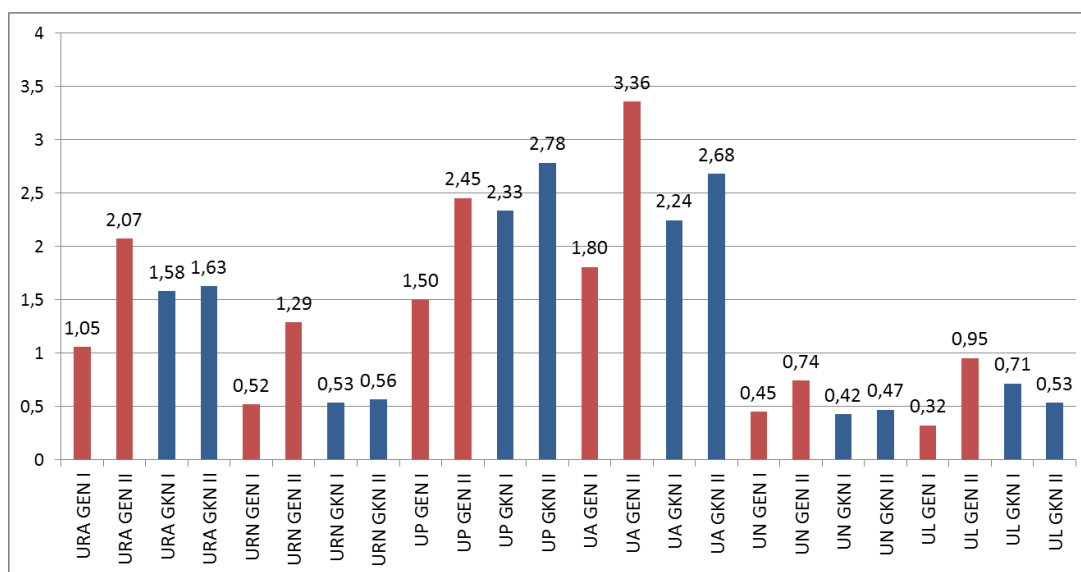
Porównanie wyników średnich uzyskanych narzędziem „Używki” z uwzględnieniem typu szkoły, do której uczęszczają badani, pozwala zauważyć, że najbardziej niekorzystne zmiany zaszły w grupie eksperymentalnej w szkołach o niższych wynikach i szkołach o przeciętnych wynikach w testach (w których znalazły się klasy o profilu sportowym). W klasach tych zwiększyła się przede wszystkim częstotliwość przebywania w młodzieżowym towarzystwie spożywającym alkohol lub narkotyki oraz częstotliwość własnego sięgania po te używki.



Wykres 3.115. Zmiany w średnich wynikach spożywania substancji psychoaktywnych w szkołach o niższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.128. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w szkołach o niższych wynikach w testach. Test kolejności par Wilcoxon.

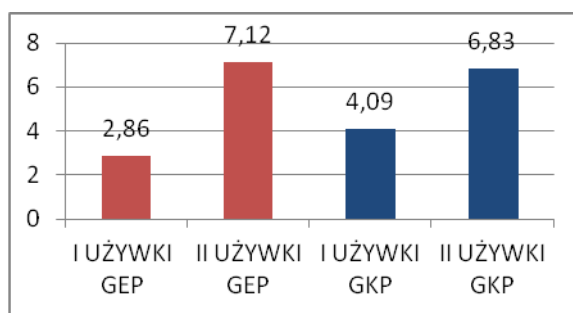
	N - Ważnych	T	Z	p
GEN				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	35	166,0000	2,440492	0,014668
GKN				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	30	202,5000	0,617050	0,537202



Wykres 3.116. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów zmiennej: spożywanie substancji psychoaktywnych w szkołach o niższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.129. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie poszczególnych elementów zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w szkołach o niższych wynikach w testach. Test kolejności par Wilcoxon.

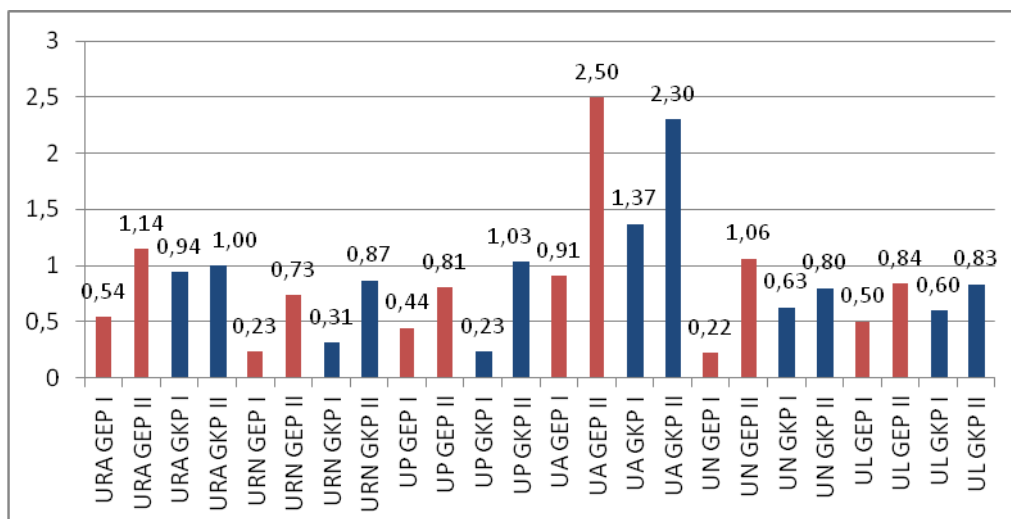
	N - Ważnych	T	Z	p
GEN				
I URA & II URA	30	90,5000	2,920704	0,003493
I URN & II URN	27	98,5000	2,174262	0,029686
I UP & II UP	27	132,0000	1,369425	0,170867
I UA & II UA	34	173,5000	2,119968	0,034010
I UN & II UN	10	22,0000	0,560612	0,575063
I UL & II UL	11	21,5000	1,022475	0,306557
GKN				
I URA & II URA	26	164,5000	0,279378	0,779955
I URN & II URN	11	29,0000	0,355643	0,722108
I UP & II UP	23	135,0000	0,091245	0,927298
I UA & II UA	26	171,0000	0,114291	0,909007
I UN & II UN	8	17,0000	0,140028	0,888638
I UL & II UL	7	9,0000	0,845154	0,398025



Wykres 3.117. Zmiany w średnich wynikach spożywania substancji psychoaktywnych w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.130. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w szkołach o przeciętnych wynikach w testach. Test kolejności par Wilcoxon.

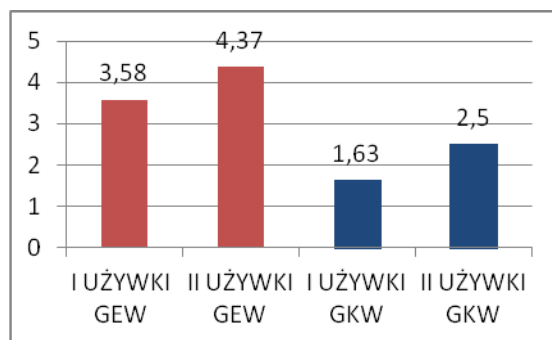
	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GEP				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	68	612,0000	3,427908	0,000608
Grupa kontrolna GKP				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	26	101,0000	1,892149	0,058472



Wykres 3.118. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów zmiennej: spożywanie substancji psychoaktywnych w szkołach o przeciętnych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.131. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie poszczególnych elementów zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w szkołach o przeciętnych wynikach w testach. Test kolejności par Wilcoxon.

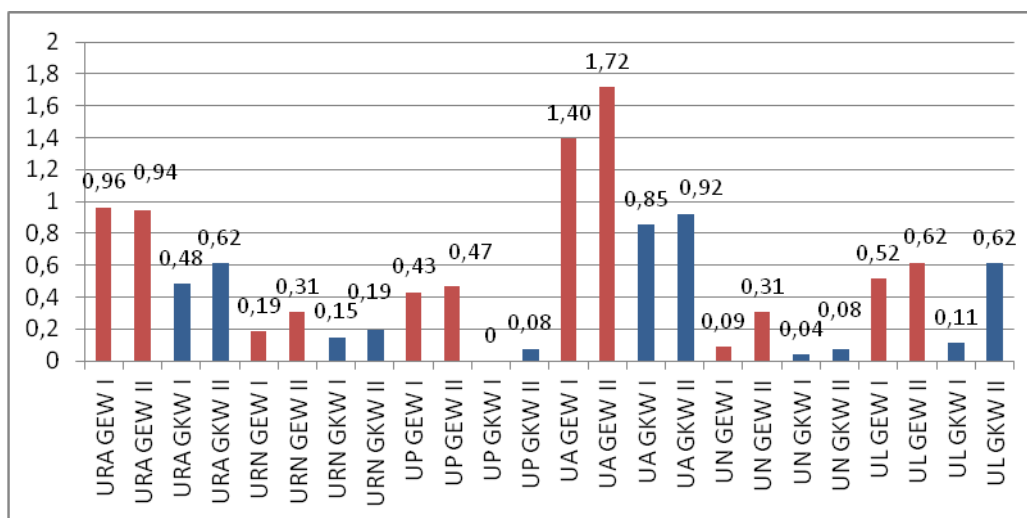
	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GEP				
I URA & II URA	49	306,0000	3,048846	0,002297
I URN & II URN	32	109,5000	2,888986	0,003865
I UP & II UP	22	83,5000	1,396023	0,162709
I UA & II UA	55	298,0000	3,954675	0,000077
I UN & II UN	19	35,5000	2,394410	0,016648
I UL & II UL	24	115,5000	0,985714	0,324274
Grupa kontrolna GKP				
I URA & II URA	21	111,5000	0,139031	0,889426
I URN & II URN	13	20,0000	1,782084	0,074736
I UP & II UP	13	14,5000	2,166455	0,030277
I UA & II UA	23	90,5000	1,444710	0,148540
I UN & II UN	9	12,5000	1,184698	0,236138
I UL & II UL	11	31,5000	0,133366	0,893904



Wykres 3.119. Zmiany w średnich wynikach spożywania substancji psychoaktywnych w szkołach o wyższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.132. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w szkołach o wyższych wynikach w testach. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GEW				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	55	658,5000	0,934208	0,350197
Grupa kontrolna GKW				
I UŻYWKI & II UŻYWKI	18	68,50000	0,740356	0,459085



Wykres 3.120. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów zmiennej: spożywanie substancji psychoaktywnych w szkołach o wyższych wynikach w testach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Opracowanie własne.

Tabela 3.133. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie poszczególnych elementów zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w szkołach o wyższych wynikach w testach. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	p
Grupa eksperymentalna GE				
I URA & II URA	39	378,5000	0,160482	0,872501
I URN & II URN	19	77,0000	0,724359	0,468846
I UP & II UP	14	47,0000	0,345271	0,729891
I UA & II UA	44	369,0000	1,470444	0,141442
I UN & II UN	9	12,0000	1,243933	0,213525
I UL & II UL	16	61,0000	0,361961	0,717381
Grupa kontrolna GK				
I URA & II URA	12	36,50000	0,196116	0,844519
I URN & II URN	6	10,00000	0,104828	0,916512
I UP & II UP	1			
I UA & II UA	14	46,00000	0,408047	0,683239
I UN & II UN	3	2,00000	0,534522	0,592980
I UL & II UL	7	6,00000	1,352247	0,176297

Wszystkie powyższe wyniki i płynące z nich wnioski zaniepokoiły autorkę eksperymentu, podjęła więc próbę poszukiwania przyczyn tak negatywnych zmian w grupie eksperymentalnej.

Pierwszą wskazówkę odnaleźć można w wartościach odchylenia standardowego.

Tabela 3.134. Średnie wyniki zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI), (odchylenie standardowe, średnia, minimalny i maksymalny uzyskany wynik) uzyskane w I i II pomiarze w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

GRUPA EKSPERYMENTALNA					
	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
UŻYWKI I	227	3,80	0,00	39	5,79
UŻYWKI II	196	6,99	0,00	43	9,14
GRUPA KONTROLNA					
UŻYWKI I	107	5,04	0,00	32	6,83
UŻYWKI II	86	5,87	0,00	34	7,39

Znaczne zwiększenie się odchylenia standardowego w grupie eksperymentalnej między I a II pomiarem wskazywać może na większe zróżnicowanie osób badanych z tej grupy pod względem omawianej zmiennej. Prawdopodobnie o zmianach w średnich decydowały wyjątkowo wysokie wyniki w II pomiarze pewnej części pojedynczych osób.

Drugą tezę postawioną przez autorkę w celu zrozumienia przyczyn niekorzystnych zmian w GE jest większa szczerść uczniów z tej grupy, spowodowana częstszym kontaktem z koordynatorką projektu oraz osobami wspomagającymi przeprowadzanie pomiaru (studentami). Autorka pojawiała się w szkołach wylosowanych do grupy eksperymentalnej częściej, w związku ze sprawami organizacyjnymi. Studenci obecni byli na lekcjach jako

obserwatorzy w niektórych klasach, ponadto w części klas odbyły się rozmowy dotyczące realizacji metody projektów przeprowadzane również przez tych samych studentów, którzy wspierali czynności związane z I i II pomiarem. Wszystkie te kontakty miały miejsce już po pierwszym wypełnieniu ankiety, więc młodzież mogła doświadczyć, że nie wyciągnięto negatywnych konsekwencji związanych z wynikami. Klasy z grupy kontrolnej nie były odwiedzane w ciągu roku, więc ich uczniowie mogli przejawiać mniejsze zaufanie wobec badaczki i studentów.

Porównano otrzymane rezultaty z dokonanymi przez innych badaczy pomiarami poziomu eksperymentowania z używkami przez polskich gimnazjalistów. Raporty z badań z ostatnich lat prezentują zwiększenie spożywania substancji psychoaktywnych przez młodzież w momencie przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum oraz w trakcie kolejnych lat nauki. O skokowym wzroście wypalanych papierosów, zwiększeniu się odsetka młodzieży spożywającej alkohol i sięgającej po narkotyki po przejściu do gimnazjum piszą autorzy „Raportu rocznego programu społecznego «Szkoła bez przemocy» (2009, s. 33-36) oraz autorzy raportu z badań p.n. „Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej. Badania warszawskich gimnazjalistów” (Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M., 2011). Wybrane wyniki obu tych eksploracji oraz tzw. badań mokotowskich zestawiono w tabeli 3.135 z wynikami uczestników zajęć „Pozytywnie nakręcenie...” w celu ustalenia kontekstu powszechnie obserwowanych tendencji wśród polskiej młodzieży.

Bydgoscy uczniowie wylosowani do opisywanego projektu nie różnią się od rówieśników z Warszawy pod względem poziomu sięgania po alkohol i papierosy. Jednak ich

sięganie po narkotyki wzrosło w trakcie pierwszej klasy bardziej niż w przypadku respondentów z innych badań (spośród bydgoskich nastolatków aż 13% sięgnęło po narkotyki w ciągu pierwszej klasy gimnazjum, spośród warszawskiej młodzieży – 7%). Być może znaczenie ma tu czas i zmiany światopoglądowe zachodzące w młodszej części społeczeństwa w ostatnich latach, które mogły przyczynić się do wzrostu tendencji do sięgania po substancje narkotyzujące. Cytowane tu badania (do których odnoszone są wyniki projektu „Pozytywnie nakręcenie...” realizowanego w 2012r.) przeprowadzone zostały: warszawskie w 2007r. i 2008r., ogólnopolskie w 2009r. Przez te 3-4 lata coraz bardziej popularyzowana jest wśród polskiej młodzieży idea delegalizacji narkotyków, a co za tym idzie część z nich (głównie marihuana) promowana jest jako nieszkodliwa. Takie postawy mogą sprzyjać częstszemu spożywaniu tych substancji.

Kolejną propozycją wyjaśnienia otrzymania odmiennych od zakładanych wyników w zakresie sięgania po używki przez uczestników programu „Pozytywnie nakręcenie...” jest możliwość, że program zacieśnił więzi między członkami klas, sprzyjał częstszym kontaktom, w tym spotkaniom, podczas których spożywano substancje psychoaktywne.

Wspomniane wcześniej różnice w odchyleniu standardowym między GE i GK stały się podstawą do poszukania podgrup badanych, których wyniki były wyjątkowo wysokie. W ten sposób ustalono, że wyniki klas ze szkoły 24 oraz 52 z grupy eksperymentalnej są wyraźnie wyższe od wszystkich pozostałych szkół. Tabele 3.136 i 3.137 przedstawiają średnie wyniki dla 4 klas stanowiących podzbiór GEN, czyli szkoły o niższych wynikach z grupy eksperymentalnej (dwie klasy ze szkoły 24 i dwie ze szkoły 52) oraz 4 klas stanowiących podzbiór GEP, czyli szkoły o przeciętnych wynikach (dwie klasy ze szkoły 52 i dwie klasy ze szkoły 31).

Tabela 3.136. Średnie wyniki zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI), (odchylenie standardowe, średnia, minimalny i maksymalny uzyskany wynik) uzyskane w I i II pomiarze w szkołach o niższych wynikach w testach: gimnazjum nr nr 22 i nr 24 w grupie eksperymentalnej.

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
GEN SZKOŁA 24					
UŻYWKI	22	5,82	0	15	5,17
UŻYWKI II	26	14,15	2	39	10,14
GEN SZKOŁA 22					
UŻYWKI	34	5,53	0	28	7,69
UŻYWKI II	20	6,05	0	23	6,63

Tabela 3.137. Średnie wyniki zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI), (odchylenie standardowe, średnia, minimalny i maksymalny uzyskany wynik) uzyskane w I i II

pomiarze w szkołach o przeciętnych wynikach w testach: gimnazjum nr 52 i nr 31 w grupie eksperymentalnej.

	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
GEP SZKOŁA 52 (SPORTOWA)					
UŻYWKI	48	3,06	0,00	27	5,90
UŻYWKI II	48	9,54	0,00	43	12,18
GEP SZKOŁA 31					
UŻYWKI	42	2,62	0,00	39	6,20
UŻYWKI II	34	3,71	0,00	17	4,71

Dane zawarte w tabelach wyraźnie ukazują, że uczniowie z dwóch szkoły 24 i 52 znacznie częściej sięgali po używki w ciągu pierwszej klasy gimnazjum. Przyczyną takich niekorzystnych zmian mogła być w większym stopniu specyfika tych szkół niż ich udział w programie. Szkoła 24 to szkoła wyjątkowego ryzyka, ulokowana na osiedlu, którego mieszkańcy doświadczają szeregu trudności: bezrobocia, alkoholizmu, narkomanii, ubóstwa (tuż obok szkoły – w budynkach po dawnych koszarach wojskowych – mieści się zespół mieszkań socjalnych), zachowań przestępczych. Dodatkowo szkoła ta nie uzyskuje – wedle obserwacji autorki projektu – należytego wsparcia od organów nadzorujących. Na wsparcie pedagogiczne (w formie zatrudnienia bibliotekarki, pedagoga, psychologa, wychowawcy świetlicy) przeznaczono w tej w szkole 1,6 etatu (pedagog 0,5 etatu, wychowawca świetlicy 0,5 etatu, bibliotekarka 0,6 etatu). W odpowiadających im szkołach wylosowanych do udziału w eksperymencie: nr 22 (GE) i nr 25 (GK) sytuacja jest nieco inna. Środowiska, w których ulokowane są te szkoły mają również cechy dysfunkcyjne, jednak wsparcie pedagogiczne oferowane w tych szkołach jest większe. Szkole 25 organy nadzorujące przydzieliły na ten cel 4 etaty (dwie osoby pracują w świetlicy szkolnej, bibliotekarka i pedagog dysponują pełnowymiarowym etatem). Ponadto, szkoła ta, choć niezbyt odległa od szkoły 24, cieszy się znacznie lepszą opinią w środowisku lokalnym, co przekłada się na większy nabór do klas. Uczniowie ze szkoły 22 – drugiej z grupy eksperymentalnej GEN – w trakcie trwania projektu mogli korzystać w swej szkole ze wsparcia nie tylko bibliotekarki, wychowawcy świetlicy czy pedagoga, ale również psychologa szkolnego (pomimo liczebności klas zbliżonej do szkoły 24). Poza tym, autorka projektu nawiązała ze względu na sprawy organizacyjne bliższą znajomość z pedagogami ze szkół 22 i 24, dzięki czemu mogła stwierdzić, iż dodatkowe (nie związane z projektem) oddziaływania dotyczące profilaktyki sięgania po używki podejmowano w tamtym czasie jedynie w szkole 22.

Choć zarówno szkołę 52, jak i szkołę 31 wylosowano według kryterium przeciętnych wyników w teście gimnazjalnym, różniły się one między sobą dość znacznie – ze względu na sportowy profil szkoły 52. Specyfikę takich szkół omówiono już w tej pracy, w tym miejscu

można zwrócić uwagę jeszcze raz na frustrację związaną z rywalizacją sportową oraz z mniejszą ilością czasu na przyjemności czy konstruktywne sposoby rozładowania trudnych emocji (z uwagi na codzienne treningi) – co mogło przyczyniać się do większej tendencji sięgania po używki. W grupie kontrolnej (GKP) uczniowie ze szkoły sportowej (nr 26), również wykazali się większym (niż obserwowany w całej grupie kontrolnej) wzrostem używania substancji psychoaktywnych (zmiana na granicy trendu statystycznego, przy braku istotności zmiany w całej GK).

Tabela 3.138. Średnie wyniki zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI), (odchylenie standardowe, średnia, minimalny i maksymalny uzyskany wynik) uzyskane w I i II pomiarze w szkole o przeciętnych wynikach w testach: gimnazjum nr nr 26 i nr 31 w grupie kontrolnej.

GKP SZKOŁA 26 (SPORTOWA)					
	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
UŻYWKI	35	4,09	0	25	5,36
UŻYWKI II	30	6,83	0	28	8,15

Tabela 3.139. Istotność zmiany między I a II pomiarem w zakresie spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) u uczniów gimnazjum sportowego nr 26. Test kolejności par Wilcozona.

GKP SZKOŁA 26 (SPORTOWA)				
	N - Ważnych	T	Z	P
UŻYWKI & UŻYWKI II	26	101,0000	1,892149	0,058472

Jeśli przyjąć powyższe propozycje wyjaśnienia przyczyn zmian związanych z sięganiem przez uczniów pierwszej klasy gimnazjum po używki, można w analizie porównawczej wyników w grupie eksperymentalnej i kontrolnej pominąć szkoły: 24, 52 i 26. Uzyskane w ten sposób wyniki przedstawiają tabele 3.140 - 3.143.

Tabela 3.140. Średnie wyniki zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI), (odchylenie standardowe, średnia, minimalny i maksymalny uzyskany wynik) uzyskane w grupie eksperymentalnej po wyłączeniu wyników uzyskanych w gimnazjum nr 24 i 52.

GE – PO USUNIĘCIU SZKÓŁ 24 I 52					
	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
UŻYWKI	157	3,74	0	39	5,81
UŻYWKI II	122	4,46	0	30	5,98

Tabela 3.141. Istotność zmiany między I a II pomiarem w zakresie spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w grupie eksperymentalnej po wyłączeniu wyników uzyskanych w gimnazjum nr 24 i 52. Test kolejności par Wilcozona.

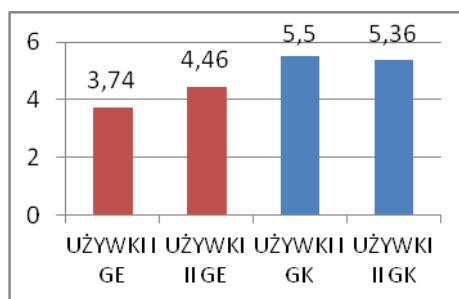
GE – PO USUNIĘCIU SZKÓŁ 24 I 52				
	N – Ważnych	T	Z	P
UŻYWKI & UŻYWKI II	99	2070,000	1,413567	0,157490

Tabela 3.142. Średnie wyniki zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI), (odchylenie standardowe, średnia, minimalny i maksymalny uzyskany wynik) uzyskane w grupie eksperymentalnej po wyłączeniu wyników uzyskanych w gimnazjum nr 26.

GK – PO USUNIĘCIU SZKOŁY 26					
	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std
UŻYWKI	72	5,50	0	32	7,43
UŻYWKI II	56	5,36	0,00	34	6,98

Tabela 3.143. Istotność zmiany między I a II pomiarem w zakresie spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w grupie eksperymentalnej po wyłączeniu wyników uzyskanych w gimnazjum nr 26. Test kolejności par Wilcozona.

GK – PO USUNIĘCIU SZKOŁY 26				
	N – Ważnych	T	Z	P
UŻYWKI & UŻYWKI II	48	573,5000	0,148720	0,881775



Wykres 3.121. Zmiany w średnich wynikach zmiennej spożywanie substancji psychoaktywnych (UŻYWKI) w grupie eksperymentalnej w I i II pomiarze po wyłączeniu wyników uzyskanych w gimnazjum nr 24, 52 i 26. Opracowanie własne.

Po wyłączeniu z analiz szkół, co do których uzasadnione wydaje się przypuszczenie, że zmiany w tendencji sięgania po używki mogły mieć większy związek z innymi czynnikami niż z udziałem w programie, nie obserwuje się wyraźnych różnic między grupą eksperymentalną a kontrolną. Choć w pierwszej z grup zaznaczył się nieznaczny wzrost tej tendencji, a w drugiej – nieznaczny spadek, to obie zmiany nie są istotne statystycznie.

Reasumując – program „Pozytywnie nakręcenie...” nie spełnia kryteriów programu zniechęcającego młodzież do spożywania substancji psychoaktywnych. Jednocześnie zaobserwowano, że uczniowie szkół ulokowanych w środowisku o podwyższonym poziomie czynników ryzyka i pozbawionych wsparcia ze strony organów nadzorujących oraz uczniowie gimnazjów sportowych znacznie bardziej niż rówieśnicy z innych szkół narażeni są na kontakt z substancjami psychoaktywnymi. Dla szkół tych powinny być opracowane szczególne programy profilaktyczne, uwzględniające ich specyfikę.

