

Kwestionariusz

„Mały Kosmita”

**Narzędzie do badania Postaw Radzenia Sobie
w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSwSTS**

**Podręcznik testu – wersja dla uczniów
szkoły podstawowej klas I–III**

© Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011

Wszelkie prawa zastrzeżone, kopiowanie, przedruk i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy zabronione

Recenzent: prof. dr hab. Boris Kożuh

ISBN 978-83-7571-179-0

Koordynator merytoryczny: prof. nadzw. dr hab. Ewa Wysocka

Skład i łamanie: Maciej Koźbiał

Druk z materiałów dostarczonych przez zleceniodawcę:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Podręcznik opracowany został w ramach projektu: „Opracowanie narzędzi diagnostycznych i materiałów metodycznych wspomagających proces rozpoznawania predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów” realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

W ramach projektu przygotowane zostały także podręczniki z serii „Wybór zawodu” dla doradców zawodowych i nauczycieli oraz dla dzieci i rodziców



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Iwona Cichecka-Jusińska

Krystyna Pławska

Kwestionariusz

„Mały Kosmita”

**Narzędzie do badania Postaw Radzenia Sobie
w Sytuacjach Trudnych Społecznie RSwSTS**

**Podręcznik testu – wersja dla uczniów
szkoły podstawowej klas I–III**

Kraków 2011

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Podstawy teoretyczne testu	11
1.1. Sytuacja trudna i strategie radzenia sobie w sytuacji trudnej.....	12
2. Specyfika grupy wiekowej – młodszy wiek szkolny.....	16
3. Konstrukcja kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach trudnych „Mały Kosmita”	18
3.1. Klasyfikacja opowiadań ze względu na motywy leżące u podstaw konfliktów międzyrodzinnymi.....	19
3.2. Procedura badania	19
4. Analiza. Właściwości Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie (RSwSTS).....	21
5. Interpretacja wyników badań	32
Zakończenie.....	35
Bibliografia	37
Spis tabel	38
Aneks	39
Kwestionariusz RSwSTS. „Mały Kosmita”	39
– wersja dla szkoły podstawowej klasy I–III.....	39
Klucz do Kwestionariusza RSwSTS. „Mały Kosmita” – wersja dla szkoły podstawowej klasy I–III	45

Wprowadzenie

Sytuacje trudne i strategie radzenia sobie w nich w literaturze i badaniach

Zarówno sytuacje trudne, jak i konflikty interpersonalne, towarzyszyły człowiekowi od zawsze. Zatem nic dziwnego, że stały się one przedmiotem badań naukowych. Wielu badaczy, tak teoretyków, jak i praktyków, zajmowało się różnymi aspektami tych zagadnień. Opierając się na swoich obserwacjach, analizach i szczegółowych badaniach konstruowali oni różnego rodzaju narzędzia mające na celu pomaganie człowiekowi w funkcjonowaniu w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Doprowadziło to do powstania na początku XX w. nowej dziedziny nauki zwanej psychologią społeczną. Jej celem było i jest nadal, ogólnie rzecz ujmując, badanie zachowania jednostki w grupie, a zatem i zachowań człowieka w kontakcie z innymi ludźmi. Oczywiście tematyką tą zajmowano się od starożytności, jednak dopiero XX wiek pozwolił na wyodrębnienie się psychologii społecznej jako samodzielnej dziedziny nauki. Prawdopodobnie „pierwszy eksperyment z zakresu psychologii społecznej przeprowadził Triplett w 1897 r. [...], lecz eksperymentalna psychologia społeczna wystartowała naprawdę dopiero pod koniec lat trzydziestych naszego stulecia (XX w. – przyp. aut.), głównie z inspiracji Kurta Lewina i jego utalentowanych uczniów. Interesujące jest również, że chociaż Arystoteles jako pierwszy sformułował ok. 350 r. p.n.e. niektóre podstawowe zasady społecznego oddziaływania i przekonywania, to jednak dopiero w połowie XX w. zasady te sprawdził eksperymentalnie Carl Holland wraz ze swoimi współpracownikami” (Aronson, 2000, s. 6). Działał on w nurcie psychologii humanistycznej, która uznała fakt, iż „*istotą człowieka jest ludzki kontekst. Unikalna natura człowieka jest wyrażana poprzez jego bycie w związku z innymi*” (Rosińska, Matusewicz, 1984). W toku badań prowadzonych przez badaczy różnych nurtów psychologii społecznej ustalono, iż „możemy wyróżnić dwa podstawowe założenia wspólne wszystkim głównym szkołom teoretycznym:

- a. Zachowanie społeczne jest zorientowane na cel [...]
- b. Zachowanie społeczne stanowi nieustanną interakcję pomiędzy osobą a sytuacją” (Kennick, Neuberger, Cialdini, 2006, s.42).