3.2.2.2. Ewaluacja warsztatów umiejętności rodzicielskich „Rodzice nastolatków”

Z uwagi na liczne badania (m.in. D. Olweusa, za: Kołodziejczyk, 2004; G.R. Pattersona, za: Lochman i in., 2006; H. Cudak, za: Guskowska, 2004) wskazujące na znaczącą rolę rodziców w kształtowaniu zachowań agresywnych u młodzieży oraz ze względu na wyniki badań potwierdzające większą skuteczność programów profilaktycznych uwzględniających wpływ rodziców na funkcjonowanie psychospołeczne dzieci (m.in. Lochman i in, 2005; Webster-Stratton, Reid, 2006; Kazdin, 2006) zaplanowano uzupełnienie oddziaływań obejmujących uczniów oddziaływaniami obejmującymi również ich rodziców. Zaplanowano wyodrębnienie grupy eksperymentalnej II, w której osobami badanymi byłiby uczniowie, których rodzice wzięli udział w warsztatach umiejętności wychowawczych i/lub korzystali regularnie z platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl.

Ze względu na niepowodzenia organizacyjne tej części projektu badawczego (małe zainteresowanie ze strony rodziców), zaprezentowane zostaną wnioski z monitorowania promocji warsztatów i korzystania z platformy internetowej, następnie opisane zostaną wyniki analizy statystycznej dotyczącej obiektywnych (mierzonych narzędziami diagnostycznymi) zmian u 10 uczniów, których rodzice regularnie uczęszczali na zajęcia psychoedukacyjne, uzupełnione w zakończeniu analizą subiektywnej (odzwierciedlonej w wywiadach telefonicznych) oceny zmian u wszystkich uczestników warsztatów, z którymi udało się skontaktować telefonicznie i ich dzieci.

Monitorowanie uczestnictwa w warsztatach

Propozycja warsztatów skierowana została do rodziców uczniów trzech pierwszych klas gimnazjów, które zostały wylosowane do grupy eksperymentalnej. W sumie rodzice około 120 uczniów zostali zapoznani z ofertą bezpłatnych zajęć psychoedukacyjnych poprzez ulotkę, listy, prezentację podczas zebrań dla rodziców, informację w dzienniku elektronicznym. Część rodziców była zachęcana do udziału osobiście przez wychowawcę klasy bądź pedagoga/psychologa szkolnego (byli to rodzice uczniów sprawiających trudności wychowawcze). Pomimo opisanej w rozdziale III kilkietapowej procedury promocyjnej, niewielu rodziców skorzystało z tej oferty. W trzech grupach warsztatowych udział wzięło:

- I grupa: 10 rodziców, Gimnazjum nr 37
- II grupa: 4 rodziców, Gimnazjum nr 52

- III grupa: 2 osoby (na zasadzie konsultacji indywidualnych, zajęcia zakończono po 5 spotkaniu) Gimnazjum nr 22

Mała liczebność rzeczywistej grupy eksperymentalnej II (16 osób) obniżyła wartość zaplanowanej wcześniej procedury ewaluacyjnej, zakładającej zastosowanie analizy statystycznej wyników zebranych przy pomocy Skali Postaw Rodzicielskich oraz pozostałych kwestionariuszy, diagnozujących ewentualne zmiany u dzieci. Ponadto, do analiz statystycznych, które zostaną przedstawione poniżej, zdecydowano się włączyć jedynie tych rodziców, którzy uczestniczyli w większości (ponad połowie, czyli ponad 5) spotkań (we wszystkich brała udział tylko jedna osoba), czyli 10 rodziców uczniów ze szkoły 37 (jest to szkoła, której uczniowie uzyskują wyższe wyniki w testach gimnazjalnych).

Z uwagi na znacznie mniejsze od spodziewanego zainteresowanie rodziców udziałem w warsztatach zdecydowano się spytać rodziców o powód takiej postawy. Ankiety, w których m.in. pytano „Co było przyczyną braku zainteresowania warsztatami?”, przeprowadzono podczas marcowych zebrań z rodzicami w czterech klasach z grupy eksperymentalnej II, w dwóch klasach z tej grupy nie przeprowadzono badania z uwagi na napięty program zebrania z rodzicami. Uzyskano łącznie odpowiedzi od 42 osób.

Czterech spośród rodziców, którzy wypełnili ankietę przyznało się do udziału w warsztatach. Trzy osoby zrezygnowały ze spotkań ze względu na nieodpowiednią – ich zdaniem – formę zajęć, związaną z otwartą dyskusją grupową („*[nie podobały mi się] zadawane pytania, które są nurtowane na zajęciach, nie każdy chce w ten sposób dyskutować*”, „*oczekiwałam bardziej referowania problemów z nastolatkami, a nie omawianie swoich problemów*”). Jedna osoba po pierwszym spotkaniu zrezygnowała, ponieważ w swoim odczuciu nie zintegrowała się z grupą.

Najczęstszą przyczyną niepodjęcia udziału w warsztatach był brak czasu (15 odpowiedzi) oraz praca w godzinach popołudniowych (3 odpowiedzi). Troje rodziców nie wiedziało o ofercie warsztatów (prawdopodobnie nie byli obecni na zebraniach z rodzicami w październiku/listopadzie). Na przeszkodzie czterem potencjalnym uczestnikom zajęć stanęły wydarzenia losowe i obowiązki rodzinne. Część rodziców w ogóle nie była zainteresowana dodatkowym szkoleniem z uwagi na posiadaną już wiedzę (wynikającą z wykształcenia pedagogicznego, 2 osoby), wiarę w stosowane przez siebie metody wychowawcze (1 osoba), brak problemów w relacji z dzieckiem (2 osoby). Pięć osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 3.144. Odpowiedzi rodziców uczniów z grupy eksperymentalnej na pytanie:

Czy skorzystał(a) Pan(i) z udziału w warsztatach dla rodziców? Jeśli nie – co było przyczyną (co jest powodem braku zainteresowania)?

Przyczyny niepodjęcia udziału w warsztatach	ilość odpowiedzi
brak czasu	15
praca w godzinach popołudniowych	3
opieka nad dziećmi	1
wykształcenie pedagogiczne	2
nieodpowiednia forma spotkań	3
brak informacji o warsztatach	3
własne metody wychowawcze	1
brak problemów z dzieckiem	2
wydarzenia losowe (syf. rodzinna, przeprowadzka, choroba)	3
brak odpowiedzi	5

Źródło: Opracowanie własne.

Ewaluacja korzystania przez rodziców z platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl

Niestety, do grupy eksperymentalnej II nie udało się również włączyć rodziców korzystających z platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl.

Celem tej platformy edukacyjnej było stworzenie jak największej liczbie rodziców z grupy eksperymentalnej II warunków do rozwijania swych postaw wychowawczych w kierunku tych, które sprzyjają rozwojowi psychospołecznemu nastolatków. Przewidując niską frekwencję rodziców na warsztatach, spowodowaną ograniczeniami czasowymi i obowiązkami zawodowymi oraz rodzinnymi, starano się opracować taki sposób oddziaływań skierowany do rodziców, który pozwoli im na doskonalenie umiejętności wychowawczych w czasie jak najbardziej dostosowanym do ich możliwości. Internetowy kanał komunikacyjny wydawał się spełniać te wymogi: platforma była dostępna o dowolnej porze we własnym domu (o ile odbiorca posiadał dostęp do Internetu).

Platforma edukacyjna została skonstruowana pod względem informatycznym przez firmę IT Innovation. Rodzice, którzy zdecydowali się na skorzystanie z platformy, mogli przeczytać artykuły pogrupowane według następujących tematów: dojrzewanie, pozytywna dyscyplina, trudne emocje, zagrożenia – używki, zagrożenia – Internet, zagrożenia – wagary, problemy psychologiczne, agresja, komunikacja, empatia i odpowiedzialność, szkoła i nauczyciele. Zdecydowaną większość tekstów stanowiły artykuły opublikowane w czasopiśmie „Remedium” w latach 2003-2011, udostępnione dzięki uprzejmości redaktor naczelnej Janiny Węgrzecką-Giluń (redakcja uzyskała zgody od Autorów wybranych przez autorkę projektu artykułów). Dodatkowo, jeden tekst opracowała pani Marietta Dembek, dwa teksty – Maja Łoś. Pod każdym artykułem można było umieszczać komentarze. Na stronach

platformy znajdowały się również następujące zakładki, opracowane przez autorkę: „Nastolatki mają głos” (zawierająca odpowiedzi bydgoskiej młodzieży na pytania zawarte w książce A. Faber, E. Mazlish „Jak słuchać, żeby nastolatki do nas mówiły, jak mówić, by nastolatki nas słuchały”), „Złap za książkę” (przegląd literatury polecanej rodzicom), „Co po szkole” (w tym miejscu bydgoskie instytucje mogły umieścić swoją ofertę skierowaną do młodzieży, na mail zachęcający do umieszczania oferty odpowiedział jedynie MDK nr 2), „Linki do ciekawych stron” (polecano rodzicom przejrzanie miejsc w Internecie dotyczących: bezpiecznych gier, interesujących portali dla nastolatków, profilaktyki zachowań ryzykownych, stron pomagających w sytuacjach kryzysowych) oraz „Forum rodziców”. Ta ostatnia zakładka miała pełnić istotną rolę w rozwijaniu umiejętności rodzicielskich: miała być przestrzenią wymiany doświadczeń i wiedzy rodziców, miała stwarzać warunki do wzajemnego wspierania się odbiorców oddziaływań w trudach wychowania nastolatków. Zachęcano rodziców do wypowiedzania się w zakresie takich samych tematów, według których pogrupowano artykuły z czasopisma „Remedium”.



Rycina 3.12. Strona główna platformy www.rodzicenastolatkow.pl. Opracowanie własne.

Do zasobów platformy dostęp – poprzez przydzielenie osobnego loginu oraz hasła – uzyskali rodzice ok. 120 uczniów z grupy eksperymentalnej II. Taka procedura miała umożliwić ewentualne łączenie wyników w zakresie badanych zmiennych zmierzonych u dzieci tych rodziców, którzy faktycznie korzystali z platformy (login i hasło stanowił numer szkoły, oznaczenie klasy oraz numer z dziennika). Jak wspomniano w rozdziale III,

przeprowadzono kilkustopniową procedurę promocyjną, zachęcającą rodziców do przejrzenia stron www.rodzicenastolatkow.pl: prezentacja podczas zebrania z rodzicami dokonana przez autorkę projektu, rozdawanie opracowanych przez grafika kolorowych ulotek, przekazanie poprzez wychowawców listów do każdego rodzica, informacje w dzienniku elektronicznym, informacje na stronach internetowych dwóch szkół.

Niestety, wykorzystanie platformy internetowej jako innowacji w poradnictwie rodzinnym, nie spotkało się z zainteresowaniem ze strony badanych rodziców: zaledwie 14 z nich zalogowało się choć raz, w tym tylko 4 przeglądało strony dłużej niż 5 minut (szczegóły znajdują się w tabeli 3.122).

Tabela 3.145. Korzystanie z platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl przez rodziców uczniów z grupy eksperymentalnej.

login(nick)	ilość odwiedzin (logowań)	czas spędzony od 12.02.2012r.	ostatnia wizyta
Angela (Angela)	20	7:19:28	10.10.2012, 13:05:46
37C5 (37C5)	3	0:43:00	27.03.2012, 08:57:53
52C24 (52C24)	8	0:37:13	25.06.2012, 11:44:07
Karolinna (Karolinna)	0	0:11:23	15.02.2012, 21:44:40
Marcin (Marcin)	1	0:07:07	23.02.2012, 14:46:58
37C14 (37C14)	1	0:04:21	01.03.2012, 19:54:45
asia (asia)	0	0:04:02	07.08.2012, 09:23:00
Emila5 (Emila5)	0	0:01:51	13.06.2012, 20:23:42
52A13 (52A13)	1	? ²⁸	31.01.2012, 18:42:00
37C20 (37C20)	1	?	29.01.2012, 10:42:08
37C1 (37C1)	1	?	26.01.2012, 19:47:09
52C6 (52C6)	2	?	15.01.2012, 22:00:44
Alicja (Alicja)	2	?	14.01.2012, 11:37:45
37C6 (37C6)	1	?	11.01.2012, 23:45:02

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęściej i najdłużej z platformy korzystała mama ucznia z gimnazjum nr 52 (mama ta zmieniła swój login na „Angela”): ponad siedem godzin. Ta sama osoba inicjowała wypowiedzi na forum. Ilość wypowiedzi na forum przedstawiono w tabeli, przy czym część odpowiedzi udzieliła autorka projektu:

²⁸ Czas nieznan – komputerowo generowany wskaźnik ukazuje czas: 0:00:00.

Tabela 3.146. Korzystanie z platformy edukacyjnej www.rodzicenastoalkow.pl przez rodziców uczniów z grupy eksperymentalnej.

TEMATYKA	IŁOŚĆ WYPOWIEDZI
Dojrzewanie: Ratunku! Moje dziecko dojrzewa!	0 tematów 0 odpowiedzi
Komunikacja: Jak rozmawiać z nastoletnim dzieckiem?	1 tematów 2 odpowiedzi
Pozytywna dyscyplina: Co zrobić, by nastolatek nas słuchał?	0 tematów 0 odpowiedzi
Trudne emocje: Co zrobić ze złością swoją i swojego dziecka?	0 tematów 0 odpowiedzi
Używkii: Zagrożenia naszych dzieci	0 tematów 0 odpowiedzi
Empatia i odpowiedzialność: Jak wzbudzić w mym dziecku empatię i odpowiedzialność?	0 odpowiedzi 0 tematów
Szkoła i nauczyciele: Szkoła i nauczyciele. Jak z nimi współpracować?	5 tematów 6 odpowiedzi
Po lekcjach: Oferty zajęć pozalekcyjnych w Bydgoszczy. Pomysły na spędzenie czasu z nastoletnim dzieckiem.	1 tematów 0 odpowiedzi
Złap za książkę: Polecana literatura dla rodziców	1 tematów 1 odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne.

Zachęcono rodziców do aktywności na forum następującą wypowiedzią:

Witam! Ta strona stworzona jest dla Was, drodzy Rodzice, stworzona po to, byśmy mieli miejsce do wymiany myśli, doświadczeń, porad - zachęcam więc do wypowiedzi, pytań, spostrzeżeń dotyczących wychowania nastolatka. Wasze nazwy możecie zmienić edytując profil (piszcie, jeśli coś na stronie źle działa albo jest nieczytelne).

W celu ośmielenia rodziców do wypowiadania się zwrócono się do kilkunastu znajomych rodziców nastolatków (spoza grupy eksperymentalnej) z prośbą o dzielenie się swymi prawdziwymi problemami wychowawczymi. Niestety, nie odpowiedzieli oni na apel.

Jak już wspomniano, większość wypowiedzi na forum umieściła jedna mama. Poszukiwała ona rozwiązań następujących trudności:

- związanych z komunikacją z synem:

Witam, mam problem w komunikowaniu się z nastolatkiem. Długie rozmowy i tłumaczenia są mało skuteczne. A syn śmieje się, że "moje litanie" zna już na pamięć, a mimo to czasami nie przestrzega zasad. Bardzo proszę o pomoc.

- wynikających z niższą niż oczekiwana przez rodzica motywacją do nauki:

Witam, bardzo proszę o pomoc w motywowaniu dziecka do nauki. Syn jest zdolny ale bardzo leniwy. Uważa, że jeśli odrobi zadania domowe i zajrzy do zeszytu to wystarczy. Ocenę ma słabą, a mi skończyły się pomysły żeby Go zachęcić do większego wysiłku i poprawy ocen. Może Państwo mają jakieś propozycje? Pozdrawiam i czekam na odpowiedź.

- w relacjach: rodzic-uczeń-nauczyciel, gdy trudno jest rodzicowi ustalić, która strona ma rację:

Witam, jestem mamą 14-latkę, bardzo proszę o Państwa opinie i dzielenie się doświadczeniem. Syn mój nie należy do "aniołków", ale zauważyłam, że przedstawione przez wychowawcę sytuacje bardzo różnią się od relacji syna. Dziecko dotąd nie kłamało, a w czasie rozmowy zarzeka się, że było tak jak on mówi. Z drugiej strony nauczyciel, wykształcony i doświadczony pedagog, wymaga innego zachowania. Nie wiem komu wierzyć...

Poza autorką projektu tylko jeden rodzic włączył się w wirtualną dyskusję wokół sygnalizowanych problemów. Prawdopodobnie korzystanie z platformy oraz forum przez panią, która czyniła to najczęściej (o nicku „Angela”) okazało się dla niej wsparciem w wychowaniu syna. W czerwcu 2012r. umieściła ona następujące podziękowania:

Witam, pragnę z całego serca podziękować za cały program: zajęcia dla nastolatków jak również warsztaty dla rodziców. Moje relacje z synem nie należały do łatwych, dzięki spotkaniom z Panią psycholog, która prowadziła warsztaty oraz możliwości posłuchania opinii innych rodziców teraz wiem jak należy rozmawiać z nastolatkiem, czego można oczekiwać. Dzięki tym zajęciom zrozumiałam jak postępować z dzieckiem i wyszłam z błędnego koła ciągłych kłótni o najdrobniejsze rzeczy. Jeszcze raz dziękuję Pani za zaangażowanie w projekt, który bardzo doceniam.

Podobnie jak w przypadku rozczarowania niskim zainteresowaniem warsztatami, zapytano rodziców z klas z grupy eksperymentalnej II o przyczyny braku zainteresowania platformą. Ankiety, w których m.in. pytano „Co było przyczyną braku zainteresowania platformą?”, przeprowadzono podczas marcowych zebrań z rodzicami w czterech klasach z grupy eksperymentalnej II, w dwóch klasach z tej grupy nie przeprowadzono badania z uwagi na napięty program zebrania z rodzicami. Uzyskano łącznie 42 ankiety. 7 osób przyznało, że

przynajmniej raz zajrzało pod wskazany adresy internetowy, pozostałe osoby bądź przyznały, że nie skorzystały z tej oferty, bądź nie udzieliło odpowiedzi. Rodzice jako przeszkody wskazywali: zapomnienie o istnieniu platformy, brak czasu, brak dostępu do Internetu, problemy z logowaniem na stronę, brak posiadania informacji o platformie (prawdopodobnie ci rodzice nie byli obecni na zebraniach w I semestrze), stosowanie własnych metod wychowawczych, problemy zdrowotne, brak zainteresowania tego typu ofertą, brak odczuwania problemów z dzieckiem, niechęć do komputera jako narzędzia zdobywania wiedzy.

Tabela 3.147. Odpowiedzi rodziców uczniów z grupy eksperymentalnej na pytanie:
Czy skorzystał(a) Pan(i) z platformy edukacyjnej www.rodzicenastolatkow.pl? Jeśli nie – co było przyczyną (co jest powodem braku zainteresowania)?

Przyczyny nieskorzystania z platformy www.rodzicenastolatkow.pl	
brak odpowiedzi	19
zapomnienie	3
brak czasu	3
brak dostępu do Internetu	2
problemy z logowaniem	2
brak informacji o platformie	1
własne metody wychowawcze	1
problemy zdrowotne	1
brak zainteresowania	1
brak problemów z dzieckiem	1
niechęć do komputera	1

Źródło: Opracowanie własne.

Ze względu na nieliczne wypowiedzi respondentów trudno wyciągnąć wnioski, które można by uogólniać. W tym miejscu można jedynie przedstawić przypuszczenia dotyczące przyczyn niepowodzenia w zastosowaniu platformy edukacyjnej jako drogi oddziaływań edukacyjnych skierowanych do rodziców. Wydaje się, że konieczność zastosowania loginu i hasła w celu przejścia zawartości platformy mogła zniechęcać rodziców: część osób mogła być nieprzyzwyczajona do procedury logowania, część osób mogła też obawiać się pozbawienia anonimowości z uwagi na łatwy do rozszyfrowania sposób przydzielania loginu i hasła (składających się z numeru szkoły, oznaczenia klasy i numeru z dziennika – miał to być zabieg umożliwiający łączenie wyników ankiet wypełnionych przez dzieci z częstotliwością korzystania z platformy przez ich rodziców). Być może rodzice chętniej

korzystaliby ze strony, do której nie musieliby się logować. Nieznana jest też ocena atrakcyjności zawartości platformy – być może udostępnione artykuły były zbyt długie lub napisane w sposób specjalistyczny. Rozważyć można również wpływ wieku rodziców na ich zainteresowanie korzystaniem z Internetu jako sposobu samokształcenia. Większość z nich to osoby urodzone w drugiej połowie lat siedemdziesiątych XX wieku, w chwili przeprowadzania eksperymentu ich wiek mógł wynosić co najmniej 32 lata, oscylując najczęściej wokół 35-38 lat²⁹. Są więc to osoby, które powinny być zaznajomione już w szkole z komputerami, powinni oni również posiadać pozytywne nastawienie wobec usług internetowych. Potwierdza to np. raport CBOS „Korzystanie z Internetu” (Feliksiak, 2012), w którym autor podaje, że na pytanie: „Czy korzysta Pan(i) z Internetu przynajmniej raz w tygodniu?” 56% respondentów odpowiedziało twierdząco. Jednak w grupie osób zbliżonych wiekiem do rodziców nastolatków biorących udział w projekcie „Pozytywnie nakręcenie...” (35-44 lata) – aż 73% to użytkownicy Internetu. Średnia ilość czasu, jaki tygodniowo spędzają oni online to 7 godzin (jest to najniższy wskaźnik ze wszystkich, nawet starszych, grup wiekowych; być może potwierdza to hipotezę o obciążeniu obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi rodziców nastolatków). 16% z tych, którzy przyznają się do regularnego łączenia się z Siecią dokonuje wpisów na forum lub bierze udział w dyskusjach. We wspomnianych tu badaniach CBOS nie pytano o zainteresowanie portalami edukacyjnymi czy poszukiwanie porad wychowawczych.

Studenci pedagogiki (III rok, specjalność Opieka i wychowanie z profilaktyką społeczną), z którymi konsultowano konstrukcję projektu już w trakcie jego realizacji, sugerowali kilka rozwiązań, które mogą być wskazówkami do pracy badawczej nad tego typu technologiami edukacyjnymi. Proponowali oni, między innymi, w celu promocji platformy, prowadzenie chatu (w tzw. czasie realnym) ze znaną postacią, wychowującą własne nastoletnie dzieci, bądź chatu z uznanym specjalistą do spraw wychowania. Innym pomysłem, dotyczącym również motywowania do udziału w warsztatach, było ogłoszenie konkursu bądź loterii dla rodziców zaangażowanych w warsztaty lub w platformę z atrakcyjną nagrodą, w postaci np. wycieczki dla rodzica i dziecka (ten pomysł wydaje się mieć mniejsze możliwości do zastosowania w publicznych szkołach z uwagi na koszty).

Mimo wszystko, autorka uważa, że niepowodzenie tej części projektu badawczego nie powinno zniechęcać pedagogów (praktyków i naukowców) do posługiwania się Internetem w

²⁹ Przy ocenie wieku rodziców sugerowano się danymi z wywiadów telefonicznych – tabelka nr 3.161.

oddziaływaniach profilaktycznych. Obserwacje i wnioski z zastosowania platformy skonstruowanej przy realizacji opisywanych badań można potraktować jako badania pilotażowe do dalszych, udoskonalonych eksploracji naukowych i praktycznych.

3.2.2.2.1. Zmiany w zakresie agresji, poczucia przystosowania do klasy, empatii, samokontroli emocjonalnej, ekspozycji na przemoc w mediach u uczniów z grupy eksperymentalnej, których rodzice uczestniczyli w warsztatach „Rodzice nastolatków”

Weryfikacji hipotezy 2 brzmiącej: „systemowe oddziaływania – w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci - spowoduje istotnie korzystniejsze zmiany dla rozwoju i funkcjonowania badanej młodzieży w zakresie zmiennych zależnych w porównaniu ze zmianami spowodowanymi jedynie udziałem gimnazjalistów w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu” dokonano na podstawie wyników uzyskanych od 10 uczestników warsztatów i ich dzieci.

Regularnie w spotkaniach uczestniczyło 10 rodziców w grupie utworzonej w szkole nr 37 (klasa A i C). Jest to placówka integracyjna, której uczniowie osiągają wyższe od średniej wyniki w testach gimnazjalnych. W utworzonej z dzieci tych rodziców grupie eksperymentalnej II (oznaczonej w dalszym opisie jako W-„warsztaty”), znalazł się tylko 1 uczeń nadmiernie agresywny. Świadczyć to może o tym, że w spotkaniach uczestniczyli raczej rodzice nastolatków nie sprawiających większych problemów. W skład tej grupy badawczej wchodziło rodzice 8 chłopców i 2 dziewcząt.

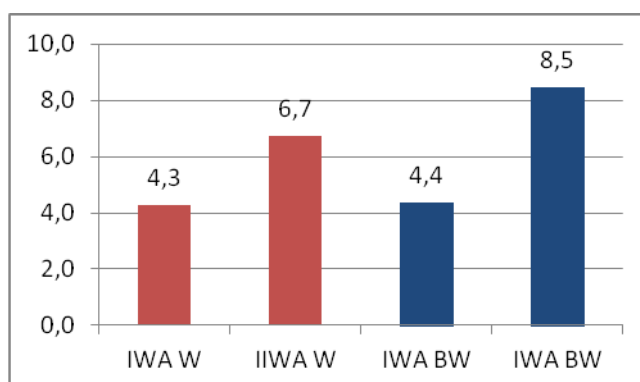
Do porównań - jako grupę „bez warsztatów” (BW) - wybrano 10 uczniów z tych samych klas (wybierano kierując się ilością uzupełnionych danych), pamiętano, by znalazł się w niej tylko 1 uczeń nadmiernie agresywny i tylko 2 dziewczyny.

Wszystkie wnioski z porównań statystycznych odnosić można jedynie do uczniów szkół integracyjnych o wyższych niż przeciętne wynikach w testach gimnazjalnych.

W ramach hipotezy 2 wyodrębniono pięć obszarów zakładanych zmian w funkcjonowaniu psychospołecznym dzieci uczestników warsztatów oraz jeden obszar zmian u rodziców biorących udział w spotkaniach. Obszarami tymi odpowiadają hipotezy 2.1. – 2.6.

Hipoteza 2.1. Oddziaływania systemowe przyniosą większy spadek poziomu zachowań agresywnych niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego

Udział rodziców w warsztatach wspomagania postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi nastolatków nie przyniósł spadku poziomu zachowań agresywnych u ich dzieci, jednak wzrost agresji (choć istotny statystycznie) był mniejszy niż wzrost (również istotny statystycznie) w grupie uczniów, których wspomagano jedynie przez oddziaływania w klasie (ich rodzice nie uczestniczyli w warsztatach).



Wykres 3.122. Zmiany w średnich wynikach agresji w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.148. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie zmiennej zachowania agresywne WA. Test kolejności par Wilcoxon.

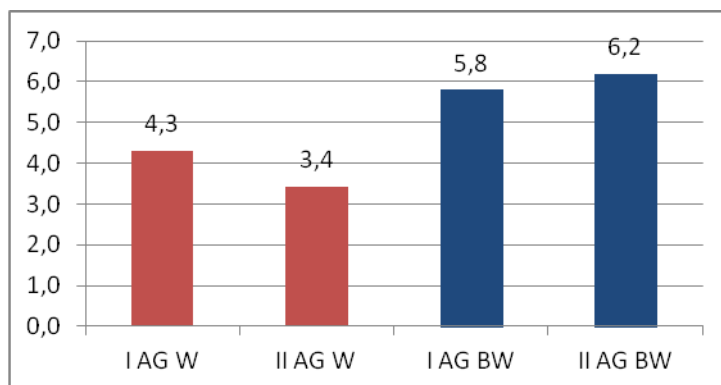
	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
I WA & II WA	9	2,000000	2,428630	0,015157
Grupa eksperymentalna I – BEZ WARSZTATÓW				
I WA & II WA	10	0,00	2,803060	0,005062

Porównanie wyników w I i II pomiarze w obu grupach: z warsztatami i bez warsztatów, nie pozwala jednoznacznie określić, czy zmiany w grupie objętej warsztatami były mniejsze – analiza różnic między tymi grupami przeprowadzona przy użyciu testu U Manna-Whitneya wskazuje na brak istotnych rozbieżności między grupami zarówno w I, jak i w II pomiarze (tabela 3.149).

Tabela 3.149. Porównanie różnic między grupami W „warsztaty” i BW „bez warsztatów” w I i II pomiarze za pomocą Testu U Manna-Whitneya względem zmiennej: WA – wskaźnik zachowań agresywnych.

GRUPA WARSZTATY & GRUPA BEZ WARSZTATÓW					
	Sum.rang - W	Sum.rang - BW	U	Z	p
IWA	104,5	105,5	49,5	0,00	1,000
IIWA	101,0	109,0	46,0	-0,2646	0,7913

Pewną korzystną tendencję w zapobieganiu zachowaniom agresywnym poprzez oddziaływania systemowe dostrzec można analizując wyniki samooceny w zakresie agresji, dokonanej przez uczniów w Kwestionariuszu „Ja wobec klasy”.



Wykres 3.123. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnej agresywności w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

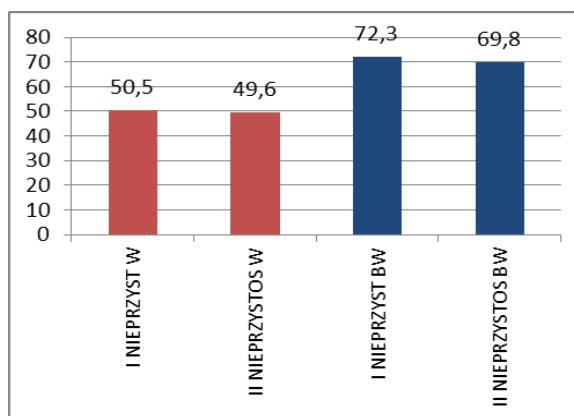
Tabela 3.148. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie zmiennej postrzeganie własnej agresywności (AG). Test kolejności par Wilcoxon.

	N – Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
I AG & II AG	6	10,00000	0,104828	0,916512
Grupa eksperymentalna I – BEZ WARSZTATÓW				
I AG & II AG	9	16,00000	0,770054	0,441269

Uczniowie, których rodzice uczestniczyli w warsztatach postrzegają siebie jako nieco mniej agresywnych pod koniec roku szkolnego niż na jego początku. Ich koledzy i koleżanki z tej samej klasy, których rodzice nie zdecydowali się na udział w zajęciach, pod koniec roku szkolnego nieco częściej dostrzegali u siebie zachowania agresywne.

Hipoteza 2.2. Oddziaływania systemowe przyniosą bardziej korzystne zmiany w postrzeganiu własnego przystosowania do klasy u młodzieży niż sam udział w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

Niewielkie, ale korzystne zmiany w postrzeganiu własnego przystosowania do klasy przynosi sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego, jak i dodatkowe objęcie tych uczniów wsparciem poprzez zajęcia psychoedukacyjne dla ich rodziców. Poczucie nieprzystosowania do klasy nieco bardziej obniżyło się w grupie bez warsztatów niż w grupie z warsztatami (obie zmiany były nieistotne statystycznie). Prawdopodobnie na zmiany w postrzeganiu przez gimnazjalistów własnego przystosowania do klasy większy wpływ ma to, co dzieje się aktualnie w klasie niż to, co dzieje się w domu.

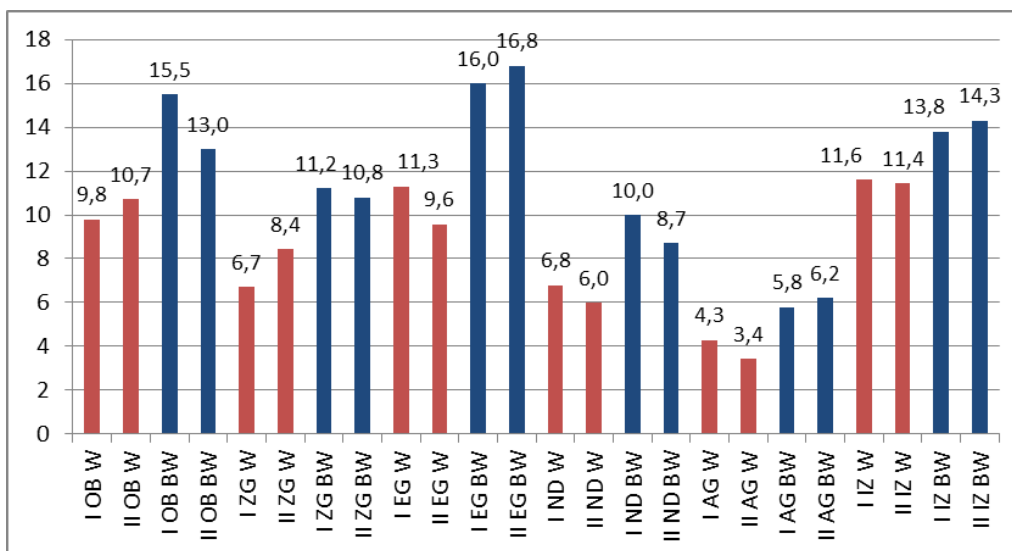


Wykres 3.124. Zmiany w średnich wynikach poczucia nieprzystosowania do klasy w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.151. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie zmiennej poczucie nieprzystosowania do klasy. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
I NIEPRZYST & II NIEPRZYST	7	13,00000	0,169031	0,865772
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
I NIEPRZYST & II NIEPRZYST	10	24,00000	0,356753	0,721277

Tym, co pozytywnie odróżnia uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach od uczniów, których rodzice tego nie uczynili był spadek egocentryzmu (EG) i agresywności (AG). W pozostałych obszarach nieprzystosowania do klasy: poczucia obojętności (OB), izolacji (IZ), zagrożenia (ZG), niedocenyenia (ND) - prawdopodobnie bardziej związanych z sytuacją szkolną niż rodzinną - grupa objęta samymi oddziaływaniami klasowymi wypadła lepiej niż ta, której rodzice uczęszczali na zajęcia. Wszystkie zmiany nie były istotne statystycznie.



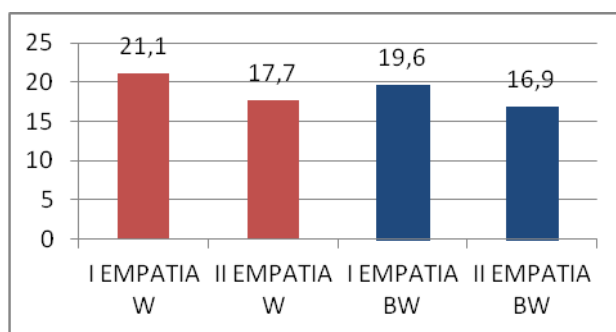
Wykres 3.125. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów poczucia nieprzystosowania do klasy w I i II pomiarze uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.152. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie poszczególnych elementów zmiennej poczucia nieprzystosowania do klasy. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
I OB & II OB	6	8,00000	0,524142	0,600180
I ZG & II ZG	6	7,00000	0,733799	0,463072
I EG & II EG	6	10,00000	0,104828	0,916512
I ND & II ND	7	10,00000	0,676123	0,498963
I AG & II AG	6	10,00000	0,104828	0,916512
I IZ & II IZ	7	13,50000	0,084515	0,932647
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
I OB & II OB	9	15,00000	0,888523	0,374260
I ZG & II ZG	9	17,00000	0,651584	0,514670
I EG & II EG	8	15,50000	0,350070	0,726286
I ND & II ND	10	16,50000	1,121224	0,262193
I AG & II AG	9	16,00000	0,770054	0,441269
I IZ & II IZ	10	24,00000	0,356753	0,721277

Hipoteza 2.3. Oddziaływania systemowe przyniosą większy wzrost poziomu empatii w jej trzech aspektach (poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym) niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

Zmiany w zakresie empatii są bardzo podobne u obu grup badawczych: w grupie z warsztatami i bez – w obu empatia mierzona Kwestionariuszem „Post Olka” nieznacznie (nieistotnie statystycznie) obniża się.

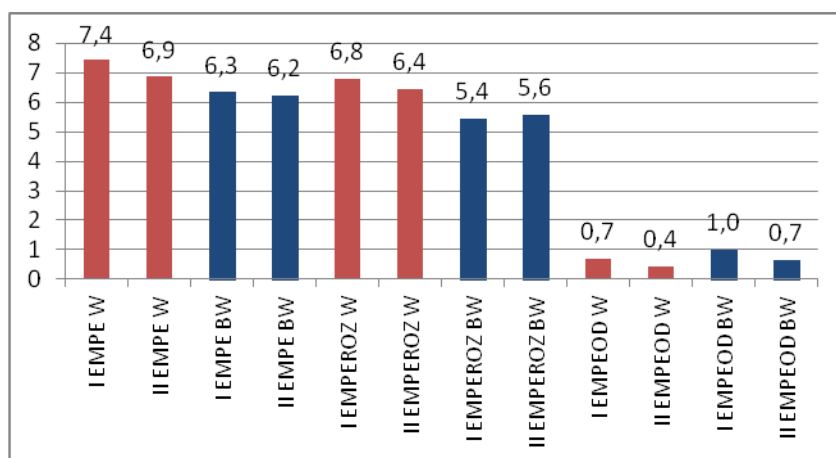


Wykres 3.126. Zmiany w średnich wynikach empatii w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.153. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie zmiennej empatia. Test kolejności par Wilcoxon.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
EMPATIA I & EMPATIA II	6	6,500000	0,838628	0,401679
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
EMPATIA I & EMPATIA II	9	12,50000	1,184698	0,236138

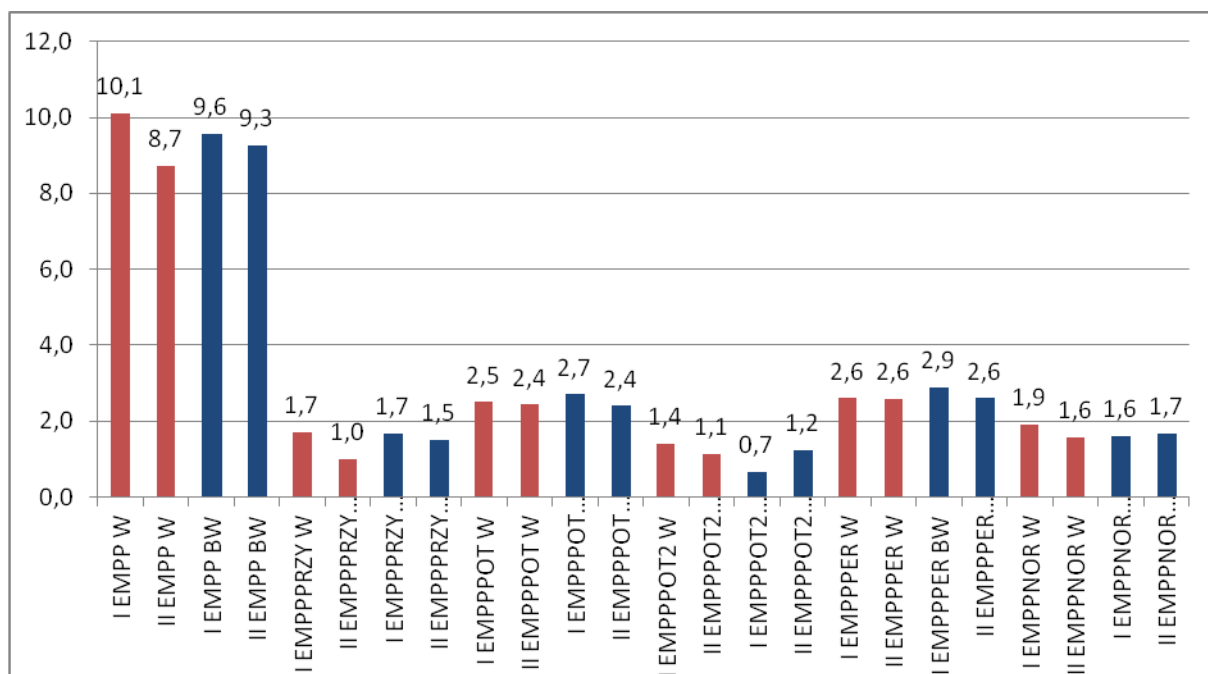
Zmiany w poszczególnych aspektach empatii: emocjonalnym (EMPE), poznawczym (EMPP) i behawioralnym (EMPB) przebiegały w obu grupach porównywalnie (wykresy) – średnie wyniki nieznacznie (nieistotnie statystycznie) obniżyły się.



Wykres 3.127. Zmiany w średnich wynikach empatii emocjonalnej w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.154. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie poszczególnych elementów zmiennej empatia emocjonalna. Test kolejności par Wilcoxona.

	N – Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
EMPE & EMPE II	6	9,00000	0,314485	0,753153
EMPEROZ & EMPEROZ II	6	9,00000	0,314485	0,753153
EMPEOD & EMPEOD II	0	-	-	-
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
EMPE & EMPE II	9	18,50000	0,473879	0,635586
EMPEROZ & EMPEROZ II	8	15,00000	0,420084	0,674424
EMPEOD & EMPEOD II	5	5,00000	0,674200	0,500185



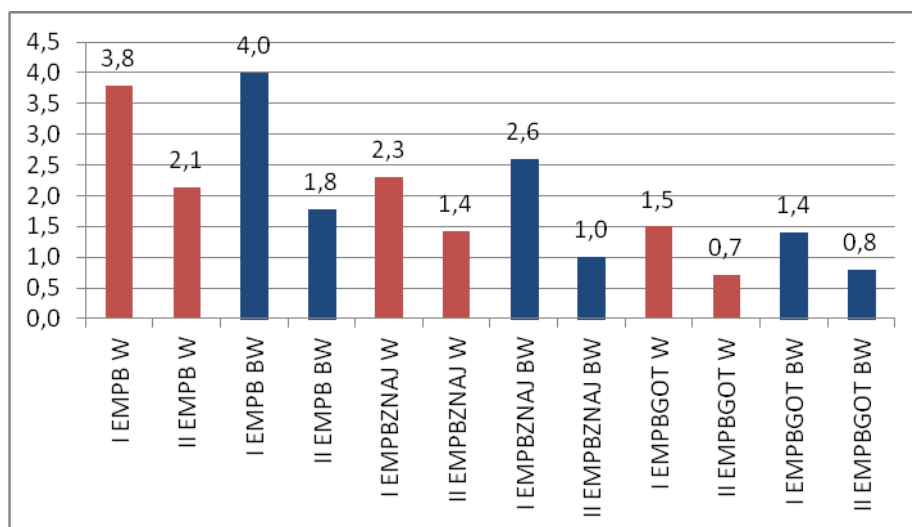
Wykres

Wykres 3.128. Zmiany w średnich wynikach empatii poznawczej w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.155. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie empatii poznawczej. Test kolejności par Wilcoxona.

	N – Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
EMPP & EMPP II	6	6,50000	0,838628	0,401679
EMPPRZY & EMPPRZY II	3	0,00000	1,603567	0,108810
EMPPPOT & EMPPPOT II	5	7,50000	0,000000	1,000000

EMPPPOT2 & EMPPPOT2 II	3	3,00000	0,000000	1,000000
EMPPPER & EMPPPER II	4	4,00000	0,365148	0,715001
EMPPNOR & EMPPNOR II	6	6,50000	0,838628	0,401679
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
EMPP & EMPP II	5	6,50000	0,269680	0,787407
EMPPPRZY & EMPPPRZY II	6	9,00000	0,314485	0,753153
EMPPPOT & EMPPPOT II	2	0,00000	1,341641	0,179713
EMPPPOT2 & EMPPPOT2 II	6	3,00000	1,572427	0,115852
EMPPPER & EMPPPER II	2	0,00000	1,341641	0,179713
EMPPNOR & EMPPNOR II	2	1,50000	0,000000	1,000000

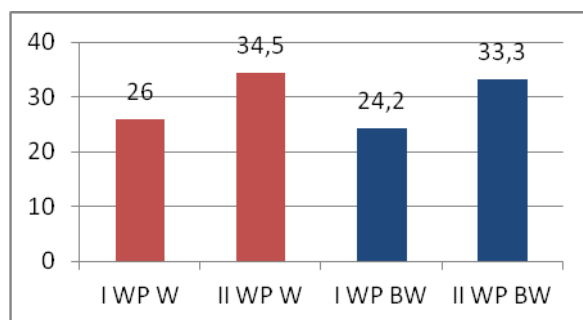


Wykres 3.129. Zmiany w średnich wynikach empatii behawioralnej w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów).
Opracowanie własne.

Tabela 3.156. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie empatii behawioralnej. Test kolejności par Wilcoxon.

	N – Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II - WARSZTATY				
EMPB & EMPB II	6	5,50000	1,048285	0,294508
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	5	3,50000	1,078720	0,280713
EMPBGOT & EMPBGOT II	3	2,00000	0,534522	0,592980
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
EMPB & EMPB II	7	6,50000	1,267731	0,204895
EMPBZNAJ & EMPBZNAJ II	7	2,00000	2,028370	0,042523
EMPBGOT & EMPBGOT II	4	3,00000	0,730297	0,465209

Udział rodziców w warsztatach nie miał też wpływu na postrzeganie ich dzieci jako mniej lub bardziej chętnych do reagowania w sposób uwzględniający cudzą perspektywę (WP – wskaźnik zachowań prospołecznych) – w obu grupach tendencja ta wzrosła w zbliżonym stopniu.

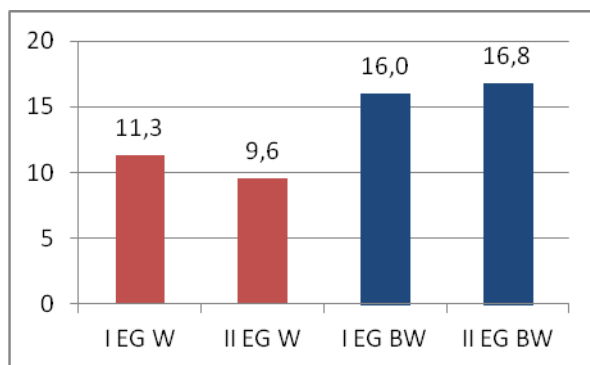


Wykres 3.130. Zmiany w średnich wynikach wskaźnika zachowań prospołecznych w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.157. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie tendencja do reagowania w trudnych sytuacjach szkolnych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (wskaźnik zachowań prospołecznych). Test kolejności par Wilcoxona.

	N – Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II - WARSZTATY				
I WP & II WP	10	0,00	2,803060	0,005062
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
I WP & II WP	10	1,00000	2,701130	0,006911

Jedyna różnica obserwowana pod względem empatii ujawniła się w kwestionariuszu, w którym uczniowie sami dokonywali oceny swoich postaw względem pomagania innym. Uczniowie, których rodzice uczestniczyli w warsztatach pod koniec roku szkolnego uważali siebie za osoby chętniej pomagające kolegom i koleżankom z klasy niż na początku roku (tzn. obniżyły się ich wyniki na skali egocentryzm EG w Kwestionariuszu „Ja wobec klasy”). W grupie bez warsztatów obserwowany trend miał odwrotny kierunek – deklarowany egocentryzm nieco wzrósł. Ponownie jednak zmiany te są nieistotnie statystycznie.



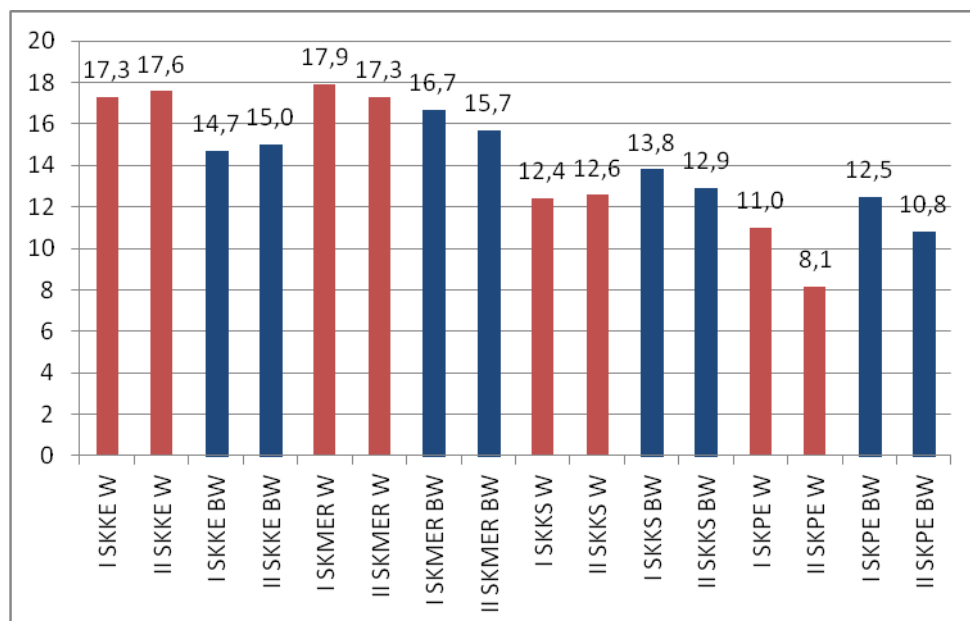
Wykres 3.125. Zmiany w średnich wynikach postrzegania własnego egocentryzmu w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.158. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie postrzegania własnego egocentryzmu. Test kolejności par Wilcoxona.

	N – Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II - WARSZTATY				
I EG & II EG	6	10,00000	0,104828	0,916512
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
I EG & II EG	8	15,50000	0,350070	0,726286

Hipoteza 2.4. Oddziaływania systemowe przyniosą większy wzrost poziomu samokontroli emocjonalnej niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

W obu grupach badawczych zmiany w zakresie samokontroli emocjonalnej były zbliżone, choć w dwóch rodzajach samokontroli: związanej z motywacją (SKMER) oraz pobudliwością (SKPE) zmiany w grupie z warsztatami były istotne statystycznie.