Dla psychologii społecznej istotna przy tym stała się nie tylko teoria, ale i praktyka. „Praktyczny aspekt psychologii humanistycznej to [...] przede wszystkim: trening interpersonalny, trening wrażliwości i trening laboratoryjny. Ich cel można określić jako ćwiczenie umiejętności współbycia w grupie i pełnienia w niej różnych ról społecznych [...]” oraz „grupy spotkaniowe [...] celem grup spotkaniowych był rozwój osobisty uczestnika. Zdobywanie wiedzy o samym sobie: swoich prawdziwych ambicjach, pragnieniach, o swoich możliwościach” (Rosińska, Matusewicz, 1984, s. 227).

Uznano więc, iż właściwe i możliwe jest wyposażenie człowieka w odpowiednie umiejętności. Wiedzę z zakresu psychologii humanistycznej zaczęto wykorzystywać świadomie do kształtowania umiejętności człowieka w zakresie rozwoju osobistego, jak i umiejętności społecznych. Znalazło to odbicie zarówno w diagnozie, profilaktyce oraz terapii, a także w całej sferze dotyczącej psychologii biznesu.

Jednym z istotnych zadań psychologii humanistycznej stała się kategoryzacja sytuacji, w których człowiek funkcjonuje oraz ludzkich zachowań w ich obliczu.

Dla T. Tomaszewskiego punktem wyjścia jest sytuacja normalna: czyli taka „w której, w określonych warunkach ustalają się zadania, które człowiek podejmuje i sposoby, jakimi to czyni; zadania dostosowują się do warunków i możliwości ich wykonania; czynności do zadań i do warunków. [...] Taki zrównoważony układ zadań, czynności podmiotu i warunków nazywa się sytuacją normalną” (Tomaszewski, 1982, s.32). Gdy „wewnętrzna równowaga sytuacji normalnej zostanie zachwiana tak, że normalny przebieg aktywności podstawowej zostanie zakłócony i prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym stanie się mniejsze” (Tomaszewski, 1982, s.32), powstaje sytuacja trudna. Sytuacja trudna odnosi się do czynności, jakie jednostka wykonuje w ramach regulacji swojego stosunku z otoczeniem. Regulacja ta polega na realizacji odpowiednich zadań. Realizując zadania człowiek wykonuje odpowiednie czynności i właśnie przy ich wykonywaniu powstają sytuacje trudne (Tomaszewski, 1965). Owe sytuacje mogą powstawać na skutek pojawienia się trudności subiektywnych, jak i obiektywnych. Trudności obiektywne dotyczą zewnętrznych czynników i zaliczają się do nich: trudności występujące w różnych sytuacjach, związane z dynamiką zadań i warunków, strukturą zadań i strukturą warunków. Czynniki obiektywne można podzielić na dwie grupy: zadania i warunki czynności. Zadania trudne ze względu na strukturę, to wg Tomaszewskiego, zadania złożone, zmienne i konfliktowe. Zadania złożone to takie, w których realizowany jest więcej niż jeden cel. Zadania zmienne to takie, gdzie trudność tkwi w seryjnym układzie zadań, którego porządek nie jest znany jednostce. Zadanie konfliktowe to takie „w którym podmiot dąży do dwóch lub więcej celów sprzecznych, wzajemnie sobie przeciwstawnych” (Tomaszewski, 1965, s. 156).

Trudności subiektywne wynikają z właściwości organizmu jednostki, która nie radzi sobie z wykonywaną czynnością przy zadaniach i warunkach normalnych.