Wykres 3.132. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów samokontroli emocjonalnej w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

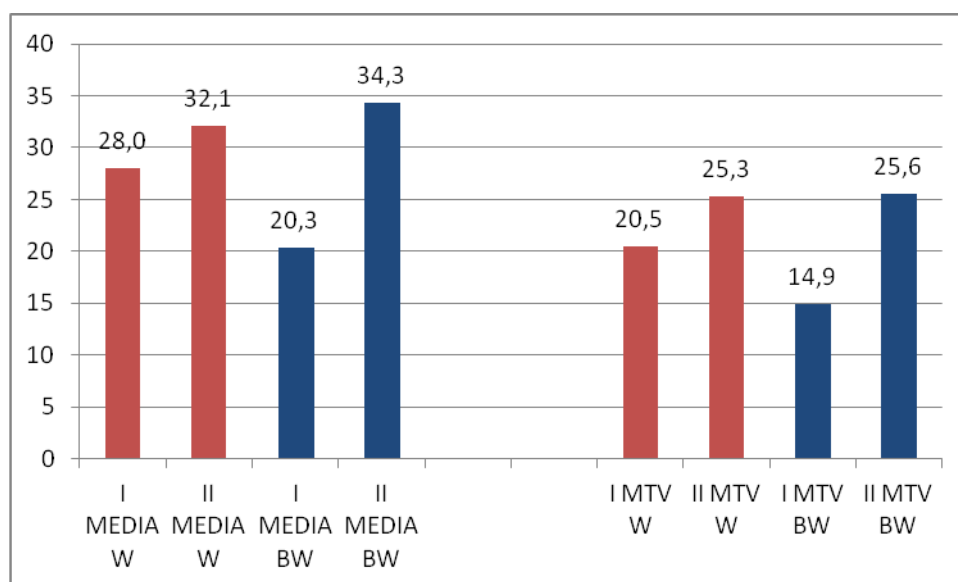
Tabela 3.159. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie poszczególnych elementów samokontroli emocjonalnej. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II - WARSZTATY				
I SKKE & II SKKE	5	5,00000	0,674200	0,500185
I SKMER & II SKMER	7	2,00000	2,028370	0,042523
I SKKS & II SKKS	6	7,50000	0,628971	0,529369
I SKPE & II SKPE	7	2,00000	2,028370	0,042523
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
I SKKE & II SKKE	10	27,00000	0,050965	0,959354
I SKMER & II SKMER	7	3,50000	1,774824	0,075928
I SKKS & II SKKS	8	17,00000	0,140028	0,888638
I SKPE & II SKPE	10	12,50000	1,528942	0,126280

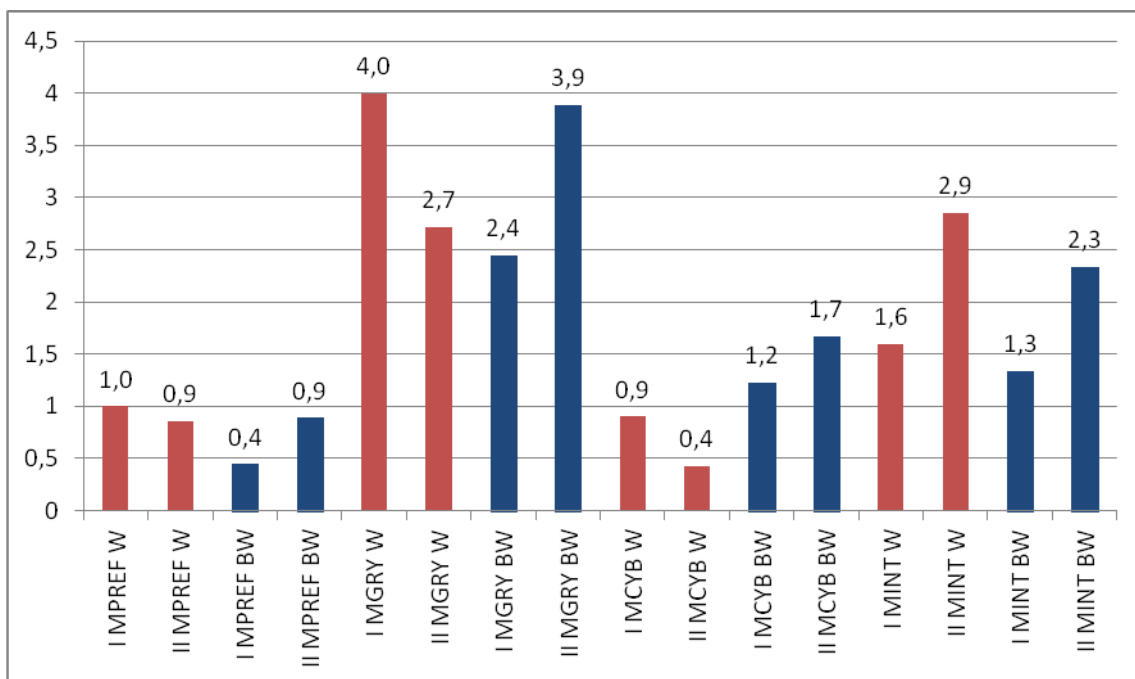
Uzyskane wyniki wskazują na pewną sprzeczność. Zmiany w wynikach na skali Motywacji Emocjonalno-Racjonalnej (SKMER) oznaczają, że dzieci rodziców uczestniczących w zajęciach istotnie częściej działają pod wpływem impulsu niż racjonalnego namysłu. Jednak zmiany w wynikach na skali Pobudliwości Emocjonalnej (SKPE, która ma kierunek odwrotny niż pozostałe skale) świadczyć mogą o tym, że dzieci te rzadziej i wolniej wchodzi w stan emocjonalny pod wpływem bodźców emotogennych, są mniej pobudliwe emocjonalnie.

Hipoteza 2.5. Oddziaływania systemowe przyniosą większy spadek poziomu ekspozycji na przemoc w mediach niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według programu autorskiego.

Oddziaływania systemowe (w ramach których gimnazjaliści uczestniczyli w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomaganie rozwoju psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym, a ich rodzice brali udział w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomaganie postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci) skutkowały mniejszym wzrostem poziomu ekspozycji na przemoc w mediach niż sam udział młodzieży w godzinach wychowawczych prowadzonych według wspomnianego programu autorskiego.



Wykres 3.133. Zmiany w średnich wynikach ogólnego poziomu ekspozycji na przemoc w mediach (MEDIA) oraz ekspozycji na przemoc w programach telewizyjnych (MTV) sy w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.



Wykres 3.134. Zmiany w średnich wynikach poszczególnych elementów ekspozycji na przemoc w mediach w I i II pomiarze u uczniów, których rodzice uczestniczyli w warsztatach oraz w grupie porównawczej (bez warsztatów). Opracowanie własne.

Tabela 3.160. Istotność zmiany między I pomiarem a II pomiarem w grupie eksperymentalnej II (połączenie oddziaływania programu godzin wychowawczych z warsztatami dla rodziców) i eksperymentalnej I (oddziaływanie samych godzin wychowawczych) w zakresie poszczególnych elementów ekspozycji na przemoc w mediach. Test kolejności par Wilcoxona.

	N - Ważnych	T	Z	P
Grupa eksperymentalna II – WARSZTATY				
MEDIA & MEDIA II	7	8,00000	1,014185	0,310495
MTV & MTV II	7	5,000000	1,521278	0,128191
MPREF & MPREF II	3	3,000000	0,000000	1,000000
MGRY & MGRY II	4	1,500000	1,278019	0,201244
MCYB & MCYB II	4	0,000000	1,825742	0,067890
MINT & MINT II	4	1,000000	1,460593	0,144128
Grupa eksperymentalna – BEZ WARSZTATÓW				
MEDIA & MEDIA II	8	3,00000	2,100420	0,035693
MTV & MTV II	8	1,00000	2,380476	0,017291
MPREF & MPREF II	6	3,50000	1,467599	0,142214
MGRY & MGRY II	4	0,00000	1,825742	0,067890
MCYB & MCYB II	7	11,00000	0,507093	0,612090
MINT & MINT II	7	8,00000	1,014185	0,310495

Wzrost częstotliwości oglądania programów telewizyjnych zawierających elementy agresji (MTV) był znacznie mniejszy wśród dzieci uczestników warsztatów niż wśród ich kolegów i koleżanek z klasy, których rodzice nie wzięli udziału w warsztatach. Ze względu jednak na wyższą średnią wyników w tej zmiennej w I pomiarze w grupie z warsztatami nie można jednoznacznie określić, czy zmiany te nie wynikały raczej z wyrównania się tendencji do oglądania takich programów związanej np. z wiekiem badanych. Oglądanie podobnych filmów w internecie wzrosło w sposób zbliżony w obu grupach.

Obiecujące zmiany można dostrzec wśród dzieci rodziców biorących udział w warsztatach pod względem: zmniejszenia się preferencji w poszukiwaniu filmów o tematyce agresywnej, rzadszemu graniu w agresywne gry i mniejszemu angażowaniu się w cyberprzemoc. Wskaźniki tych zmiennych obniżyły się w grupie z warsztatami, a wzrosły w grupie bez warsztatów. Wszystkie wyniki nie były istotne statystycznie.

Hipoteza 2.6. Zakłada się, że zajdą korzystne zmiany w postawach rodzicielskich prezentowanych w postępie przez rodziców uczestniczących w warsztatach prowadzonych według autorskiego programu wspomagania postaw rodzicielskich sprzyjających rozwojowi dzieci w porównaniu zarówno z ich postawami prezentowanymi w preteście, jak i z postawami rodzicielskimi prezentowanymi przez rodziców z grupy kontrolnej.

Hipotezy tej nie udało się zweryfikować ze względu na brak wypełnienia Skali Postaw Rodzicielskich przez wszystkich uczestników warsztatów w II pomiarze. Pozyskano wyniki jedynie od 3 osób. Z tych samych względów niemożliwa była weryfikacja hipotezy 4 zakładającej, że zmiany w zakresie wybranych zmiennych zależnych (empatii, samokontroli, ekspozycji na przemoc w mediach) będą następstwem zmian w zakresie postaw rodzicielskich uczestników warsztatów.

3.2.2.2.2. Subiektywna ocena efektów udziału w warsztatach dokonana przez uczestników i ich dzieci w wywiadach telefonicznych

Z względu na małą liczebność grupy objętej warsztatami zdecydowano się poszukać odpowiedzi na pytania o skuteczność systemowych oddziaływań poprzez analizę wypowiedzi uczestników udzielanych w wywiadach telefonicznych.

Podczas ostatniego spotkania rodzice uzupełniali krótką ankietę ewaluacyjną, zostali też poproszeni o napisanie listu do innych rodziców, w którym mieli polecić bądź nie udział w warsztatach. Uzyskano 5 ankiet z ostatniego spotkania w gimnazjum 37, jeden rodzic napisał list.

W czerwcu oraz na początku lipca podjęto próbę przeprowadzenia wywiadów telefonicznych z wszystkimi uczestnikami, którzy choć raz pojawili się na spotkaniach dla rodziców. Udało się zebrać 12 wywiadów z rodzicami oraz 8 krótkich wywiadów z ich dziećmi (wszyscy rodzice wyrazili zgodę na rozmowę z dzieckiem, jednak część dzieci odmówiła bądź nie można było się do nich dodzwonić). Wywiady przeprowadzała p. Marika Malak, psycholog, pedagog, niezaangażowana w projekt badawczy.

Pytania do ankiety wzorowano na ankietach, których użyto do ewaluacji programu będącego inspiracją do opracowania autorskich – czyli programu „Szkoła dla rodziców i wychowawców”, przedstawionych w książkach M.J. Sochockiego (2008, 2009).

Charakterystyka socjodemograficzna respondentów

Większość osób, które wzięły udział w zajęciach psychoedukacyjnych dla rodziców stanowią kobiety (12 spośród 14, którzy pojawili się na spotkaniach to kobiety, 10 z nich udzieliło wywiadów). Większość respondentów posiada wykształcenie wyższe oraz dwójkę dzieci, a swoją sytuację materialną ocenia jako dobrą. Wszyscy respondenci mieszkają w Bydgoszczy. Troje z rodziców, z którymi przeprowadzane były wywiady to nauczyciele, dwóch panów pracuje w zawodzie hydraulika, dwie panie są pracownikami biurowymi, pozostałe osoby wykonują następujące zawody: pielęgniarka, księgowa, pracownik socjalny, przedsiębiorca, fryzjerka. Szczegółowe dane socjodemograficzne podane zostały w tabeli 3.161.

Tabela 3.161. Dane demograficzne dotyczące uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków”

WIEK	
przedział	33 – 52 lat
średnia	38,83 lat

WYKSZTAŁCENIE	
podstawowe	1 os.
zawodowe	2 os.
średnie	3 os.
wyższe	6 os.
WYKONYWANY ZAWÓD	
nauczyciel	3 os.
hydraulik	2 os.
pracownik biurowy	2 os.
przedsiębiorca	1 os.
fryzjerka	1 os.
pracownik socjalny	1 os.
księgowa	1 os.
pielęgniarka	1 os.
LICZBA DZIECI	
przedział	1-5 dzieci
średnia	2,16
SYTUACJA MATERIALNA RODZINY	
bardzo dobra	0 os.
dobra	5 os.
przeciętna	2 os.
słaba	4 os.
bardzo zła	1 os.
PŁEĆ	
kobiety	10 os.
mężczyźni	2 os.

Źródło: Opracowanie własne.

Motywacja uczestników - przyczyny uczestnictwa w warsztatach (dane z wywiadów telefonicznych)

W spontanicznych odpowiedziach na pytanie o przyczyny udziału w warsztatach rodzice wskazywali na chęć doskonalenia umiejętności wychowawczych („*interesuję się dzieckiem*”, „*nikt nie jest doskonały, poszerzenie wiedzy, doświadczenia; poznanie różnych sposobów na wychowanie*”, „*zainteresowanie różnymi sposobami wychowywania*”, „*żeby się dokształcić, wskazówki żeby uzyskać*”) – 4 osoby, wystąpienie problemów z dzieckiem (dysleksja, zachowanie) – 4 osoby oraz chęć zapobiegania potencjalnym problemom związanym z okresem adolescencji (1 osoba).

Przy wyborze sugerowanych przyczyn udziału w warsztatach rodzice najczęściej wybierali opcję „*Doskonalenie wiedzy lub umiejętności pomocnych w wychowaniu dzieci*” (11 osób, 91,6 %). Pojedyncze osoby wskazywały na przyczyny związane z doskonaleniem wiedzy lub umiejętności pomocnych w kształtowaniu relacji z małżonkiem/partnerem lub partnerką (1 osoba), w kształtowaniu relacji z innymi ludźmi (1 osoba) oraz lepszym

poznanie siebie (1 osoba). Dwie osoby zostały skierowane przez pedagoga bądź psychologa szkolnego.

Tabela 3.162. Przyczyny udziału rodziców w warsztatach – wybór spośród sugerowanych odpowiedzi. Możliwość wielokrotnego wyboru.

Z jakich powodów wzięła/wziął Pani/Pan udział w tych zajęciach?	Liczba osób wybierających daną odpowiedź
Doskonalenie wiedzy lub umiejętności pomocnych w wychowaniu dzieci	11
Doskonalenie wiedzy lub umiejętności pomocnych w kształtowaniu relacji z małżonkiem (partnerem lub partnerką)	1
Doskonalenie wiedzy lub umiejętności pomocnych w kształtowaniu relacji z rodzicami	0
Doskonalenie wiedzy lub umiejętności pomocnych w kształtowaniu relacji z innymi ludźmi (spoza rodziny)	1
Zdobycie wiedzy lub umiejętności przydatnych w rozwiązywaniu problemów osobistych	0
Doskonalenie kompetencji zawodowych	0
Lepsze poznanie siebie	1
Rozwój osobisty	0
Skierowanie np. przez pedagoga szkolnego	2

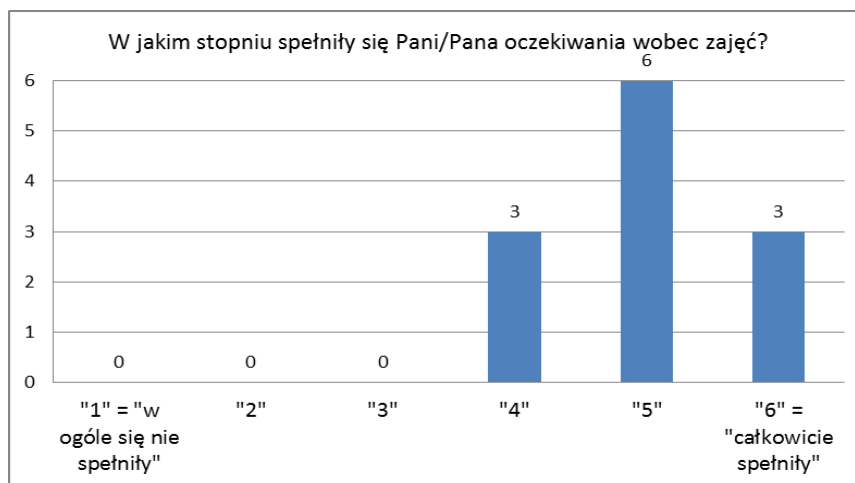
Źródło: Opracowanie własne.

O możliwe przyczyny przystąpienia rodziców do programu szkolenia spytano – w wywiadach telefonicznych – również ich dzieci. Nastolatki mieli różne przypuszczenia dotyczące tej motywacji. Najczęściej uznawali, że rodzic dostrzegał braki we własnych umiejętnościach wychowawczych („może chciał lepiej wychowywać”, „czy dobrze wychowuje nas”), w celu poznania skuteczniejszych metod wychowawczych („żeby wiedzieć, jaką dać mi karę, jak coś przeskrobie”), poznania sposobów właściwej komunikacji („żeby bardziej się dogadywać, rozmawiać”, „żeby lepiej się gadało”). Jedna osoba uważała, że jej mama została namówiona do udziału w warsztatach przez wychowawczynię. Kolejna osoba – wiązała ten fakt z zainteresowaniem rodzica sprawami jego dzieci („bo mama się nami interesuje”). Jeden z respondentów dostrzegał przyczyny w swoim zachowaniu - „żeby być bardziej miły, bo się źle zachowywałem”.

Ocena sposobu prowadzenia zajęć

Sposób prowadzenia zajęć, umiejętności realizatorów były kwestiami, które uznano w tym badaniu za mniej ważne. Do prowadzenia spotkań wybrano doświadczone i sprawdzone specjalistki – p. Iwonę Pasterską, pedagoga, trenera PTP, pracownika Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, realizatorkę „Szkoły dla rodziców i wychowawców” oraz p. Małgorzatę Krzak, psychologa, pracownika Bydgoskiego Ośrodka Rehabilitacji, Terapii Uzależnień i Profilaktyki „BORPA”, realizatorkę warsztatów dla rodziców przedszkolaków w projekcie Blanki Poćwiardowskiej. Uznano więc, że celem nie jest ocena umiejętności realizatorów, ale ocena recepcji przez rodziców skutków uczestnictwa w warsztatach. Jednak ten wątek samoistnie pojawił się w wywiadach udzielonych przez uczestników, w swobodnych odpowiedziach na pytanie: „Proszę, aby opisał(a) Pani/Pan, co najbardziej podobało się Pani/Panu podczas zajęć?”. 6 osób (50 %) mówiło o sposobie prowadzenia zajęć oraz o miłej atmosferze stworzonej przez prowadzącą. Również w ankietach pojawia się ten wątek wspomnianych przy pytaniach o spełnienie oczekiwań oraz o to, co było szczególnie ważne (wypowiedzi jednej osoby z pięciu, które uzupełniły ankietę).

Ocena stopnia realizacji potrzeb/oczekiwań



Wykres 3.135. Odpowiedź uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: w jakim stopniu spełniły się Pani/Pana oczekiwania wobec zajęć?

Wszyscy respondenci uznali, że udział w warsztatach spełnił ich oczekiwania, w tym trzy osoby (25%) uznały, że oferta szkoleniowa całkowicie spełniła ich oczekiwania (przyznali najwyższą ilość punktów), sześć osób (50%) – oceniło stopień spełnienia oczekiwań na pięć punktów w skali od zera do sześciu, a trzy osoby (25%) – na cztery punkty. Osoby, które niżej niż 6 punktów oceniły stopień spełnienia oczekiwań ten brak pełnej satysfakcji łączyły z: „brakiem czasu”, ilością spotkań (nie wiadomo czy zbyt małą, czy zbyt dużą), „małym zainteresowaniem innych rodziców”, czasem, który jest potrzebny do stwierdzenia zmian w relacjach z dziećmi („zmiany powoli zachodzą”), za dużym rozciągnięciem w czasie spotkań („spotkania powinny być częstsze, ponieważ cały cykl spotkań się wydłużał i to mi nie odpowiadało”).

W ankiecie przeprowadzonej na ostatnim spotkaniu rodzice odpowiadali m.in. na pytanie „Na ile i w czym spotkania spełniły moje oczekiwania?”. Swoje zadowolenie ze spełnienia oczekiwań rodzice tak uzasadniali: „wszystko, co było poruszane na warsztatach pomogło w kontakcie z dziećmi”, „uświadomiłam sobie jakie błędy popełniam w wychowaniu moich dzieci”, „dobrana tematyka warsztatów spełniła moje oczekiwania”, „warsztaty były prowadzone w ciekawy sposób”, „jak pomóc dziecku uniknąć zagrożeń”.

Ocena konstrukcji programu, tematyki i metodyki

W wywiadach oraz w ankietach rodzice podkreślają, że wysoko oceniają sam program i udział w nim – wszyscy poleciliby go innym rodzicom, ze względu na przedstawianą wiedzę (7 osób, 58,3%) oraz wymianę doświadczeń (5 osób, 41,6 %). Dwie osoby (16,6 %) wskazywały również na stworzone warunki do autorefleksji. Rodzic, który zdecydował się na napisanie listu polecającego, także zwrócił uwagę na te same aspekty programu: okazję do refleksji nad własnymi postawami i metodami wychowawczymi, wymianę doświadczeń, możliwość zdobycia wiedzy o zagrożeniach. Ponadto, części rodzicom podobały się praktyczne ćwiczenia prezentowane na zajęciach (2 osoby, 16,6 %, spontaniczne wypowiedzi) oraz rozdawane materiały (2 osoby, 16,6 %, spontaniczne wypowiedzi).

Cały cykl spotkań obejmował następujące tematy:

Tabela 3.164. Tematy warsztatów „Rodzice nastolatków”

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Dojrzewanie – trudny okres dla naszego dziecka i dla całej naszej rodziny. 2. Jak dogadać się z nastolatkiem? O komunikacji. 3. Zachęcić gimnazjalistę do współpracy – przy domowych obowiązkach i odrabianiu lekcji. 4. Wymagam i jestem konsekwentny – pozytywna dyscyplina zamiast kar. 5. Trudne emocje moje i dziecka – co zrobić, kiedy złość daje w kość? 6. Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł – przygotowuję dziecko do samodzielności. 7. Zagrożenia okresu dojrzewania – jak pomóc dziecku ich uniknąć? 8. Wychować dziecko do empatii i odpowiedzialności. 9. Rodzice ważniejsi od Kuby Wojewódzkiego – wspieramy dziecko w odróżniania świata wirtualnego/telewizyjnego od realnego. |
|--|

Taki dobór tematów był według rodziców nastolatków trafny, w ankietach (w pytaniu o to, czego zabrakło) pisali oni: „*moim zdaniem najważniejsze zagadnienia były poruszane i dziękuję za to*”, „*tematyka została dobrana optymalnie zważywszy na wymiar godzinowy warsztatów*” (2 osoby z pięciu, które wypełniły ankietę). W wywiadzie pozytywna ocena całości cyklu tematycznego została spontanicznie dokonana przez 4 rodziców (33,3 %) w odpowiedzi na pytanie „co najbardziej podobało mi się w warsztatach?” („... *idea, wszystkie tematy były potrzebne*”, „... *poruszane tematy, ...*”, „*wszystko, tematyka rzetelnie przedstawiona*”, „*ogólnie całość*”). Jedna osoba zarówno w wywiadzie, jak i w ankiecie stwierdziła, że prezentowane przykłady zastosowania metod wychowawczych nie były dobrane do wieku jej dzieci, czyli do okresu adolescencji.

Tabela 3. 164. Odpowiedzi na pytanie: Który z tematów był najważniejszy?

TEMATY	Spontaniczne wypowiedzi	Wskazania po przypomnieniu tematów	Łączna liczba wskazań
1. Dojrzewanie – trudny okres dla naszego dziecka i dla całej naszej rodziny.	1	3	4
2. Jak dogadać się z nastolatkiem? O komunikacji.	4	5	9
3. Zachęcić gimnazjalistę do współpracy – przy domowych obowiązkach i odrabianiu lekcji.	0	2	2
4. Wymagam i jestem konsekwentny – pozytywna dyscyplina zamiast kar.	3	2	5
5. Trudne emocje moje i dziecka – co zrobić, kiedy złość daje w kość?	2	1	3
6. Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł – przygotowuję dziecko do samodzielności.	1	1	2
7. Zagrożenia okresu dojrzewania – jak pomóc dziecku ich uniknąć?	1	1	2
8. Wychować dziecko do empatii i odpowiedzialności.	0	0	0
9. Rodzice ważniejsi od Kuby Wojewódzkiego – wspieramy dziecko w odróżniania świata wirtualnego/telewizyjnego od realnego.	0	0	0

Źródło: Opracowanie własne.

Jako klucz do wychowania rodzice postrzegają umiejętności komunikacji – był to temat, który zarówno w wypowiedziach spontanicznych, jak i przy wyborze spośród

podanych tematów, został wybrany jako najważniejszy. Często wskazywany był również wątek dotyczący konsekwencji oraz dojrzewania. Są to zagadnienia, na które istnieje zapotrzebowanie wśród rodziców. Prawdopodobnie uważają oni, że umiejętności komunikacyjne, zdolności do wprowadzania pozytywnej dyscypliny oraz wiedza z zakresu psychologii rozwojowej to elementy rodzicielskiego wychowania nastolatka, które sprzyja jego rozwojowi psychospołecznemu.

Tematem, który najbardziej zapadł w pamięci rodziców również był temat dotyczący komunikacji - 3 osoby (25 %) wymieniły go w odpowiedzi na pytanie: „Czy któryś z tematów, ćwiczeń, treści mini wykładów, które poznał(a) Pan/Pani podczas warsztatów w sposób szczególny Pani zapamiętała? Jeśli tak, to co i dlaczego?”. Inne wątki zapamiętane przez rodziców dotyczyły: rozwoju psychofizycznego, zagrożenia substancjami psychoaktywnymi oraz sposobu postrzegania własnego dziecka (każdy z tych wątków wspomniała inna osoba).

Rodzice zostali zapytani także o to, czego nowego dowiedzieli się w trakcie szkolenia. Wiedza nowa dla rodziców, a więc taka, której im wcześniej brakowało, dotyczyła przede wszystkim komunikacji z nastolatkiem (7 wypowiedzi, 58,33%). Mniej znane były też dla rodziców sprawy dojrzewania (2 wypowiedzi, 16,67%), zagrożeń związanych z używkami (2 wypowiedzi), zagrożeń wynikających z korzystania z mediów (2 wypowiedzi) oraz sprawy sposobów stosowania konsekwencji w miejsce kar (1 wypowiedź, 8,33%).

Ciekawe wskazówki do ewentualnego udoskonalenia programu warsztatów wnosić mogą wypowiedzi nastolatków, spytanych o to, jakie tematy powinny być według nich poruszane podczas warsztatów dla rodziców. Młodzież zaproponowała następujące zagadnienia: problemy nastolatków, ich zainteresowania (hobby), sytuacje konfliktowe w rodzinie, wytyczne do sposobu korzystania z komputera („*granice na komputerze*”), wspieranie dziecka w trudnościach szkolnych („*jak zrozumieć dziecko, pomóc mu w szkole, żeby było lepiej w domu*”), zachęcanie do samodzielności. Prawdopodobnie są to właśnie sprawy istotne dla badanych młodych ludzi, sprawy konfliktogenne w relacjach z rodzicami.

Poza przekazywaną wiedzą teoretyczną warsztaty miały być dla rodziców okazją do rozwijania umiejętności wychowawczych. Około 58% badanych przyznało, że dzięki szkoleniu nabyli nowe umiejętności (wyniki prezentuje tabela oraz wykres poniżej). Były to umiejętności w zakresie: organizowania czasu wolnego, rozmawiania, podejścia do samodzielności, nawiązywanie prawidłowych relacji, konsekwencji.

Tabela 3. 165. Odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy nauczył(a) się Pan(i) nowych umiejętności, a jeśli tak, to jakich?

Czy nauczył(a) się Pan(i) nowych umiejętności, a jeśli tak, to jakich?		
	liczba osób	procent badanych
nie	5	41,67
tak	7	58,33

Uczestnicy nie tylko nabywali nowe umiejętności, ale również rozwijali już posiadane – zdecydowana większość (11 osób, 91,6 %) zgodziła się z tym stwierdzeniem.

Tabela 3. 166. Odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy udoskonalił(a) Pan(i) jakieś umiejętności wcześniej posiadane, a jeśli tak, to jakie?

Czy udoskonalił(a) Pan(i) jakieś umiejętności wcześniej posiadane, jeśli tak, to jakie?	liczba osób	procent badanych
nie wiem	1	8,33
tak, bez sprecyzowania jakie	2	16,67
tak, w zakresie komunikacji	4	33,33
tak, w zakresie konsekwencji	3	25,00
tak, dotyczące uczenia samodzielności	1	8,33
tak, w zakresie radzenia sobie z trudnymi emocjami	1	8,33

Źródło: Opracowanie własne.

Pozytywna ocena konstrukcji autorskiego programu warsztatów dla rodziców nastolatków dokonana przez uczestników ujawniona została również w odpowiedziach na pytanie o niedostatki szkolenia. 4 osoby (33,3 %) uważają, że żaden element programu nie wymaga zmian, 8 osób (66,67%) na pytanie „co najbardziej się Panu/Pani nie podobało podczas zajęć?” odpowiedziało „nic”. 2 osoby (16,67%), spytane o to, co w warsztatach należałoby zmienić, odpowiedziały, że chciałyby, aby spotkania trwały dłużej. 2 osoby (16,67%) narzekały na niską frekwencję. 3 osoby (25%) zmieniłyby częstotliwość spotkań na bardziej regularną i w mniejszych - maksymalnie dwutygodniowych - odstępach czasu (warsztaty zostały zainaugurowane pod koniec listopada i dwukrotnie, ze względu na przerwę świąteczną oraz na ferie zimowe, następowała dłuższa pauza w spotkaniach). 2 osoby wyraziły zastrzeżenia do tematyki: jedna osoba potrzebowałaby treści bardziej typowych dla nastolatków (dotyczących tego, że nastoletnie dzieci przestają słuchać rodziców i nie traktują ich poważnie), jedna osoba chciałaby, aby tematy zostały omówione głębiej.

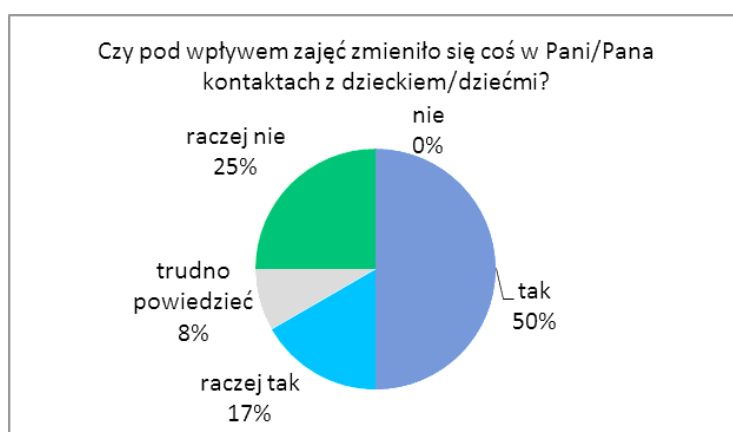
Podsumowując ten wątek, stwierdzić można, że rodzice ogólnie bardzo pozytywnie ocenili tematykę i metodykę warsztatów dla rodziców nastolatków, podkreślając szczególnie

przydatność treści dotyczących komunikacji i konsekwencji w wychowaniu oraz okazję do wymiany doświadczeń z innymi rodzicami i zachętę do autorefleksji nad postawami rodzicielskimi.

OCENA EFEKTÓW ZAJĘĆ - OCENA ZMIAN W RELACJACH Z DZIEĆMI

Wszyscy respondenci w odpowiedzi na pytanie „Czy jakąś wiedzę zdobytą podczas warsztatów lub umiejętności na nich rozwijane wykorzystała Pani/Pan w życiu codziennym? Jeśli tak, to jakie i z jakim skutkiem?” relacjonowali wykorzystanie zdobytych wiedzy i umiejętności w życiu codziennym (np. „tak, robiłam ćwiczenia z dziećmi, rozmawiałam o tym z mężem”). Większość z nich (8 osób, 66,67%) warsztaty zachęciły do częstszych rozmów z członkami rodziny oraz do stosowania w nich poznanych technik. Rodzice twierdzili również, że dzięki warsztatom są spokojniejsi w sytuacjach konfliktowych, lepiej radzą sobie w trudnych emocjami (5 wypowiedzi, 41,67%). Jeden rodzic uznał, że stara się być bardziej konsekwentny, jeden bardziej uważny na zagrożenia, jeden – zaczął stosować obok kar również przywileje.

Realne wykorzystanie wiedzy i umiejętności poznanych na zajęciach prawdopodobnie – taki wniosek można wysnuć z analizy wypowiedzi rodziców – przyniosło efekty w relacjach wychowawczych uczestników zajęć. Większość respondentów dostrzegła zmiany w swoich relacjach z dziećmi, które zaszły pod wpływem udziału w warsztatach.



Wykres 3.136. Odsetek odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy pod wpływem zajęć zmieniło się coś w Pani/Pana kontaktach z dzieckiem/dziećmi?

W spontanicznych wypowiedziach rodzice jako obszary zmian w kontaktach z dziećmi zachodzących w związku z ich udziałem w warsztatach wymieniali najczęściej obszar

komunikacji (5 wypowiedzi spośród 10): częstsze podejmowanie rozmów z dzieckiem, stosowanie technik komunikacyjnych (komunikatu Ja) oraz umiejętność słuchania. 3 osoby zwróciły uwagę na opanowanie metod radzenia sobie z trudnymi emocjami („nie ma wybuchów złości”, „przestałem na niego warczeć”), 2 osoby podkreśliły znaczenie zwiększenia autorefleksji wychowawczej („więcej refleksji, bardziej przemyślane zachowanie”, „sprawdzam siebie, czy stosuję się do wskazówek”), zwiększenia świadomości własnych błędów i sukcesów. Jedna osoba przyznała, że pod wpływem warsztatów obok kar wprowadziła do wychowania również przywileje.

Poza możliwością określenia obszarów zmian w kontaktach z dziećmi w swobodnej wypowiedzi, rodzice mieli też możliwość określenia stopnia ewentualnych zmian w sugerowanych przez badacza strefach: rozumienia postaw i zachowań dziecka, komunikacji, rozwiązywania konfliktów, wzajemnego rozumienia uczuć i radzenia sobie z trudnymi emocjami. Wyniki zostały zobrazowane w poniższej tabeli oraz na wykresie 3.137.

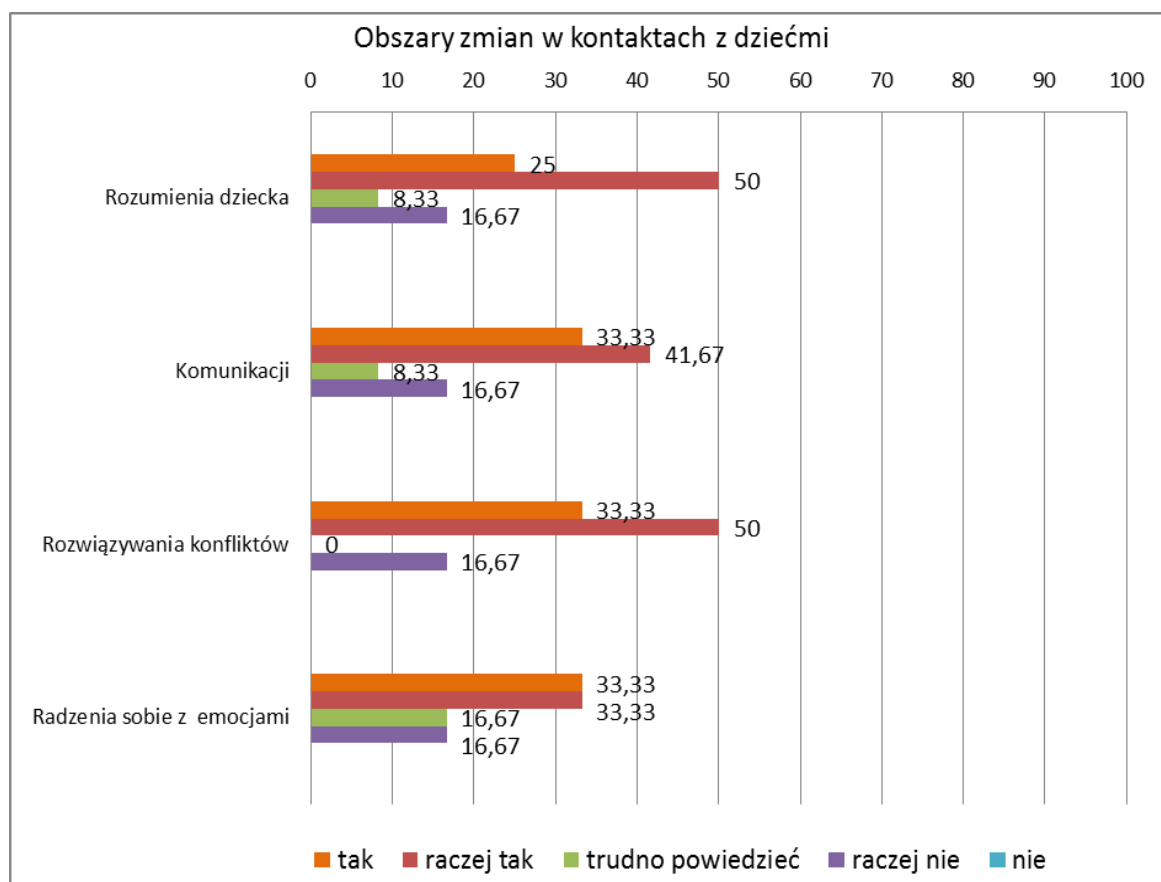
Tabela 3.167. Obszary zmian w kontaktach z dziećmi postrzegane przez uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków”

OBSZARY ZMIAN W KONTAKTACH Z DZIEĆMI	tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rozumienia postaw i zachowań dziecka/dzieci	3	25	6	50	1	8,3	2	16,6	0	0
Komunikacji, wzajemnego porozumiewania się	4	33,3	5	41,6	1	8,3	2	16,6	0	0
Rozwiązywania konfliktów	4	33,3	6	50	0	0	2	16,6	0	0
Wzajemnego rozumienia uczuć i radzenia sobie z trudnymi emocjami	4	33,3	4	33,3	2	16,6	2	16,6	0	0

Źródło: Opracowanie własne.

Najwięcej zmian odczuwają rodzice w zakresie rozwiązywania konfliktów między nimi a ich dziećmi – łącznie (odpowiedzi „tak” i „raczej tak”) 83,33% respondentów. Rodzice uważają też, że udział w warsztatach sprawił, że lepiej rozumieją swoje dzieci, ich zachowania i postawy oraz udaje im się łatwiej porozumiewać się – w obu obszarach blisko

75% respondentów. Nabycie umiejętności związanych ze wzajemnym rozumieniem się i radzeniem sobie z trudnymi emocjami jest dostrzegane przez ok. 66 % respondentów. Nadal jednak ok. 34% z nich odczuwa braki w tym obszarze swych kontaktów z dziećmi.

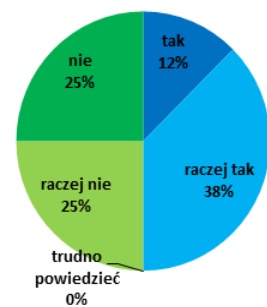


Wykres 3.137. Odsetek odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie o obszary zmian w kontaktach z dziećmi.

O ocenę ewentualnych zmian we wzajemnych relacjach poproszono również dzieci uczestników warsztatów. Młodzi respondenci w ocenie zmian w kontaktach z rodzicami dokonanych pod wpływem ich udziału w warsztatach okazali się bardzo podzieleni: połowa z nich dostrzegła zmiany, druga połowa – nie. Dzieci doświadczające zmian spontanicznie określiły je jako dotyczące komunikacji: „*więcej rozmawiamy ze sobą*”, „*zaczęliśmy rozmawiać o zainteresowaniach*”, „*[tata jest] bardziej rozmowny*”, jedna osoba zauważyła, że jej kontakty z rodzicami są spokojniejsze.

Tabela 3.168. Odsetek odpowiedzi dzieci, których rodzice uczestniczyli w warsztatach „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy według Ciebie w czasie ostatnich 6 miesięcy zmieniło się coś w Waszych – Twoich i Twojej mamy/Twojego taty - kontaktach?

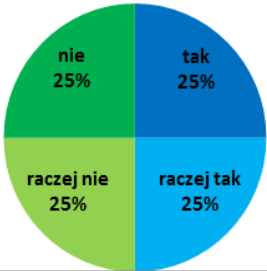
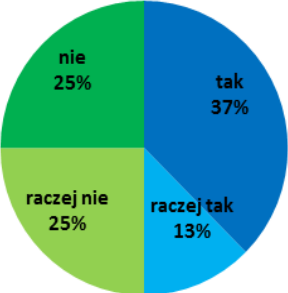
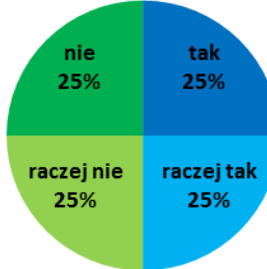
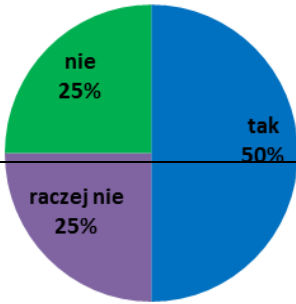
Czy według Ciebie w czasie ostatnich 6 miesięcy zmieniło się coś w Waszych – Twoich i Twojej mamy/Twojego taty - kontaktach?		
	N	%
tak	1	12,5
raczej tak	3	37,5
trudno powiedzieć	0	0
raczej nie	2	25
nie	2	25



Źródło: Opracowanie własne.

Podczas analizowania obszarów zmian w kontaktach z rodzicami różnica w doświadczeniach dzieci była tak samo widoczna – połowa z nich je dostrzegała, połowa nie. Osoby, które uznały udział rodziców w warsztatach jako skuteczny, najbardziej zgodnie oceniły wpływ warsztatów na spadek konfliktów z rodzicami. Ocenę pozostałych obszarów przedstawiono w tabeli 3.169.

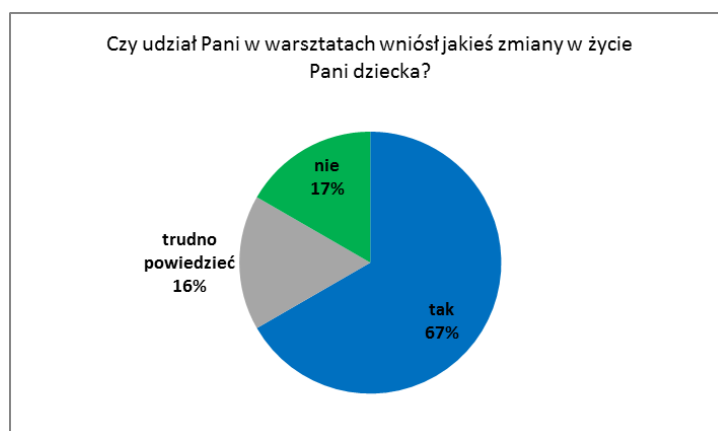
Tabela 3.169. Obszary zmian w kontaktach z rodzicami postrzegane przez dzieci, których rodzice uczestniczyli w warsztatach „Rodzice nastolatków”. Odpowiedź na pytanie: „Proszę wskazać obszary w których zaszły zmiany w kontaktach (będę czytać kolejno dany obszar oraz zestaw odpowiedzi – tak/raczej tak/trudno powiedzieć/raczej nie/nie - a Ciebie proszę byś powiedział/powiedziała, którą z odpowiedzi mam zaznaczyć)”. Opracowanie własne.

Mama/tata lepiej mnie rozumieją		
tak	2	
raczej tak	2	
trudno powiedzieć	0	
raczej nie	2	
nie	2	
Lepiej dogadujemy się z mamą/tatą		
tak	3	
raczej tak	1	
trudno powiedzieć	0	
raczej nie	2	
nie	2	
Lepiej rozwiązujemy konflikty		
tak	2	
raczej tak	2	
trudno powiedzieć	0	
raczej nie	2	
nie	2	
Mama/tata lepiej radzi sobie z trudnymi emocjami. Jest spokojniejszy/a.		
tak	3	
raczej tak	1	
trudno powiedzieć	0	
raczej nie	2	
nie	1	
Rzadziej się kłócimy		
tak	4	
raczej tak	0	

trudno powiedzieć	0	
raczej nie	2	
nie	2	

Ocena zmian w życiu dziecka

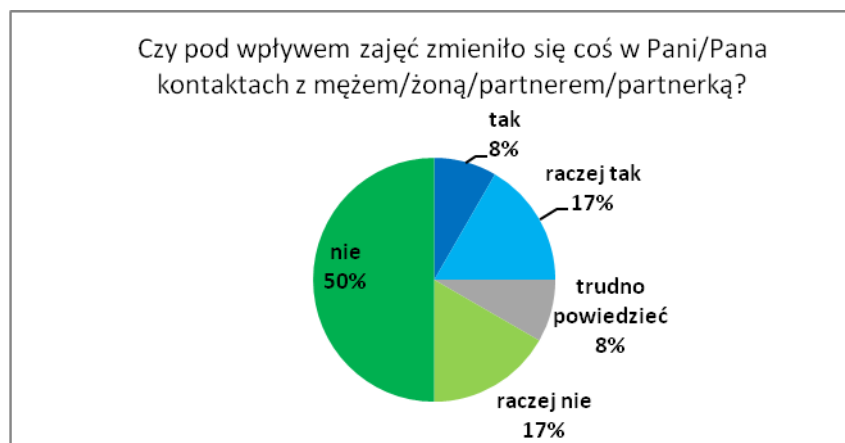
Chociaż większość respondentów (66,67%) uznało, że ich udział w warsztatach wniósł pozytywne zmiany w życie ich dziecka (co przedstawiono na wykresie), to jednak analiza wypowiedzi uzasadniających te twierdzenie wskazuje, że rodzice raczej odczuwają zmiany po swojej stronie, w swoim zachowaniu, swoich postawach i jedynie przypuszczają, że te zmiany skutkują zmianami po stronie dzieci („*Tak, pozytywne zmiany w relacjach, lepiej się porozumiewamy*”, „*Komunikacja – więcej rozmów, syn to zauważył, że więcej z nim rozmawiam*”, „*Chyba tak, jestem bardziej spokojna, traktuje ich jak dorosłych*”, „*Tak, potrafię się z nim porozumieć*”, „*Tak problem z samodzielnością – mniej kontroluję*”, „*Tak, jak się rozmawia z dzieckiem to daje jakiś skutek*”, „*Poszukałam własnych doświadczeń, lepsze radzenie sobie z emocjami*”). Tylko jedna osoba wprost zauważyła, efekty w zachowaniu swojego syna: „*syn stał się bardziej otwarty, trzyma się ustalonych zasad*”.



Wykres 3.138. Odsetek odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy udział w warsztatach wniósł jakieś zmiany w życie Pana(i) dziecka?

Ocena zmian w relacjach z innymi ludźmi

O ile rodzice w większości dostrzegają zmiany w relacjach ze swymi dziećmi, jakie zaszły pod wpływem wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie warsztatów, o tyle nie relacjonują takich efektów w relacjach z innymi ludźmi. Udział w szkoleniu nie wpłynął w sposób znaczący na relacje małżeńskie/partnerskie – tak oceniło sytuację 67%, 8% wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

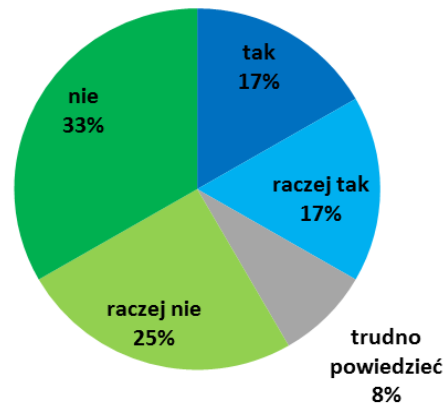


Wykres 3.139. Odsetek odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy udział w warsztatach wniósł jakieś zmiany w Pana(i) kontaktów z żoną/mężem/partnerem/partnerką?

W wypowiedziach spontanicznych badani dopowiadali, że czasami brak odczuwania zmian związany jest albo z rozstaniem z drugim rodzicem dziecka (2 osoby mówiły o rozwodzie), bądź z satysfakcjonującymi relacjami przed przystąpieniem do programu (1 osoba: „*nie czułam potrzeby zmiany w tych kontaktach*”). Ewentualne zmiany respondenci łączyli z lepszą komunikacją (2 osoby - „*raczej tak – jakoś się dogadujemy, na podstawie materiałów tłumaczę, jak trzeba rozmawiać, że nie trzeba przyjmować wszystkiego w sposób emocjonalny*”, „*bardziej się komunikujemy ze sobą*”) oraz wypracowaniem wspólnej postawy wychowawczej (1 osoba - „*kiedyś był między nami a małżonkiem konflikt – teraz jedno zdanie*”).

Nieznacznie więcej zmian postrzegają badani w relacjach z ludźmi spoza rodziny – 17% odpowiedziało na pytanie o te zmiany „tak”, dalsze 17% - „raczej tak”.

Czy pod wpływem zajęć zmieniło się coś w Pani/Pana kontaktach z innymi ludźmi?



Wykres 3.140. Odsetek odpowiedzi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków” na pytanie: Czy udział w warsztatach wniósł jakieś zmiany w Pana/Pani kontakty z innymi ludźmi?

W wypowiedziach spontanicznych osoby dostrzegające wpływ udziału w warsztatach na kontakty interpersonalne mówiły o polepszeniu umiejętności słuchania (*„w jakiś sposób też, bo się przekłada na wsłuchiwanie się dokładnie w to, co inni mówią i chcą nam przekazać”*), otwartości na tematy młodych ludzi (*„chętniej podejmuję tematy młodzieżowe”*), zwiększeniu obiektywizmu (*„bardziej staram się być obiektywna, potrafię delikatnie zasugerować, że ktoś może robić inaczej”*)

3.2.2.3. Związek między zmianami w zakresie poziomu zachowań agresywnych a zmianami w zakresie empatii, samokontroli emocjonalnej i ekspozycji na przemoc w mediach.

Poszukując odpowiedzi na hipotezę 3 – zakładającą, że zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych będą następstwem zmian w zakresie wybranych zmiennych zależnych - można dokonać analizy wyników dwoma sposobami: analizując współzależności (ich wielkość i kierunek) między zmianami (różnicą między pierwszym a drugim pomiarem) w zachowaniach agresywnych a zmianami innych zmiennych, bądź porównując siły związku między dwiema zmiennymi w pierwszym i drugim pomiarze w obu grupach badawczych.

Przygotowanie danych do analizy pierwszym sposobem polegało na obliczeniu różnicy między wynikami uzyskanymi w II i I pomiarze. W przypadku każdej zmiennej odjęto wynik z I pomiaru od wyniku z II pomiaru (np. $RÓŻNICA\ WA = II\ WA - I\ WA$).

Oczekiwano, że korelacje między zmianami (różnicami w wynikach) oraz korelacje między średnimi wynikami w I i II pomiarze będą dodatnie między agresją a ekspozycją na przemoc w mediach, a ujemne między agresją a empatią, agresją a samokontrolą emocjonalną.

Przyjęto następującą interpretację wartości współczynnika korelacji: poniżej 0,2 - korelacja słaba (praktycznie brak związku), 0,2-0,4 – korelacja niska (zależność wyraźna), 0,4-0,6 – korelacja umiarkowana (zależność istotna), 0,6-0,8 – korelacja wysoka (zależność znaczna), 0,8-0,9 – korelacja bardzo wysoka (zależność bardzo duża), 0,9-1,0 – zależność praktycznie pełna.

Hipoteza 3.1. U gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów pożądane zmiany poziomu zachowań agresywnych będą związane ze zmianami poziomu empatii w każdym z jej trzech aspektów (poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym). Zakłada się, że im bardziej zwiększy się poziom empatii u badanych gimnazjalistów, tym mniej będą oni prezentować zachowań agresywnych.