Przywoływany powyżej autor wymienia pięć rodzajów sytuacji trudnych: deprivację, przeciążenia, zagrożenia, utrudnienia i konflikt (Tomaszewski, 1984).

Deprivacje – to sytuacje uniemożliwiające człowiekowi zaspokojenie jego podstawowych potrzeb niezbędnych mu do normalnego życia.

Przeciążenia – to sytuacje, w których jeden element (zadanie) jest niedostosowany do pozostałych czyli do warunków działania jednostki i jej możliwości psychicznych.

Zagrożenia – to sytuacje, w których „zachodzi zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakichkolwiek wartości cenionych przez podmiot działający” (Tomaszewski, 1966, s. 239).

Utrudnienia – to zmiany w zwykłych warunkach wykonywania czynności, powodujące zaburzenia w układzie zwanym sytuacją normalną.

Konflikt – charakteryzuje występowanie przeciwstawnych sił fizycznych lub sprzecznych nacisków moralnych społecznych czy światopoglądowych.

Lazarus uważa, iż sytuacja trudna jest tożsama z pojęciem sytuacji stresowej. Do jej zaistnienia potrzebne są dwa czynniki: zewnętrzny zawierający w sobie elementy niezwykłości i nagłości wymagań (Tyszkowa, 1986) oraz wewnętrzny czyli indywidualny osąd jednostki – „to jak oceniony zostanie bodziec stresowy, decyduje o przebiegu transakcji stresowej i jej efektach. [...] W sytuacji zagrożenia psychologicznego podejmowane są dwie strategię zmierzające do wyeliminowania lub zmniejszania przewidywanego niebezpieczeństwa: atak i strategia unikowa. Atak (lub inaczej agresja) jest formą radzenia sobie z niebezpieczeństwem. Ma na celu zniszczenie, usunięcie

lub powstrzymanie niebezpieczeństwa. Efektem towarzyszącym jest złość lub gniew. [...] Strategia typu unikania, motywowana strachem i lękiem, jest jedną z częstszych i powszechnie stosowanych form radzenia sobie z niebezpieczeństwami, która prowadzi do wycofania się z sytuacji zagrażającej” (Borecka-Biernat, 2006, s.10).

W takich sytuacjach zewnętrznych zostali postawieni w Polsce ludzie na początku lat 80 poprzedniego stulecia. Badanie ich postaw wobec nowej sytuacji oraz „indywidualnych i społecznych metod i technik rozwiązywania sytuacji zadaniowych o charakterze nowym, nieznanym i trudnym”, prowadzone były pod kierunkiem K. Ostrowskiej (2002, s. 7). „Wyróżnione strategie rezygnacji, ataku i bezwzględności informują, w jaki sposób osoba ocenia swoje możliwości działania w stosunku do nacisku czynników sytuacyjnych zagrażających ważnym dla niej wartościom, zoperacjonalizowanym w postaci celów i dążeń oraz ideału osobowościowego [...]”. Współdziałanie człowieka z występującymi w danej sytuacji czynnikami zewnętrznymi nazwano strategią atakującą, natomiast podporządkowanie się tym czynnikom, strategią rezygnacji (Ostrowska, 2002).

Sytuacja trudna w ujęciu M. Tyszkowej (1997, s. 475) to „taki układ zadań (celów), warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim naruszona została równowaga między tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji stosunków podmiotu z otoczeniem, co powoduje przeciążenie systemu psychicznej regulacji i emocje ujemne. W konsekwencji trwania tego stanu pojawiają się zmiany w zachowaniu jednostki, a między innymi reorganizacja lub dezorganizacja ukierunkowanej na cel czynności”. Autorka definiując sytuacje trudne ujmuje je w relacjach podmiot–otoczenie. Według niej, sytuacje trudne zawierają czynniki wywołujące zakłócenia aktywności jednostki w ukierunkowanej na cel działalności, zawierają właściwości zagrażające zaspokajaniu potrzeb, dążeń, ważnych wartości oraz wywołują przykre przeżycia emocjonalne powodując stany silnego napięcia emocjonalnego. W sytuacjach społecznej interakcji tkwią liczne elementy o charakterze zagrażającym jednostce, stwarzając ryzyko niepowodzeń w jej działaniach ukierunkowanych na cel.