Tabele 3.170 i 3.171. przedstawiają korelacje między zmianami w zakresie agresji i empatii. Jako wskaźnik zmiany przyjęto różnicę między wynikami w II a I pomiarze.

Tabela 3.170. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji i empatii w grupie eksperymentalnej. RÓŻNICA w AGRESJI – różnica między wynikami WA (wskaźnika agresji) z II i I pomiaru, RÓŻNICA w EMPATII – różnica między wynikami w Kwestionariuszu „Post Olka” z II i I pomiaru, RÓŻNICA w EMP EMOCJON - różnica między wynikami na skali „Empatia emocjonalna” Kwestionariusza „Post Olka” z II i I pomiaru, RÓŻNICA w EMP POZNAW - różnica między wynikami na skali „Empatia poznawcza” Kwestionariusza „Post Olka” z II i I pomiaru, RÓŻNICA w EMP BEHAWIOR - różnica między wynikami na skali „Empatia behawioralna” Kwestionariusza „Post Olka” z II i I pomiaru. Braki danych usuwane parami.

Grupa eksperymentalna				
	N - Ważnych	R - Spearman	t(N-2)	P
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMPATII	176	-0,035381	-0,46700	0,641085
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP EMOCJON	157	0,018663	0,23239	0,816539
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP POZNAW	167	-0,207551	-2,72539	0,007116
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP BEHAWIOR	175	-0,058178	-0,76651	0,444420

Tabela 3.171. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji i empatii w grupie kontrolnej. Oznaczenia jak wyżej. Braki danych usuwane parami.

GRUPA KONTROLNA				
	N - Ważnych	R - Spearman	t(N-2)	P
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMPATII	85	0,043751	0,39897	0,690938
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP EMOCJON	85	-0,062326	-0,56893	0,570942
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP POZNAW	80	0,066816	0,591425	0,555946
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP BEHAVIOR	85	0,168326	1,55573	0,123578

Zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych u gimnazjalistów biorących udział w programie właściwie nie wiążą się ze zmianami w zakresie ogólnych zdolności empatycznych. Jedynie zmiany w poznawczym aspekcie empatii korelują ze zmianami w zachowaniach agresywnych i choć siła tej współzależności jest niska ($R=0,21$), to jednak istotna statystycznie oraz o oczekiwanym kierunku – wzrost poznawczych zdolności empatycznych współwystępuje ze spadkiem zachowań agresywnych. Korelacje między zmianami w agresji i empatii w grupie kontrolnej są jeszcze słabsze i o kierunku przeciwnym, niż oczekiwany na podstawie analizy literatury.

Analiza wyników dokonana pierwszym ze wspomnianych sposobów może sugerować, że to nie zmiany w empatii emocjonalnej i behawioralnej przyczyniały się do zmian w zachowaniach agresywnych wśród całej populacji młodzieży uczestniczącej w programie. Doskonalenie poznawczych umiejętności przyjmowania cudzej perspektywy sprzyjało zmniejszaniu agresji w tej grupie, należy jednak wziąć pod uwagę, że akurat ten czynnik (empatia poznawcza) nie wzrósł w ciągu kilku miesięcy trwania programu w sposób istotny.

Pytając o współwystępowanie empatii z pożądanymi zmianami pod względem agresji u badanych gimnazjalistów, porównano również korelacje tych zmiennych jedynie u osób, u których zaobserwowano poprawę pod względem tendencji do reagowania w sposób agresywny, obserwowaną przez kolegów i koleżanki z klasy (do porównań wybrano te osoby, których wynik WA w II pomiarze był niższy niż w I pomiarze). Przedstawia to tabela 3.172.

Tabela 3.172. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji i empatii u uczniów, którzy pod koniec pierwszej klasy zostali ocenieni przez kolegów jako mniej agresywni niż na początku roku szkolnego. Oznaczenia jak wyżej. Braki danych usuwane parami Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

GRUPA EKSPERYMENTALNA				
	N - Ważnych	R – Spearman	t(N-2)	P
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMPATII	28	-0,294037	-1,56864	0,128823
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP EMOCJON	26	-0,434088	-2,36060	0,026710
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP POZNAW	27	-0,384484	-2,08250	0,047685
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP BEHAVIOR	29	-0,052731	-0,27438	0,785882
GRUPA KONTROLNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMPATII	22	0,219444	1,005903	0,326478
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP EMOCJON	21	0,095161	0,416687	0,681577
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP POZNAW	20	0,172760	0,744147	0,466392
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w EMP BEHAVIOR	20	0,218335	0,949218	0,355081

U uczniów uczestniczących w programie, którzy pod koniec pierwszej klasy zostali ocenieni przez kolegów jako mniej agresywni niż na początku roku szkolnego, zmiany w agresji były znacznie bardziej związane ze zmianami w empatii niż w grupie kontrolnej. Zależność ta w grupie eksperymentalnej była istotna w odniesieniu do emocjonalnego i poznawczego aspektu empatii. Pożądane zmiany pod względem agresji w grupie nieobjętej oddziaływaniami wynikały z innych czynników niż doskonalenie umiejętności empatycznych.

Prawdopodobnie oznacza to, że choć w całej populacji poddanej oddziaływaniom eksperymentalnym trudno dostrzec zmiany w agresji współwystępujące ze zmianami w empatii, to jednak u tych osób, których agresja rzeczywiście zmalała, współwystępowało to ze wzrostem empatii.

Weryfikacja hipotezy 3.1. poprzez analizę siły związku między agresją a empatią – czyli dokonana drugim sposobem – wskazuje na zacieśnienie związku między empatią a agresją między I a II pomiarem (tabela 3.173).

Tabela 3.173. Porównanie siły związku między wskaźnikiem agresji (WA) a wynikami w Kwestionariuszu Empatii (EMPATIA), w tym na skali „Empatia emocjonalna” (EMPE), „Empatia poznawcza” (EMPP) i „Empatia behawioralna” (EMPB), w obu grupach badawczych (GE-grupa eksperymentalna, GK – grupa kontrolna) w I i II pomiarze. Zastosowano korelację porządku rang Spearmana. Braki danych usuwane parami. Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

		SIŁA ZWIĄZKU MIĘDZY WSKAŹNIKIEM AGRESJI A EMPATIA								
		I POMIAR				II POMIAR				ISTOTNOŚĆ ZMIANY
		N	R	t(N-2)	P	N	R	t(N-2)	p	
WA & EMPATIA	GE	234	-0,138820	-2,13512	0,033799	189	-0,239670	-3,37583	0,000895	0,1462
	GK	101	-0,258869	-2,66661	0,008951	98	-0,228110	-2,29553	0,023879	0,4124
WA & EMPE	GE	223	-0,196703	-2,98247	0,003180	173	-0,215047	-2,87947	0,004493	0,4593
	GK	100	-0,249336	-2,54880	0,012361	98	-0,248768	-2,51653	0,013510	0,5
WA & EMPP	GE	229	-0,087208	-1,31894	0,188518	184	-0,175358	-2,40295	0,017268	0,1798
	GK	96	-0,148279	-1,45369	0,149364	96	-0,128137	-1,25266	0,213438	0,4448
WA & EMPB	GE	229	-0,099350	-1,50430	0,133895	192	-0,220757	-3,11989	0,002091	0,1058
	GK	101	-0,190291	-1,92862	0,056643	98	-0,252889	-2,56104	0,011994	0,3209

Dane z tabeli wskazują, że w efekcie zastosowanych w programie metod zacieśnia się związek między empatią a agresją. Biorąc pod uwagę, że zmiany w agresji u gimnazjalistów uczestniczących w programie, o których wiemy, że ich tendencja do reagowania w sposób agresywny obniżyła się, wiążą się ze wzrostem empatii, można zakładać, że zacieśnienie się związku między empatią a agresją u wszystkich z grupy eksperymentalnej może skutkować pożądanymi zmianami u uczniów objętych programem w I klasie gimnazjum pod względem reakcji agresywnych w dalszych latach ich rozwoju. Weryfikacja tej tezy wymagałaby badań longitudinalnych.

Zauważono również, że zacieśnianie związku między agresją a empatią dotyczy wszystkich jej aspektów, również aspektu behawioralnego, tak więc założenia teoretyczne stanowiące punkt wyjścia podjętych badań były prawdopodobnie słuszne.

Hipoteza 3.2. U gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów pożądane zmiany poziomu zachowań agresywnych będą związane ze zmianami poziomu samokontroli emocjonalnej. Zakłada się, że im bardziej zwiększy się poziom samokontroli emocjonalnej u badanych gimnazjalistów, tym mniej będą oni prezentować zachowań agresywnych.

Tabela 3.174. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji a zmianami w samokontroli emocjonalnej mierzonej adaptacją Kwestionariusza Kontroli Emocjonalnej J. Brzezińskiego z podskalami: SKKE – Skala Kontroli Ekspresji Emocji, SKMER – Skala Motywacji Emocjonalno-Racjonalnej, SKKS – Skala Kontroli Sytuacji, SKPE – Skala Pobudliwości Emocjonalnej. Braki danych usuwane parami Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

	N - Ważnych	R – Spearman	t(N-2)	P
GRUPA EKSPERYMENTALNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKE	175	-0,025873	-0,34042	0,733951
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKMER	174	-0,122884	-1,62391	0,106225
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKS	177	-0,085751	-1,13857	0,256437
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKPE	176	-0,007014	-0,092528	0,926385
GRUPA KONTROLNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKE	88	0,018247	0,16925	0,866001
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKMER	85	-0,171676	-1,58761	0,116176
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKS	89	0,052775	0,49294	0,623295
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKPE	86	-0,047674	-0,437440	0,662915

Zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych u badanych gimnazjalistów nie wiążą się ze zmianami w zakresie poziomu samokontroli emocjonalnej, ani w grupie objętej oddziaływaniami eksperymentalnymi, ani w grupie kontrolnej.

Zweryfikowano również korelacje między zmianami w agresji a zmianami w samokontroli u uczniów, którzy w ciągu pierwszej klasy gimnazjum stali się mniej agresywni.

Tabela 3.175. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji i samokontroli u uczniów, którzy pod koniec pierwszej klasy zostali ocenieni przez kolegów jako mniej agresywni niż na początku roku szkolnego. Oznaczenia jak wyżej. Braki danych usuwane parami.

GRUPA EKSPERYMENTALNA				
	N - Ważnych	R – Spearman	t(N-2)	P
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKE	31	0,045187	0,24359	0,809263
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKMER	31	-0,238490	-1,32247	0,196348
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKS	31	-0,109859	-0,59521	0,556317
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKPE	30	0,126305	0,67374	0,506002
GRUPA KONTROLNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKE	23	-0,178139	-0,82960	0,416095
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKMER	23	-0,364774	-1,79531	0,087011
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKKS	23	0,061708	0,28332	0,779704
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w SKPE	23	0,046621	0,21388	0,832707

Okazuje się, że nie ma istotnych korelacji między samokontrolą a agresją w żadnej z grup badawczych. Najsilniej ze wszystkich podskal samokontroli emocjonalnej ze zmianami w agresji związana jest skłonność do działania pod wpływem racjonalnych pobudek, ale po pierwsze nie jest to korelacja istotna statystycznie, a po drugie - jest ona silniejsza w grupie kontrolnej.

Analiza siły związku między agresją samokontrolą emocjonalną wnosi pewne dodatkowe informacje (tabela 3.176).

Tabela 3.176. Porównanie siły związku między wskaźnikiem agresji (WA) a wynikami w Kwestionariuszu Empatii (EMPATIA), w tym na skali „Empatia emocjonalna” (EMPE), „Empatia poznawcza” (EMPP) i „Empatia behawioralna” (EMPB), w obu grupach badawczych (GE-grupa eksperymentalna, GK – grupa kontrolna) w I i II pomiarze. Zastosowano korelację porządku rang Spearmana. Braki danych usuwane parami. Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

		SIŁA ZWIĄZKU MIĘDZY WSKAŹNIKIEM AGRESJI A SAMOKONTROLĄ								
		I POMIAR				II POMIAR				ISTOT- NOŚĆ ZMIANY
		N	R	t(N-2)	p	N	R	t(N-2)	p	
WA & SKKE	GE	238	0,0559	0,8597	0,3908	181	0,1353	1,82669	0,0694	0,2387
	GK	105	0,1553	1,5957	0,1136	96	0,0012	0,01151	0,9908	0,1481
WA & SKMER	GE	236	-0,3549	-5,8078	0,0001	182	-0,4167	-6,15079	0,0001	0,2042
	GK	104	-0,2927	-3,0918	0,0025	94	-0,2881	-2,88615	0,0048	0,5
WA & SKKS	GE	238	-0,2318	-3,6603	0,0003	183	-0,4163	-6,15919	0,0001	0,0158
	GK	106	-0,2799	-2,9741	0,0036	96	-0,1057	-1,0307	0,3053	0,1084
WA & SKPE	GE	238	-0,0383	-0,5887	0,5566	181	-0,0743	-0,9961	0,3205	0,3811
	GK	104	-0,0977	-0,9916	0,3237	94	-0,0511	-0,4905	0,6249	0,3694

Udział gimnazjalistów w godzinach wychowawczych wg programu „Pozytywnie nakręcenie...” sprzyjał zacieśnieniu się związku między agresją a motywacją racjonalno-emocjonalną i zdolnością do kontroli sytuacji emotogennych. Po udziale w programie wykazywanie przez uczniów tendencji do przemyślanego (nie impulsywnego) kierowania swym zachowaniem oraz wykazywanie zdolności do niedezorganizowania się pod wpływem przeżywanych emocji miało jeszcze większy wpływ na zmniejszanie agresji niż przed udziałem w programie. Trendu tego nie zaobserwowano w grupie kontrolnej.

Dane te mogą oznaczać (z uwagi na znany kierunek korelacji u osób, u których zaszły rzeczywiste pożądane zmiany w zakresie agresji), że choć w trakcie pierwszej klasy nie zaobserwowano u uczniów objętych programem pożądanych zmian w zakresie samokontroli, to jednak wytworzył się w tym czasie pożądany związek między samokontrolą a agresją, co w przyszłości może sprzyjać zmniejszaniu się agresji.

Hipoteza 3.3. U gimnazjalistów uczestniczących w godzinach wychowawczych prowadzonych według autorskiego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego gimnazjalistów pożądane zmiany poziomu zachowań agresywnych będą związane ze zmianami poziomu ekspozycji na przemoc w mediach. Zakłada się, że im bardziej zmniejszy się poziom ekspozycji na przemoc w mediach u badanych gimnazjalistów, tym mniej będą oni prezentować zachowań agresywnych.

Korelacje między zmianami w zakresie agresji i ekspozycji na przemoc w mediach przedstawiono w tabeli.

Tabela 3.177. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji a zmianami w ekspozycji na przemoc w mediach (RÓŻNICA w MEDIA – różnica między wynikami w ankiecie „Media” między w II i I pomiarze). Braki danych usuwane parami.

	N - Ważnych	R – Spearman	t(N-2)	P
GRUPA EKSPERYMENTALNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w MEDIA	168	0,111639	1,44741	0,149667
GRUPA KONTROLNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w MEDIA	83	0,135935	1,23488	0,220446

Pierwszy sposób weryfikacji hipotezy 3.3 – korelacja różnic w wynikach z II i I pomiaru – podobnie, jak w przypadku innych zmiennych, nie obrazuje mechanizmów przeobrażeń. Zmiany w zakresie poziomu zachowań agresywnych zarówno u gimnazjalistów biorących udział w programie, jak i u tych, którzy nie zostali objęci oddziaływaniami, nie wiążą się ze zmianami w zakresie ekspozycji na przemoc w mediach.

Zmniejszenie się ekspozycji na przemoc w mediach współwystępowało w słabym stopniu ze spadkiem zachowań agresywnych u uczniów, u których obserwowano pożądane zmiany w zakresie agresji (tabela). Silniejszy związek między spadkiem agresji i spadkiem ekspozycji na przemoc w mediach zaobserwowano w grupie kontrolnej, jednak w obu grupach opisywane tu korelacje nie są istotne statystycznie.

Tabela 3.178. Korelacja porządku rang Spearmana między zmianami w agresji i ekspozycji na przemoc w mediach u uczniów, którzy pod koniec pierwszej klasy zostali ocenieni przez kolegów jako mniej agresywni niż na początku roku szkolnego. Oznaczenia jak wyżej. Braki danych usuwane parami. Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

GRUPA EKSPERYMENTALNA				
	N - Ważnych	R – Spearman	t(N-2)	P
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w MEDIA	32	0,254617	1,44213	0,159626
GRUPA KONTROLNA				
RÓŻNICA w AGRESJI & RÓŻNICA w MEDIA	23	0,360754	1,77254	0,090813

Porównanie siły związku między agresją a ekspozycją na przemoc w mediach w I i II pomiarze wskazuje na wyraźną zależność między tymi zmiennymi (tabela).

Tabela 3.179. Porównanie siły związku między wskaźnikiem agresji (WA) a wynikami w ankiecie „Media”, mierzącej deklarowany poziom ekspozycji na przemoc w mediach (MEDIA), w obu grupach badawczych (GE-grupa eksperymentalna, GK – grupa kontrolna) w I i II pomiarze. Zastosowano korelację porządku rang Spearmana. Braki danych usuwane parami.

		SIŁA ZWIĄZKU MIĘDZY WSKAŹNIKIEM AGRESJI A EKSPOZYCJĄ NA PRZEMOC W MEDIACH								ISTOTNOŚĆ ZMIANY
		I POMIAR				II POMIAR				
		N	R	t(N-2)	P	N	R	t(N-2)	p	
WA & MEDIA	GE	228	0,233962	3,61762	0,000367	183	0,417297	6,17774	0,000000	0,0223
	GK	101	0,413616	4,52020	0,000017	95	0,365624	3,78824	0,000269	0.3431

Związek między tendencją do reagowania w sposób agresywny a oglądaniem i angażowaniem się w akty przemocy na ekranie telewizora bądź komputera zacieśnił się w grupie eksperymentalnej, a rozluźnił w grupie kontrolnej. Oznaczać to może, że ekspozycja na przemoc w mediach miała istotnie większy wpływ na poziom agresji u gimnazjalistów uczestniczących w programie „Pozytywnie nakręcenie...”.

Przyczyny takich zmian nie są jasne. Być może niewielki³⁰ blok dotyczący rozwijania refleksji nad przekazem medialnym oraz zakończona niepowodzeniem próba zachęcenia młodzieży do poszukiwania bezpiecznego przekazu medialnego³¹ jedynie zwróciły młodzieży uwagę na powszechną obecność agresji w przekazie medialnym, nie wystarczyły jednak, aby ją zniechęcić do tego rodzaju przekazu.

³⁰ Obejmujący zaledwie 3 tematy godzin wychowawczych.

³¹ Na początku lub na końcu każdej godziny wychowawczej kolejny uczeń miał przedstawić klasie ciekawe, ale bezpieczne (wolne od agresywnego) przekazu strony internetowe. Wychowawcy oraz studenci wizytujący klasy relacjonowali niechęć uczniów wobec tego zadania związaną z nieumiejętnością znalezienia stron, które będą jednocześnie atrakcyjne dla nastolatków i pozbawione elementów agresywnych.

Porównanie zmian w zakresie średnich wyników w I i II pomiarze badanych w tym projekcie naukowym zmiennych nie wskazuje na oczekiwane istotne pożądane zmiany wśród gimnazjalistów uczestniczących w programie „Pozytywnie nakręcenie...” (wyjątkiem są uczniowie szkół o niższych wynikach, co zostało już omówione przy weryfikacji hipotezy 1). Jednak, analiza współzależności między zmianami (różnicami między pierwszym a drugim pomiarem) w zachowaniach agresywnych a zmianami innych zmiennych u tych uczniów, u których zaobserwowano spadek zachowań agresywnych oraz porównanie siły związku między dwiema zmiennymi w pierwszym i drugim pomiarze pozwala oczekiwać bardziej korzystnych zmian pod względem agresji, empatii, samokontroli i poszukiwania agresywnego przekazu medialnego w przyszłości u uczniów z grupy eksperymentalnej.

Prawdopodobnie założenie, że agresja i empatia zmieniają się w równym tempie jest błędne. Czas kilku miesięcy mógł okazać się zbyt krótki do zaobserwowania efektów osiągniętych w rzeczywistości zmian. Należałoby przeprowadzić pomiar odroczony, z którego zrezygnowano z przyczyn organizacyjnych.

3.3. Dyskusja wyników

Statystyczna analiza wyników przeprowadzonego eksperymentu oraz refleksja nad zebranymi materiałami, a także sposobem wdrożenia zaplanowanej wcześniej procedury badawczej prowadzi do szeregu implikacji o znaczeniu naukowym oraz praktycznym. Rozważania nad efektami autorskiego projektu naukowego zostały poukładane według następujących wątków: przedstawienie obszarów, w których program „Pozytywnie nakręcenie...” spełnił funkcje profilaktyczne; omówienie potwierdzonej skuteczności programu w szkołach o najniższych wynikach w nauce; krytyczna analiza procedury badawczej (m.in. naboru do grup, doboru narzędzi diagnostycznych, metodycznych założeń wdrażanych oddziaływań); prawdopodobne przyczyny niepowodzenia programu w odniesieniu do uczniów nadmiernie agresywnych oraz w odniesieniu do szkół o przeciętnych i wyższych wynikach w nauce.

3.3.1. Potwierdzone obszary profilaktycznej funkcji programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”

Program „Pozytywnie nakręcenie...” może być polecany jako profilaktyczny - zmniejszający ryzyko złej adaptacji w klasie szkolnej: ogólny poziom poczucia przystosowania do klasy nieznacznie wzrósł w grupie objętej programem i nieznacznie zmalał w grupie kontrolnej, dając w rezultacie znaczące różnice między wynikami obu grup w II pomiarze (przy braku znaczących różnic w I pomiarze).

Udział w autorskim programie „Pozytywnie nakręcenie...” miał istotne znaczenie dla poczucia bycia docenianym przez kolegów i koleżanki z klasy. Poczucie niedoceny przez klasę istotnie statystycznie zmalało w grupie eksperymentalnej, a nieistotnie i w mniejszym stopniu zmalało w grupie kontrolnej. Oznaczać to może, że regularne organizowanie godzin wychowawczych angażujących całą klasę w pracę nad zadaniami dotyczącymi tematyki związanej z empatią, współpracą, rozwiązywaniem konfliktów, komunikacji, dostrzeganiem podobieństw, akceptacją różnic; przy wykorzystaniu metody pracy w małych grupach, elementów dramy, różnorodnych technik sprawdzania samopoczucia – stworzyło warunki do okazywania sobie nawzajem przez uczniów akceptacji, uznania dla ich zdania, pomysłów, wskazówek.

Kolejnym obszarem istotnie korzystnych zmian związanych z udziałem w autorskich godzinach wychowawczych był wzrost umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji (przy ich nieznacznym spadku w grupie kontrolnej). Prawdopodobnie zmiany te są skutkiem

regularnego stosowania różnorodnych metod sprawdzania samopoczucia (tzw. rundek), od których rozpoczynało się każde spotkanie wychowawcy z uczniami oraz ćwiczeń poświęconych wyrażaniu uczuć (np. za pomocą „komunikatu Ja”), które były okazją nie tylko do zastanawiania się nad własnymi uczuciami i komunikowania ich koleżankom i kolegom z klasy, ale też słuchania jakie uczucia w danych sytuacjach przeżywają oni.

W klasach uczestniczących w ewaluowanym programie zaobserwowano większy wzrost pod względem tendencji do reagowania w trudnych sytuacjach szkolnych w sposób uwzględniający cudzą perspektywę. Uczniowie tych klas częściej zauważali wzrost tego typu zachowań u swoich kolegów w ciągu pierwszej klasy gimnazjum – 89% z nich zostało ocenionych jako częściej reagujący prospołecznie na końcu roku szkolnego niż na początku, podczas gdy w klasach nieobjętych oddziaływaniami odsetek osób, u których zaobserwowano poprawę pod tym względem wyniósł 62%. Efekt ten prawdopodobnie łączyć można z tym, że uczestnicy programu nauczyli się spoglądać na dane wydarzenie z różnych punktów widzenia (temat 8 i 18) oraz poznali sposoby radzenia sobie z trudnymi emocjami w konkretnych sytuacjach szkolnych (tematy: 9, 12, 14) i sposoby przyjaznej komunikacji, ćwiczonej na przykładach związanych z relacjami szkolnymi (temat 5 i 6).

Program spełnia też pewną pozytywną rolę w zakresie wspomagania rozwoju uczniów rozpoznanych jako nadmiernie agresywnych. Chociaż w II pomiarze odnotowano wzrost poziomu agresji u tych uczniów, to jednocześnie zauważono istotnie statystyczny wzrost tendencji do reagowania na trudne sytuacje szkolne w sposób uwzględniający nie tylko własne, ale i cudze potrzeby. Inne odnotowane korzystne zmiany to wzrost empatii i poczucia przystosowania do klasy. Jednocześnie uczniowie postrzegali samych siebie jako nieco mniej agresywnych niż na początku roku szkolnego. We wszystkich tych obszarach kierunek zmian w grupie kontrolnej był odwrotny, niekorzystny.

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie: dlaczego porównanie średnich wyników w zakresie wielu badanych zmiennych w całej grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej nie wskazuje jednoznacznie na korzystne zmiany związane z udziałem w programie, rozważyć można założenie, że cechy takie, jak agresja, empatia i przystosowanie do klasy nie zmieniają się w równym tempie, a czas przewidziany w tym eksperymencie na zaobserwowanie zmian był zbyt krótki. Prawdopodobnie potwierdza to analiza porównawcza siły związku między zmiennymi. W korelacjach między agresją a empatią zaobserwowano u uczestników programu pożądane zacieśnienie związków, co być może skutkować będzie w przyszłości wpływem empatii na ograniczenie zachowań agresywnych (przyjęto ten kierunek zmian biorąc pod

uwagę, że zmiany w agresji u uczniów, o których wiadomo, że ich agresja obniżyła się, wiążą się ze wzrostem empatii). Czas kilku miesięcy mógł okazać się zbyt krótki do zaobserwowania efektów osiągniętych w rzeczywistości zmian. Należałoby przeprowadzić pomiar znacznie odroczony, z którego zrezygnowano z przyczyn organizacyjnych.

Uzupełnienie programu godzin wychowawczych „Pozytywnie nakręcenie...” o warsztaty dla rodziców pt. „Rodzice nastolatków” wzmacnia jego funkcję profilaktyczną: u dzieci uczestników warsztatów poziom zachowań agresywnych wzrasta w mniejszym stopniu, rzadziej deklarują reagowanie w sposób agresywny, wzrasta nieznacznie potrzeba pomagania kolegom i koleżankom z klasy. Ocena efektów warsztatów „Rodzice nastolatków” poprzez subiektywną ocenę zmian w relacjach w dzieciach dokonaną przez uczestniczących w nich rodziców i ich dzieci wskazuje na blisko 67% skuteczność warsztatów w zakresie wprowadzania pozytywnych zmian w kontaktach rodzic-dziecko. Rodzice cenili sobie udział w zajęciach przede wszystkim ze względu na poprawę sposobu rozwiązywania konfliktów, lepsze rozumienie postaw i zachowań dziecka oraz polepszenie komunikacji z dziećmi. Z perspektywy dzieci tym, co najbardziej się polepszyło było radzenie sobie rodziców z trudnymi emocjami.

Systemowa wersja programu – łącząca udział gimnazjalistów w zajęciach „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” z udziałem ich rodziców w warsztatach „Rodzice nastolatków” – przynosi u uczniów I klasy gimnazjum istotne, korzystne efekty w zmniejszaniu ekspozycji na przemoc w mediach. Dzieci uczestników warsztatów rzadziej angażowały się w akty cyberprzemocy, rzadziej wybierały filmy telewizyjne i gry komputerowe z agresywnym przekazem. Prawdopodobnie świadomość rodziców w zakresie zagrożeń związanych z mediami oraz ćwiczenia wspierające rodziców w wyznaczaniu dzieciom granic zwiększyły kontrolę rodzicielską nad tym, w jaki sposób ich dzieci korzystają z mediów.

Sam udział w godzinach wychowawczych również zapobiega podejmowaniu cyberprzemocy przez uczniów I klasy gimnazjum oraz zniechęca do wybierania filmów o tematyce agresywnej. Rezultat ten jest zgodny z propozycją oddziaływań minimalizujących ryzyko cyberprzemocy przedstawioną przez L. Lazurasa, J. Pyżalskiego, V. Barkoukisa, H. Tsorbazoudis (2012), postulującą uwzględnianie roli rodziców oraz treningu empatii.

3.3.2. Niespodziewany sukces – skuteczność programu w szkołach o najniższych wynikach w nauce

Zupełnie nieoczekiwanie dla autorki projektu badawczego najbardziej na udziale w programie „Pozytywnie nakręcenie...” skorzystali uczniowie szkół o najniższych wynikach w nauce, ulokowanych w środowiskach o podwyższonym poziomie czynników ryzyka, takich jak: bezrobocie, alkoholizm, przestępczość, ubóstwo, przemoc domowa. Właśnie w tych klasach istotnie statystycznie wzrosła empatia: istotnie statystycznie wzrosły zdolności w zakresie empatii emocjonalnej, nieznacznie, nieistotnie statystycznie w zakresie empatii poznawczej i empatii behawioralnej (w tym: w zakresie gotowości do niesienia pomocy wzrost na granicy trendu statystycznego).

U prawie wszystkich (92%) uczniów z klas o niższych wynikach w nauce objętych programem „Pozytywnie nakręcenie...” zaobserwowano poprawę pod względem tendencji do reagowania w trudnych sytuacjach szkolnych w sposób uwzględniający cudze potrzeby (w adekwatnej grupie kontrolnej poprawę tego wskaźnika obserwowano u 70% uczniów).

Jedynie u młodzieży uczęszczającej do tego typu szkół nastąpiła większa poprawa (niż w grupie kontrolnej) pod względem poziomu agresji u uczniów rozpoznanych jako nadmiernie agresywni na podstawie wskazań przez kolegów i koleżanki z klasy w technice nominacyjnej dotyczącej radzenia sobie w sytuacjach trudnych zdarzających się w klasie.. 35% badanych o ponadnormatywnym poziomie agresji z klas o najniższych wynikach w nauce, objętych programem, zostało ocenionych jako mniej agresywni pod koniec roku szkolnego niż na jego początku, podczas gdy w grupie kontrolnej poprawę obserwowano jedynie u 19% takich badanych. W klasach tej grupy szkół odnotowano też niższy poziom agresji na końcu roku niż na jego początku w populacji wszystkich uczniów – u 18% z nich agresja obniżyła się, w grupie kontrolnej – u 16%.

W szkołach o najniższych wynikach, które objęte zostały oddziaływaniami, polepszyło się nieznacznie poczucie przystosowania do klasy, podczas, gdy w odpowiadającym im szkołach z grupy kontrolnej poczucie przystosowania do klasy nieznacznie pogorszyło się.

Zaobserwowano również korzystne zmiany wśród uczniów z tego typu szkół pod względem ekspozycji na przemoc w mediach: zdecydowanie rzadziej poszukiwali oni filmów o agresywnej tematyce, zdecydowanie rzadziej podejmowali akty cyberprzemocy, nieco rzadziej grali w agresywne gry i oglądali internetowe filmy z przemocą niż ich koledzy z grupy kontrolnej.

Skuteczność programu „Pozytywnie nakręcenie...” w szkołach o najniższych wynikach, które można by określić „szkołami ryzyka”, być może związana jest z tym, że są one tak dalece „pozostawione same sobie”, że jakiegokolwiek wsparcie – takie jak oferta ewaluowanego programu profilaktycznego – nawet jeśli nie jest realizowane w pełni profesjonalnie (paradoksalnie właśnie w tych szkołach zajęć było mniej, powstało mniej projektów, jedna z nauczycielek była osobą wyjątkowo mało zaangażowaną) – przynosi wymierne, pozytywne efekty. Zjawisko to autorka tej pracy mogła zaobserwować w rok po zakończeniu programu, kiedy to realizowała trzy mniejsze projekty profilaktyczne w jednej ze szkół o niższych wynikach, wchodzącej wcześniej w skład grupy eksperymentalnej. Wbrew obawom nauczycieli uczniowie tej szkoły włączyli się w trudne, dodatkowe zadania: niedzielne warsztaty połączone z meczem „fair play”, przygotowanie przedstawienia profilaktycznego dla rodziców, autoprezentacja dotycząca wyboru przyszłego zawodu. Wystarczyło stworzyć warunki, by młodzież – na co dzień rozpoznawana jako nadmiernie agresywna, eksperymentująca ze środkami psychoaktywnymi, przejawiająca zachowania przestępcze – zaangażowała się w czynności konstruktywne, sprzyjające jej rozwojowi.

Obserwacje te zachęcają do rekomendowania programu „Pozytywnie nakręcenie”. Myślę – czuję – działam!” w szkołach o najniższych wynikach w nauce.

3.3.3. Prawdopodobne przyczyny niepowodzenia programu w odniesieniu do uczniów nadmiernie agresywnych oraz w odniesieniu do szkół o przeciętnych i wyższych wynikach w nauce

Blisko $\frac{1}{3}$ raportów z ewaluacji programów interwencyjnych skupionych na zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży donosi o negatywnych efektach założonych oddziaływań (Dision, McCord, Poulin, 1999). Pewne niekorzystne zmiany zaobserwowano również wśród nadmiernie agresywnych uczestników programu „Pozytywnie nakręcenie...” (wzrósł u nich poziom agresji) oraz wśród uczestników programu, uczących się w szkołach o przeciętnych i wyższych wynikach w nauce (wzrósł u nich poziom agresji oraz zmniejszyła się empatia prawie we wszystkich wymiarach).

Możliwe przyczyny tych niepożądanych zmian zostały już wstępnie przedstawione w podrozdziale 3.2.2.1. Wiele z nich może być związane z włączaniem do małych grupek nadmiernie agresywnych uczniów bez uprzedniego ich przygotowania do nowej sytuacji. Można przypuszczać, że uczniowie o utrwalonym agresywnym stylu reagowania w sytuacjach społecznych nie potrafili zastosować odmiennych sposobów interakcji z rówieśnikami,

ponieważ nie mieli okazji się wcześniej do tego przygotować. Przy planowaniu oddziaływań nie uwzględniono zalecenia M. Deptuły (2013, s. 365), która pisze, że: „gdy organizuje się współpracę między akceptowanymi i odrzucanymi dziećmi, trzeba by mieć pewność, że umożliwi ona dzieciom spostrzeżenie wzajemnego podobieństwa m.in. w zakresie istotnych wartości i postaw, oraz że zadanie będzie umożliwiało rzeczywiście partnerską relację i wystąpienie dziecka odrzucanego w innej niż zwykle roli”. Przejawiające ponadnormatywną agresję nastolatki nie otrzymały należytego wsparcia, aby mogły przezwyciężyć swoje nawyki. Zamiast więc osłabiania agresji praca w małych grupkach mogła ją wzmacniać. Nastolatkom odreagowujący swoje trudności i napięcia w sposób agresywny mogli zyskać wzmacniającą widownię w kolegach i koleżankach z grupy, kwitujących ich „wybryki” śmiechem czy choćby okazaniem większego niż dotychczas zainteresowania (por. Dision, McCord, Poulin, 1999). Wzmacnianie mogło być tym silniejsze im bardziej agresja była w danej grupie rozpoznawana jako cecha atrakcyjna społecznie. O nadawaniu takiego statusu zachowaniom agresywnym piszą S. M. Swearer, D. L. Espelage, S. A. Napolitano (2010). Twierdzą oni, że młodych ludzi pociągają w innych osobach cechy świadczące o niezależności, postawy agresywne zaś mogą być z niezależnością kojarzone. Dlatego też uczniowie o podwyższonym poziomie zachowań agresywnych nie zawsze są odrzucani, czy nielubiani – czasami są osobami popularnymi, o silnej pozycji w grupie. Autorzy zwracają uwagę, że „być może odpowiedzią na pytanie, dlaczego wiele programów prewencyjnych, które próbują zapobiegać przemocy rówieśniczej, to programy nieskuteczne, jest fakt, że często ignorujemy rolę agresji jako zjawiska adaptacyjnego grającego ważną rolę w poprawianiu statusu społecznego dzieci” (s. 61).

Nawet jeśli zachowania agresywne nie spotkały się z aprobatą pozostałych członków grupy projektowej to ich występowanie mogło przyczynić się zarówno do utrwalenia takiego sposobu reagowania u nadmiernie agresywnych uczniów jak i przyczynić się do rozpowszechnienia wśród pozostałych. Praca uczniów nadmiernie agresywnych w małych grupkach z uczniami „nieagresywnymi” mogła zwiększać częstotliwość zachowań agresywnych także na skutek znacznie większej liczby interakcji między uczniami o ponadnormatywnej agresji i uczniów przejawiających mniejsze tego typu skłonności lub żadne. Gdy uczniowie dzielą się na grupy sami zazwyczaj dobierają się na zasadzie podobieństw i sympatii: uczniowie zdobywający dobre oceny w celu pracy nad zadaniem wybierają uczniów o podobnych ocenach, uczniowie przeciętni mogą szukać albo uczniów zdolniejszych (by dzięki nim osiągnąć lepsze rezultaty) albo osoby również przeciętne (by nie

wyróżniać się), uczniowie przeżywający trudności społeczne mogą niechętnie odnosić się do pracy w jakiejkolwiek grupie, mogą też szukać towarzystwa osób o podobnych doświadczeniach czy zachowaniach. W rezultacie uczniowie nadmiernie agresywni zazwyczaj znajdują się w jednej grupie zadaniowej, pozostali uczniowie nie są zmuszeni do spotkań z nimi, stąd rzadziej obserwują ich zachowania, nie utwierdzają się więc w swej opinii na ich temat – co mogło mieć miejsce w opisywanym eksperymencie. Uczniowie przymuszeni do częstych kontaktów z uczniami o ponadnormatywnym poziomie agresji mieli częściej okazję do potwierdzenia przypiętej już wcześniej etykiety „agresora”. Z tym samym mechanizmem wiązą negatywne wyniki swych badań N. Desbiens, É. Royer, R. Bertrand, L. Fortin (2000, za: Deptuła, 2013, s. 363), które opracowały podobny do zajęć „Pozytywnie nakręcenie...” w swych założeniach metodycznych program PARC (niestety, nieznanym autorce przed rozpoczęciem oddziaływań), zakończony porażką.

Członkowie grupy projektowej mogli nie tylko utwierdzać się w swej opinii na temat nadmiernie agresywnego kolegi/koleżanki, ale też zostali narażeni na rozhamowanie własnych potencjalnych tendencji do reagowania w sposób agresywny poprzez naśladowanie oraz przez mechanizm facylitacji negatywnej reakcji. Te przypuszczenie potwierdzają niestety niektóre obserwacje nauczycieli, relacjonowane w ankiecie końcowej. Jedna z nauczycielek tak pisała o zaangażowaniu się we współpracę uczniów nadmiernie agresywnych: *„Uczniowie mojej klasy nie potrafili pracować grupie. Mają problem z zachowaniem dyscypliny, a niestety prowadzonymi są uczniowie o podwyższonym poziomie agresji. Ponadto, swoim zachowaniem (dominacją) prowokują innych uczniów do naśladowania odmowy wykonania zadania, zlekceważenia polecenia”*

W grupach, w których pozostałym członkom zależało na osiągnięciu sukcesu w realizacji proponowanego przez wychowawcę zadania przez niepożądane zachowania ucznia o ponadnormatywnym poziomie agresji zamiast współpracy mogła pojawić się nieustanna walka uczniów dostosowanych społecznie z uczniem niedostosowanym, który w ich oczach „psuł projekt”, przeszkadzał w jego realizacji. K. L. Bierman (2004, za: Deptuła, 2013) podkreśla, że kooperatywne nauczanie może być metodą wspierania uczniów odrzucanych tylko wtedy, gdy wcześniej zapewni się im możliwość osiągnięcia powodzenia, poprzez odpowiednie przygotowanie, wyrównujące ich szansę z innymi.

Kolejną przyczyną wzrostu zachowań agresywnych w grupach eksperymentalnych uczęszczających do szkół o przeciętnych i wysokich wynikach w nauce to zbyt niski poziom kompetencji społecznych uczniów, zwłaszcza umiejętności współpracy i brak należytego

wsparcia w tym zakresie ze strony nauczycieli, którzy nie są wystarczająco przygotowani do realizacji takiego zadania wychowawczego. W czasie godzin wychowawczych uczniowie realizowali 22 zadania w małych grupach oraz pracowali przez 5 godzin wychowawczych w małych grupach w związku z przygotowywanym działaniem na rzecz innych ludzi. Mieli więc o wiele więcej okazji do interakcji, co było prawdopodobnie źródłem wielu konfliktów, których przy swoim obecnym poziomie kompetencji społecznych często nie byli w stanie konstruktywnie rozwiązywać. Czasem im się udawało, co potwierdza wzrost wskaźników gotowości do zachowań respektujących nie tylko własne, ale i cudze potrzeby w sytuacjach konfliktowych (wzrost częstotliwości zachowań prospołecznych), ale często też im się nie udawało tych konfliktów konstruktywnie rozwiązać, co wyjaśnia wzrost wskaźnika częstotliwości zachowań agresywnych.

Inne właściwości programu, które mogły przyczynić się do jatrogennych efektów to przeznaczenie na jego realizację prawie wszystkich godzin wychowawczych w I klasie gimnazjum. W rezultacie wychowawca i klasa nie mieli czasu na rozwiązywanie bieżących problemów, w tym konfliktów klasowych.

Podwyższony poziom zachowań agresywnych jest uwarunkowany wieloczynnikowo (por. Krahé, 2005), oddziaływania polegające na udziale raz w tygodniu z całą klasą w godzinach wychowawczych okazały się za mało intensywne i być może z tego powodu niewystarczające. Osoby z podwyższonym poziomem agresji potrzebują złożonego wsparcia: oddziaływań indywidualnych, systemowych (obejmujących rodzinę ucznia) i dopiero potem oddziaływań w środowisku naturalnym, jakim jest klasa.

3.3.4. Krytyczna analiza konstrukcji projektu badawczego

Analizując obszary niepowodzenia programu nie sposób nie dokonać krytycznej ewaluacji konstrukcji projektu badawczego, w której popełnione błędy zmniejszały szanse na odnotowanie pełnej skuteczności autorskiego programu.

Po pierwsze, popełniono błąd na etapie naboru szkół do projektu, czyli na etapie przygotowywania puli placówek do losowania. Błędnie założono, że wysoki odsetek szkół o profilu sportowym (10 wśród 52 bydgoskich gimnazjów wszystkich typów, a po wyłączeniu szkół specjalnych i autorskich, gimnazja sportowe stanowiły 28% szkół pozostawionych w puli do losowania), świadczy o powszechnym ich charakterze. Planowano opracować program możliwy do realizacji w „zwykłym” (w sensie rozpowszechnienia) polskim gimnazjum, tak więc przyjęto rozpowszechnienie występowania szkół sportowych za wskaźnik ich

reprezentatywności. Ta decyzja zaważyła na przebiegu realizacji programu oraz na jego wynikach w grupie szkół o przeciętnych wynikach w testach (w ramach tej podgrupy wylosowano dwa gimnazja sportowe). Specyfika pobierania nauki w tych szkołach, związana z rywalizacją, przewagą płci męskiej, przeciążaniem obowiązkami pozaszkolnymi (treningami), wprowadziła liczne, znaczące zmienne uboczne, mogące mieć zakłócający wpływ na przebieg i wyniki eksperymentu. Przy okazji jednak, obserwacja funkcjonowania tych klas jest ważną przesłanką do zainicjowania badań nad nimi oraz nad dostosowaniem programów profilaktycznych do ich specyfiki.

Dobór narzędzia diagnozującego agresję również nie był odpowiedni. Założono, że oceny zachowań uczniów dokonywane przez nauczycieli cechują się wyjątkową trwałością (trudno je zmienić, nawet, gdy uczeń zmienia swe zachowanie), samoocena nastolatków może nie być adekwatna, zaś obserwacja prowadzona przez osobę spoza szkoły wydała się zbyt trudna do realizacji w tak wielu klasach. Wybrano więc technikę nominacyjną, w której oceny zachowania danego ucznia dokonywali jego koledzy i koleżanki z klasy. To narzędzie mogło jednak przyczynić się do niepożądanych rezultatów eksperymentu, ponieważ (1) stworzyło uczniom warunki do zastanowienia się, kto w klasie zachowuje się w sposób agresywny, co mogło przyczynić się do nadania im etykiety „agresora” oraz do utrwalenia tej etykiety; (2) wskazywanie kolegi czy koleżanki jako zachowującej się w sposób oceniany przez dorosłych jako naganny mogło zostać odczytane jako zachęta do tak nieulubianego przez nastolatków „donoszenia”. Konieczność zachowania anonimowości dla wszystkich stron podczas badania agresji w szkole podkreślają S. M. Swearer, D. L. Espelage, S. A. Napolitano pisząc, że pytanie wprost o sprawców agresji „psuje zazwyczaj atmosferę w szkole i zachęca uczniów do skupiania się nad negatywnymi cechami rówieśników” (2010, s. 96).

Podjęmując się realizacji tak rozbudowanej procedury badawczej nie zdołano zachęcić rodziców do udziału w części przeznaczonej dla nich – czyli w warsztatach. Nie sprawdziły się pomysły na promocję tej formy oddziaływań. Procedurę należało poprzedzić pilotażowym badaniem motywacji rodziców nastolatków do udziału w zajęciach psychoedukacyjnych i być może już wówczas byłoby wiadomo, że szanse na realizację tej części projektu są znikome. Problem sposobów wspierania rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców nastolatków w dzisiejszych czasach jest wyzwaniem wymagającym odrębnych badań uwzględniających także specyfikę funkcjonowania rodziny wynikającą z jej statusu socjoekonomicznego.

W założeniach będących podstawą do projektowania oddziaływań nie uwzględniono czasu, jaki potrzebny jest do zajścia obserwowalnych zmian w badanych cechach. Zakładając

dość krótki czas (kilka miesięcy), w którym miały zajść zmiany w funkcjonowaniu społecznym gimnazjalistów nie uwzględniono trwałości sztywnych nieadekwatnych wzorców reagowania, utrwalonych wieloletnim doświadczeniem dzieci (związanym np. z urazami doznanymi w środowisku rodzinnym czy w środowisku szkolnym). Jak pisze K. Bierman (2005, s. 47-48). „dziecko rozwija swój świat społeczny w taki sposób, aby zwiększać jego przewidywalność i kontrolowanie go, a także by móc utrzymać status quo w relacjach, co w niektórych przypadkach przyczynia się do utrzymywania i powtarzania problematycznych stylów społecznych interakcji” Aby wprowadzać zmiany w utrwalone style reagowania dzieci nadmiernie agresywnych, należałoby wydłużyć czas oddziaływań i przede wszystkim przeprowadzić pomiar skutków odroczonego (projekt ten powinien przybrać formę badań longitudinalnych).

Zbyt optymistycznie założono właściwe przygotowanie nauczycieli do realizacji metody projektów, która szczególnie w tym programie profilaktycznym, powinna opierać się na inicjatywie i pracy samych uczniów oraz podjęciu przez nauczyciela roli facilitatora a nie narzucającego uczniom swoje pomysły i rozwiązania, głównego odpowiedzialnego za realizację tego zadania. W trakcie realizacji programu zaobserwowano u nauczycieli poważne trudności w zakresie wyzwalania inicjatywy uczniów i udzielania wsparcia respektującego ich autonomię. W rezultacie projekty pomagania innym, które miały być okazją dla gimnazjalistów do podjęcia działań pozaosobistych często były odbierane zarówno przez nich, jak i przez nauczycieli jako kolejne zadanie szkolne, zadanie na pokaz i ocenę.

Nietrafne okazało się też założenie (będące przesłanką do włączenia do programu metody projektu polegającego na opracowaniu i realizacji przez uczniów działań prospołecznych), że w typowo szkolnej sytuacji (w klasie szkolnej, w salach lekcyjnych, podczas zajęć prowadzonych przez nauczycieli), że wystarczy stworzyć okazję do działań prospołecznych, aby wyzwolić w uczniach gotowość do podejmowania wewnętrznie umotywowanych działań na rzecz innych. Autorka badań ma nadzieję, że ten cel jest możliwy do osiągnięcia, ale wymagałby innej organizacji i innego przygotowania realizatorów oddziaływań oraz samej klasy. . Czynienia dobra nie można tak po prostu zaplanować, ani w typowo szkolny sposób kontrolować – aby było prawdziwe musi być autonomiczną decyzją, polegającą na przykład na przyłączeniu się do wolontariatu. Czynienie dobra (czyli zachowanie prospołeczne) – jeśli ma stać się trwałą cechą ludzkich działań, stałym motorem - nie może być kojarzone z punktacją, oceną szkolną, rywalizacją, zadaniem podejmowanym ze względu na tego typu własne korzyści. Prawdopodobnie ten sam mechanizm można

zaobserwować u gimnazjalistów, którzy włączali się w wolontariat ze względu na dodatkowe punkty, jakimi można było się wykazać przy naborze do szkół ponadgimnazjalnych. Masowość tego zjawiska nie przełożyła się (w subiektywnej opinii autorki) na masowy wzrost poziomu postaw prospołecznych u uczniów pierwszej klasy szkół ponadpodstawowych. Być może brak wzrostu empatii u uczniów szkół o przeciętnych i wyższych wynikach wiązał się ze zjawiskiem reaktancji, opisanym przez J. Reykowskiego (1986) jako opór przed działaniami społecznymi w sytuacji nacisku, gdy odczuwanie przymusu do działania na rzecz innych może wywołać reakcję obronną. Zjawisko to badał S.H. Schwartz (o czym również pisze Reykowski, 1986, s. 362) i wiązał je z chęcią uniknięcia manipulacji ze strony innych. Nasilić się ono mogło w momencie dokonywania drugiego pomiaru, gdy uczniowie zostali poproszeni po raz drugi o udzielenie pomocy tej samej osobie, znajdującej się w identycznej sytuacji. Prawdopodobnie, znacznie lepszym rozwiązaniem na stwarzanie warunków do rozwijania empatii behawioralnej są ochotnicze kółka wolontariatu, w których mogą uczestniczyć chętni uczniowie.

3.4. Wnioski

3.4.1. Wnioski badawcze

W ramach opracowywania projektu ewaluacji autorskiego programu profilaktyki agresji, skonstruowano wariancję polecenia do dalszego stosowania narzędzie do pomiaru empatii w jej trzech aspektach (emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym): Kwestionariusz Empatii „Post Olka”. Kwestionariusz ten charakteryzuje się wymaganą rzetelnością (alfa Cronbacha = 0,768), wysoką trafnością sprawdzaną metodą sędziów kompetentnych (korelacja rang Spearmana wyniosła 0,8-0,9 dla większości pytań), wysoką trafnością zewnętrzną sprawdzaną Kwestionariuszem Rozumienia Empatycznego A. Węglińskiego (korelacja wyniosła 0,9 dla poszczególnych pytań i 0,65 dla całego testu). Jest to jednak narzędzie, które ma małą przydatność w projektach badawczych wymagających powtórzonego pomiaru. Powtórne poproszenie uczniów o zareagowanie na dokładnie taką samą sytuację, wzmacnia jej sztuczność i nie sprzyja reakcjom empatycznym. Być może należałoby opracować jego drugą wersję, opartą na tych samych zasadach i sprawdzić obie wersje w badaniach.

Dla opisywanych badań zaadaptowano Kwestionariusz Kontroli Emocji J. Brzezińskiego. Niska rzetelność tego narzędzia w wersji dla gimnazjalistów (alfa Cronbacha wyniosła dla poszczególnych podskal ok. 0,6) wskazuje na jego małą użyteczność w badaniu

młodzieży w wieku 13-16 lat. Do pomiaru samokontroli emocjonalnej gimnazjalistów należy użyć innej techniki.

Wątpliwości (ale innej natury) wzbudziła również „Technika nominacyjna do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach (TN RTSS)” autorstwa D. Boreckiej-Biernat. W jej miejsce zaleca się do pomiaru zachowań agresywnych technikę bardziej czasochłonną, ale prawdopodobnie mniej jatrogenną – czyli obserwację dokonaną przez osoby trzecie (niezaangażowane w społeczność szkolną czy w efekty projektu badawczego). Podobne zalecenia odnaleźć można w publikacji K.L. Biernat, która rekomendując obserwację jako najlepszą metodę zbierania informacji o zachowaniach społecznych uczniów, przedstawia przykład procedury obserwacyjnej CLASS, który mógłby posłużyć za inspirację lub stać się podstawą adaptacji dla narzędzia obserwacyjnego w polskich szkołach (Biernat, 2005, s. 123-140).

Ze względu na czas niezbędny do zmian tak względnie trwałych cech jak tendencja do agresji czy zdolność do empatii zaleca się stosowanie przy ocenie strategii interwencyjnych ukierunkowanych na modyfikację tych cech badania longitudinalne, z odroczonymi pomiarami.

Opisywany projekt badawczy stał się okazją do nabycia pozytywnych doświadczeń związanych z gotowością szkół do współpracy z naukowcami. Większość szkół pozytywnie odpowiedziała na zaproszenie do współpracy. Nauczyciele dość chętnie przyjeżdżali na szkolenia, sygnalizowali często potrzebę superwizji i wymiany doświadczeń. Okazali się ludźmi zmotywowanymi do działań na rzecz rozwoju psychospołecznego uczniów. To doświadczenie może być dobrą prognozą dla angażowania nauczycieli i szkół do kolejnych projektów naukowych. Jednocześnie jednak zaobserwowano znaczące deficyty kompetencji nauczycieli do tworzenia dzieciom warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności. Nauczyciele na co dzień zobligowani są do takich form nauczania, które przynoszą precyzyjne, określone m.in. przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, efekty. Jest to możliwe, gdy prowadzą swych uczniów „krok po kroku”, według wskazówek do z góry określonych rozwiązań. Takie podejście do nauczania nie sprzyja rozwijaniu u uczniów inicjatywy i samodzielności w myśleniu czy działaniu. Pytanie na ile polska szkoła przygotowuje dzieci i młodzież do refleksji, samodzielności, autonomicznych decyzji może być punktem wyjścia do naukowych eksploracji.

Podobny potencjał badawczy odkryto w temacie związanym ze specyfiką szkół sportowych. Potrzebne wydają się badania dotyczące rodzaju oddziaływań profilaktycznych, jakie powinny być prowadzone w tak specyficznych środowiskach wychowawczych.

3.4.2. Wnioski praktyczne

Podsumowując relacjonowane przez nauczycieli doświadczenia związane z realizacją programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!” można zaproponować następując wskazówki do jego udoskonalenia. Spotkania powinny zostać rozłożone na dwa lata gimnazjum, tak, aby w każdym miesiącu wychowawca mógł mieć czas na przeprowadzenie godziny wychowawczej poświęconej na bieżące sprawy wychowawcze; część scenariuszy wymaga rozbicia na dwie jednostki lekcyjne. Można uprzedzać uczniów o temacie kolejnego spotkania tak, aby mogli oni się do niego przygotować i, co za tym idzie bardziej go przemyśleć. Ponieważ polecenie zawarte w programie, dotyczące prezentacji bezpiecznych stron WWW przez uczniów na każdej lekcji udało się przeprowadzić tylko w jednej klasie, należy zrezygnować z tego zadania lub przeznaczyć jedną, dwie lekcje na zajęcia w pracowni informatycznej w celu przedstawienia uczniom bezpiecznych, ale atrakcyjnych miejsc w Internecie dla nastolatków (w tym celu należałoby wcześniej opracować listę takich stron). Prawdopodobnie samo zaaranżowanie okazji dla osób z grup ryzyka do pracy w małych grupach nad celem społecznie uznawanym nie wystarcza do zwiększenia częstotliwości rezygnowania przez nich z zachowań agresywnych na rzecz zachowań prospołecznych. W odniesieniu do tych uczniów należało uprzedzić ich udział w projekcie indywidualnym trenowaniem umiejętności społecznych. Pojawiły się znaczne trudności w inicjowaniu samodzielnej pracy uczniów nad projektem oraz trudności związane ze współpracą w grupach, których skład został uczniom narzucony. Prawdopodobnie powinno poświęcić się więcej czasu na integrację tych grup. Szkolenie wychowawców należałoby uzupełnić o kwestie dotyczące zachęcania uczniów do samodzielności i współpracy z rówieśnikami oraz poszerzyć blok ćwiczeń związanych z utrzymaniem dyscypliny w klasie (jeden z wniosków z obserwacji lekcji przez studentki brzmi: trudności w utrzymaniu dyscypliny w klasie były najczęstszym źródłem porażek związanych z realizacją programu). Być może w szkołach o przeciętnych i o wyższych wynikach osiągnięto by lepsze efekty, gdyby zrezygnowano z metody projektów nastawionej na pomaganie innym lub gdyby ją poważnie zmodyfikowano tak, aby uczniowie nie czuli się przymuszani do realizacji i nie zaczęli kojarzyć pomagania innym ze szkolnym zadaniem na ocenę.

W związku z coraz bardziej powszechną elektroniczną drogą komunikacji międzyludzkiej warto prowadzić prace nad udoskonaleniem internetowych form edukacji. W celu zachęcenia rodziców do korzystania z internetowej platformy wymiany doświadczeń i miejsca doskonalenia swych umiejętności wychowawczych, należałoby zaprojektować inną formę promocji platformy, uwolnić dostęp do niej od konieczności logowania się. Dla uatrakcyjnienia i zachęcenia do korzystania można spróbować zorganizować tzw. chat (w tzw. realnym czasie) ze znaną postacią wychowującą własne nastoletnie dzieci lub z uznanym przez rodziców ekspertem.

Obserwacje realizacji programu „Pozytywnie nakręcenie...” jednoznacznie pozwalają rekomendować relaksacje i (atrakcyjnie prowadzone) metody sprawdzania samopoczucia jako metody realne do zastosowania w szkole publicznej, skuteczne i lubiane przez młodzież. Z kolei nauczyciele z pewnością skorzystaliby z upowszechnienia spotkań typu „grupy samopomocowe”, które pozwalają na wymianę doświadczeń i odreagowanie napięć związanych z trudnymi sytuacjami w pracy (funkcję tę w programie spełniały spotkania superwizyjne).

Chcąc opracować bardziej skuteczną interwencję wobec nadmiernie agresywnych gimnazjalistów należy uwzględnić więcej czynników, niż te uwzględnione w programie „Pozytywnie nakręcenie...”. Należałoby opracowywać indywidualne plany wsparcia dla każdego ucznia, w których punktem wyjścia byłaby diagnoza jego kompetencji szkolnych i społecznych oraz funkcjonowania w roli ucznia, kolegi. Oddziaływania powinny uwzględniać pracę indywidualną z uczniem, w małej grupie uczniów z problemami, pracę w całej klasie oraz wsparcie dla rodziców.. Tematyka spotkań powinna dotyczyć wszystkich umiejętności społecznych związanych z zachowaniami agresywnymi: umiejętności komunikowania się, samokontroli emocjonalnej, empatii, nawiązywania i podtrzymywania relacji, współpracy, autorefleksji, adekwatnej samooceny.. Rodzice uczniów rozpoznanych jako nadmiernie agresywni powinni być zobowiązani do udziału w warsztatach i konsultacjach indywidualnych poprzez odpowiednie kontrakty podpisane z przedstawicielami szkoły. Konieczne jest też kontrolowanie wpływu mediów: ograniczanie kontaktu z „agresywnym” przekazem (np. ograniczenie dostępu do gier czy filmów zawierających elementy agresji), rozwijanie refleksji nad przekazem medialnym, uczenie przyjaznej komunikacji via internet – byłyby podstawowymi celami oddziaływań związanych z przekazem medialnym.

Programy profilaktyki zachowań agresywnych skierowane do całej klasy czy szkoły powinny najpierw uwzględniać powyżej zarysowany program wsparcia uczniów nadmiernie agresywnych. Jego wprowadzenie umożliwi skuteczniejsze oddziaływania wobec wszystkich uczniów.

Literatura cytowana:

Arska-Karyłowska B. (1982). *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Averill J.R. (1998). Nieodpowiednie i odpowiednie emocje, W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 227-230.

Baumeister R.F., Vohs K.D., (2008). Cztery korzenie zła, W: A.G. Miller (red.), *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, ss. 115-135.

Bartkowicz Z. (2001). *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom w zakładach resocjalizacyjnych*, Lublin: AWH Antoni Dudek.

Bazydło-Stodolna K. (2008). Edukacja medialna w rodzinie. Dziecko w średnim wieku szkolnym a telewizja. W: A.W. Janke (red.), *Wychowanie w rodzinie w teorii i praktyce*, Toruń: Wydawnictwo AKAPIT, ss. 177-184.

Beck, J. (2005). *Terapia poznawcza*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bierman K.L. (2005) *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, London: The Guilford Press.

Borecka-Biernat D. (1998). *Zachowania agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacji ekspresji społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Borecka-Biernat D. (2006), *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Braun-Gałkowska M., Ulfik I. (2000). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Wydawnictwo Krupski i S-ka.

Brzezińska A. (2002), Pomoc dzieciom z grup ryzyka, *Remedium* grudzień 2002, ss. 42-46.

Brzezińska A., Trempała J. (2003). Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 229-283.

Brzezińska A. (2004). Jak się rodzi agresja? W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.) *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, ss. 107-124.

Brzeziński, J. (1973). *Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej*. Kwartalnik pedagogiczny, 18(3), 99-108.

Brzeziński, J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chojnacka-Sottek A. (2010). Już nie dziecko, jeszcze niedorośli... – dojrzewanie, jako czas poszukiwania własnej tożsamości. W: E. Jackowska, B. Kromolicka (red.) *Młodzież w XXI wieku. Źródła wzrostu i kryzysów*. Szczecin: Wydawnictwo Print Group, ss. 29-36.

- Danilewska J. (2002). *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*. Warszawa: WSiP.
- Davis M.H. (2001), *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.
- Deptuła M. (2009a), *Pomaganie dzieciom odrzucanym przez rówieśników z powodu zachowań eksternalizacyjnych*, *Edukacja* 4, ss. 66-75.
- Deptuła M. (2009b), Rozpoznawanie dzieci nieakceptowanych przez rówieśników, W: M. Deptuła (red.nauk.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza*, Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDIA, ss. 57-72.
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dision T. J., McCord J., Poulin F., (1999), When Interventions Harm Peer Groups and Problem Behavior. W: *American Psychologist*, September 1999, vo. 54, No 9, s.755-764.
- Doliński D. (2003). Emocje, poznanie i zachowanie, W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 369-394.
- Dylak S. (1999). Sceny przemocy w mediach a zachowanie dziecka, W: *Dzieci a massmedia. Materiały z ogólnopolskiego seminarium, Zielona Góra, 22-23 października 1998r.*, Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, ss. 11-27.
- Dzielska A., Mazur J. (2008). Definicja zespołu zachowań ryzykownych, W: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Erickson E.H. (2002) *Dopełniony cykl życia*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Faber A., Mazlish E. (2002) *Jak mówić, żeby dzieci słuchały, jak słuchać, aby dzieci mówiły*. Poznań: Media Rodzina.
- Feliksiak M. (2012) *Korzystanie z Internetu. Komunikat z badań nr 4661*, BS/81/2012, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Uzyskano dnia 10 stycznia 2012r. ze strony: <http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4661>
- Gasiułowa A. (1993) *Wrażliwość empatyczna dzieci z dysfunkcją narządu ruchu a ich środowisko rodzinne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Gárate M., Gomez E. (1997) *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju* (tłum. K. Bauć), W: *Edukacja i dialog* nr 93/1997.
- Goldstein, A. P., Glick, B., Gibbs, J. C. (2004). *ART. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Instytut Amity.
- Goleman D., (2003), *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć? Dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Goleman D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.
- Goleman D. (2008). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Grzegorski Z. G. (2000), *Ja dziecko i tv. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.

Guerin S., Hennessy E. (2008). *Przemoc i prześladowanie w szkole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Guszkowska M. (2004). Społeczne i psychologiczne uwarunkowania agresywności młodzieży w okresie adolescencji. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, ss. 39-54.

Gwiazda M. (1996), *Przemoc w programach telewizyjnych, Komunikat z badań CBOS nr 1700*, Uzyskano w dniu 7 marca 2011r. z: <http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=1700>.

Hart S., Hodson V.K. (2006), *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Hauk D. (2004) *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik treningu mediacji*. Kielce: Wydawnictwo "Jedność".

Hawkins J.D., Netherhood B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Warszawa-Olsztyn: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Herzberg M. (2009). Wspomaganie rozwoju dzieci odrzucanych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. W: M. Deptuła (red.) *Profilaktyka w grupach ryzyka. Działania*. Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDIA, ss. 89-104.

Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Jędrzejko M. (200.), Gry komputerowe i sieciowe jako stymulator zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, W: A. Rejzner (red.) *Przemoc i agresja w szkole. Próba rozwiązania problemu*. Warszawa: WSP TWP.

Juczyński Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: PTP,.

Kaja B.M. (2010), *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kalliopuska M. (1992), *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper presented at the International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man, Prague, Czechoslovakia, March 23-27, 1992.

Karasowska A., Szulirz A. (2010). Metoda projektu w profilaktyce i socjoterapii. W: M. Deptuła (red.) *Profilaktyka w grupach ryzyka. Działania*. Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDIA, ss. 201-214.

Kacprzak L. (2005). *Przemoc i agresja a oddziaływania społeczno-wychowawcze*, Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile.

Kazdin A.E. (2006). Trening rozwiązywania problemów i warsztaty umiejętności rodzicielskich w zaburzeniach zachowania. W: A.E. Kazdin, J.R. Weisz (red.) *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 273-296.

Kaźmierczak M. (2009). *Oblicza empatii w relacjach małżeńskich*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Kellner M. H. (2004), *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*, (tłum. M. Sroga), Kraków: FSK Jakub Kołodziejczyk.

Kirwil L. (2004). Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej, W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole. Spójrzanie wieloaspektowe*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, ss. 7-24.

Kliś M., Kossewska J. (1993) *Zdolność do empatii u nauczycieli i studentów*. Psychologia Wychowawcza. 1993 nr 2, s. 133-143.

Klus-Stańska D., Nowicka M. (1999). Bezpieczeństwo dzieci. Scenariusze zajęć dla rodziców i nauczycieli. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.

Kofta M. (1979). *Samokontrola a emocje*, Warszawa: PWN.

Kołodziejczyk A. i T., Czerniewska E. (2001). *Spójrz inaczej na agresję*. Starachowice: Wydawnictwo ATE.

Kołodziejczyk A. i T., Czerniewska-Koruba E., (2008), *Spójrz inaczej*. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4-6, Starachowice: Wydawnictwo ATE.

Kołodziejczyk J., (2004) *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Kraków: Wyd. NODN Sophia.

Komorowska M., (2009) *Przeciwdziałanie agresji*. Remedium 2, s. 8-9.

Kowalczyk G. (2010). Konflikty między rodzicami i dziećmi w percepcji dorastającej młodzieży W: E. Jackowska, B. Kromolicka (red.) *Młodzież w XXI wieku, Źródła wzrostu i kryzysów*, Szczecin: Wydawnictwo Print Group, ss. 185-196.

Kowalewska A., Kołło H., (2008), Małe rozpowszechnienie zachowań ryzykownych wśród kolegów jako czynnik chroniący w grupie uwarunkowań związanych ze środowiskiem rówieśniczym, W: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Koźmińska I., Olszewska E. (2007), *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa: Świat Książki. Knez R., Słoniny W.M. (2002). *Saper, czyli jak rozminować agresję*, Wydawnictwo

Krahé B. (2005) *Agresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Krzystanek K., (2007). Postawy rodzicielskie a reakcja chłopców na „agresywne” gry komputerowe. W: I. Pufal-Struzik (red.). *Agresja dzieci i młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, ss. 59-68.

Krzyżak-Szymańska E. (2011), Zachowania młodzieży w Sieci i ich wpływ na społeczne funkcjonowanie w klasie, referat wygłoszony podczas V Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie”. Uzyskano w dn. 15.07.2012r.: http://www.saferinternet.pl/static/streaming_pl_2011.php

Kulesza M. (2007) Agresja i przemoc uczniowska a klimat szkoły. Analiza prównawcza 2003-2007 Warszawa. Uzyskano w dn. 15.09.2011r. http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56:badania-nad-agresji-i-przemoc-w-szkole&Itemid=1148

Lazuras L., Pyżalski J., Barkoukis V., Tsorbazoudis H. (2012) Empathy and Moral Disengagement in Adolescent Cyberbullying: Implications for Educational Intervention and Pedagogical Practice, W: *Studia Edukacyjne*, nr 23, s. 57-69.

Levenson R.W. (1998). Kontrola emocji: odmiany i konsekwencje, W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.) *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 233-239.

Lochman J.E., Magee T.N., Pardini D.A., (2005), Interwencje poznawczo-behawioralne u dzieci z zaburzeniami zachowania. W: M.A. Reincke, D.Clark (red.), *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Lochman J.E., Barry T.D., Pardini D.A. (2006) Trening kontroli gniewu dla agresywnej młodzieży W: A.E. Kazdin, J.R. Weisz (red.) *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 297-317.

Mazur J., Tabak I., Małkowska-Szcutnik A., Ostaszewski K., Kołło H., Dzielska A., Kowalewska A. (2008), *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

McWhirter J. J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H., (2008), *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDA.

Melosik Z. (2005). Młodzież a przemiany kultury współczesnej, W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. ss. 13-29.

Mikami A. Y., Boucher M. A., Humphreys K. (2005) Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. W: *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 26, No. 1, January 2005, s. 5-23.

Miller A. G. (red.) (2008). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Motyka M. (2008). Model komunikacji Marshalla Rosenberga jako narzędzie promocji zdrowia psychicznego. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.) *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Nolte D.L., Harris R. (2005), *Nastolatki na nas patrzą*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Nowak S. (1985), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Ostaszewski K. (2003) *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Ostaszewski K., Bobrowski K. (2008). *Polityka i praktyka. Bariery w rozwoju programów opartych na naukowej wiedzy*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.) *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A., Cybulska M., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2009). *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2011). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów klasy I-III*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Ostrowska K. (2007). *Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007*.

Uzyskano w dn. 15.04.2010r. z <http://www.cmppp.edu.pl/files/raport%20KO2007.pdf>

Piekarski G. (2008). W poszukiwaniu źródeł zachowań antyspołecznych. Agresja w naturze ludzkiej – próba ujęcia interdyscyplinarnego. W: A. Rejzner (red.), *Przemoc i agresja w szkole. Próba rozwiązania problemu*. Warszawa: WSP TWP.

Płopa M., (2008), *Skala Postaw Rodzicielskich*, Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Pracownia Testów Psychologicznych.

Popiel, A., Pragłowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.

Piotrowska, A. (1994) Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej. *Psychologia wychowawcza*. 2, 158-169.

Przemoc w szkole. Raport z badań. (2006). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej. Uzyskano w dn. 15.04.2010r. z <http://www.szkołabezprzemocy.pl/doki/badania/cbos-przemoc-w-szkole.pdf>

Przetacznik-Gierowska M. Włodarski Z. (1998). *Psychologia wychowawcza*, T. 2, Warszawa: PWN.

Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce (2005), M.A. Reincke, D.Clark (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski J. (2009-2011) Agresja elektroniczna i cyberbullying. Stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży. W: J. Pyżalski, R. Erling (red.) *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne redakcja*, Moduł 5, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi / Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger. Uzyskano w dn. 20.09.2011r. <http://www.robusedproject.wsp.lodz.pl/index.html>

Pyżalski J. (2009) Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska, W: Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 1; 12-27

Ranschburg J. (1993). *Lęk, gniew i agresja*. Warszawa: WSiP

Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” (2009), Warszawa. Uzyskano w dn. 15.01.2013r. <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf>

Rembowski J. (1987). *Empatia i percepcja postaw rodzicielskich młodzieży studiującej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Reykowski J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rogge J. (2007), *Agresja a wychowanie. Czy dzieci mają prawo do agresji?* Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Rosenberg M. B. (2003) *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.

Rosenberg M. B. (2006) *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Sakowska J. (2008). *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: CMPPP.

Sarzała D., (2004a), Agresja i przemoc w multimedialnych wyzwaniach dla edukacji, W: D. Kowalski, M. Kwiatkowski, A. Zduniak (red. Nauk.), *Edukacja dla bezpieczeństwa wybrane perspektywy*, Lublin – Poznań, ss. 224-238.

Sarzała D., (2004b), Elektroniczne media jako źródło agresji. W: A. Rejzner (red.) *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, ss. 125-144. Schaffer H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Segal J. (1997) *Jak pogłębiać inteligencję emocjonalną*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

Simmons B. J., Stalworth K., Wentzel H. (1999), *Television Violence and Its Effects on Young Children*, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, No. 3, 1999

Siudem A. (2004). Agresja dziewcząt w okresie dorastania, W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, ss. 67-80.

Sochocki M.J. (2008) *Liderzy – realizatorzy – beneficjenci. Prezentacja wyników badań ewaluacyjnych „Szkoły dla rodziców i wychowawców” (edycja wrzesień-grudzień 2007)*, „Zeszyty Metodyczne”, nr 3, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Sochocki M.J. (2009) *Prezentacja wyników drugiego etapu ilościowych badań ewaluacyjnych „Szkoły dla rodziców i wychowawców” (edycji wrzesień-grudzień 2007) oraz zogniskowanych wywiadów grupowych z absolwentami „Rodzeństwa bez rywalizacji”, „Zeszyty Metodyczne”, nr 9*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Swearer S. M., Espelage D. L., Napolitano S. A. (2010), *Przemoc rówieśnicza. Zapobieganie i interwencja. Skuteczne strategie dla szkół*, Warszawa: Wydawnictwo PARPAMEDA.

Tabak I., (2008), Dobre relacje w rodzinie jako czynnik chroniący w grupie uwarunkowań związanych ze środowiskiem rodzinnym. W: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Ulfik-Jaworska I., (2005), Kwestionariusz tendencji konstruktywnych/destruktywnych w badaniach dzieci grających w „agresywne” gry komputerowe, W: M. Oleś (red.) *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, Lublin TN KUL, ss. 125-152.

Webster-Stratton C., Reid M.J. (2006). Niewiarygodne lata: seria materiałów szkoleniowych dla rodziców, nauczycieli i dzieci, W: A.E. Kazdin, J.R. Weisz (red.) *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego ss. 253-272.

Węgliński A. (1987) Trafność Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE). W: R. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: UMCS.

Wojciszke B. (2003). Relacje interpersonalne. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wójcik S. (2012), Problem nadużywania Internetu, W: Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież– problem, zapobieganie, terapia. Polskie Centrum Programu Safer Internet, ss. 4-13 (źródło internetowe: http://www.saferinternet.pl/w_ktorym_swiecie/o_problemie.html).

Wysocka E. (2009). *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wills, T.A.; Walker C.; Mendoza D.; Ainette M. G. (2006) *Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students*. Psychology of Addictive Behaviors, Vol 20(3), Sep 2006, 265-278. doi: 10.1037/0893-164X.20.3.265

Wills, T.A.; Resko J.A. (2008) Społeczne wsparcie a zachowania wobec innych. Niektóre paradoksy i niektóre tendencje. W: A.G. Miller (red.), *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, ss. 517-549.

Zabłocka M. (2008) *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*. Wydawnictwo SCHOLAR.

Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T. (2003). Teorie emocji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 395-426.

Ziemska M. (1969), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Zwierzyńska E., Matuszewski A. (2006). *Kwestionariusze „Klasa wobec mnie” „Ja wobec klasy”*. Podręcznik. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Spis załączników do raportu (dołączonych w osobnej kopercie)

- Załącznik 1 – Arkusze narzędzi do pomiaru zmiennych
 - Załącznik 1.1 – Technika nominacyjna do badania strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach D. Boreckiej-Biernat
 - Załącznik 1.2 – Kwestionariusz Empatii „Post Olka”
 - Załącznik 1.3 – Kwestionariusz Kontroli Emocjonalnej J. Brzezińskiego (adaptacja)
 - Załącznik 1.4 – Ankieta dotycząca ekspozycji na przemoc w mediach „Media”
 - Załącznik 1.5 – Ankieta „Używki”
 - Załącznik 1.6 – Skala Postaw Rodzicielskich M. Plopy
 - Załącznik 1.7 – Ewaluacja realizacji godzin wychowawczych według programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”. Ankieta dla wychowawców-realizatorów.
 - Załącznik 1.8 – Ankieta dotycząca przyczyn niepowodzenia w naborze rodziców na warsztaty „Rodzice nastolatków”
 - Załącznik 1.9 – Pytania do wywiadów z uczestnikami warsztatów „Rodzice nastolatków”
 - Załącznik 1.10 – Pytania do wywiadów z dziećmi uczestników warsztatów „Rodzice nastolatków”
 - Załącznik 1.11 – Kwestionariusze „Klasa wobec mnie”, „Ja wobec klasy” E. Zwierzyńskiej, A. Matuszewskiego
- Załącznik 2 – Scenariusze godzin wychowawczych według programu „Pozytywnie nakręcenie. Myślę – czuję – działam!”
- Załącznik 3 – Scenariusze spotkań warsztatów umiejętności wychowawczych „Rodzice nastolatków”