M. Tyszkowa wyróżnia cztery kategorie zachowań się w sytuacjach trudnych:

- Pokonywanie trudności – jednostka koncentruje się na zadaniu, następuje wzrost kontroli czynności, wytrwale dąży do celu.
- Próby przeciwstawienia się trudnościom – osoba podejmuje próbę działania, następnie dochodzi do jego dezorganizacji i wycofuje się.
- Poddanie się trudnościom – jednostka natychmiast wycofuje się z działania i nie podejmuje wysiłku w kierunku rozwiązania problemu.
- Emocjonalno-obronna reakcja na trudności – następuje wzrost lub obniżenie napięcia emocjonalnego; człowiek przeżywa silne emocje i wycofuje się.

Sytuacje społecznie trudne dotyczą każdego z nas, zarówno społeczności ludzi dorosłych, jak i dzieci. Reakcje na sytuacje trudne wymagają określonych kompetencji społecznych i intelektualnych oraz dojrzałości w ich rozwiązywaniu.

Jak radzą sobie w takich sytuacjach dzieci w młodszym wieku szkolnym, których osobowość jest jeszcze nie w pełni ukształtowana, i które w o wiele mniejszym niż dorośli stopniu

panują nad swoimi reakcjami emocjonalnymi? Jakie strategie zachowań są przez nie preferowane? I jakie działania należałoby podjąć, aby jak najlepiej przygotować dziecko do samodzielnego zmagania się trudnościami w zakresie życia społecznego, tak żeby jego działania były skuteczne, satysfakcjonujące, a jednocześnie niekrzywdzące innych?

Odpowiedzi na te pytania powinny być łatwiejsze po wypełnieniu i analizie wyników uzyskanych z kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach trudnych, przeznaczonego dla dzieci w wieku 7–9 lat.

1. Podstawy teoretyczne testu

W praktyce szkolnej na co dzień obserwujemy różnorodne zachowania uczniów znajdujących się w sytuacjach trudnych społecznie. Analizując badania polskie nie znaleziono kwestionariusza do badania pomiaru strategii zachowań, który obejmowałby dzieci w wieku młodszo-szkolnym w sytuacjach trudnych, a sytuacje te niewątpliwie mają miejsce w szkole w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami. Postanowiono zatem skonstruować narzędzie służące do oceny strategii działań podejmowanych przez uczniów w wieku 7–9 lat w różnych kategoriach sytuacji trudnych.

Do stworzenia kwestionariusza badającego sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie, przyjęto założenia teoretyczne wynikające z koncepcji D. Boreckiej-Biernat oraz M. Cywińskiej. Badania D. Boreckiej-Biernat dotyczyły zachowań młodzieży w sytuacjach trudnych społecznie. Autorka wyszła z założenia, że ważną grupą sytuacji trudnych są sytuacje społeczne, które stwarzają zagrożenie dla cenionych przez człowieka wartości, zaspokojenia jego potrzeb i realizacji dążeń natury społecznej. Jak wynika z jej badań, strategie, jakie przyjmuje młodzież w sytuacjach trudnych społecznie mają charakter destruktywny rozwojowo (unikanie, uleganie, agresja) lub konstruktywny. M. Cywińska w swych badaniach odnosi się do dynamiki konfliktów interpersonalnych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także do reakcji dzieci na konflikty z rówieśnikami. Konflikt przedstawia jako proces, w którym można wyodrębnić określone fazy oraz podejmuje próbę klasyfikacji konfliktów w powiązaniu z ich motywami.

Szkoła stwarza dla dziecka w wieku 7–10 lat wiele sytuacji trudnych, które zawierają elementy zagrożenia i narażają je na stres. Znaczna część sytuacji szkolnych (szczególnie w klasie I) to sytuacje nowe, których dziecko doświadcza po raz pierwszy.

Długoletnie doświadczenie w pracy z dziećmi i obserwacja ich zachowań w różnych konfliktowych sytuacjach w czasie lekcji, przerw i w świetlicy szkolnej pozwoliły na wyodrębnienie głównych obszarów sytuacji trudnych społecznie na terenie szkoły, do których należą:

1. Wejście w grupę rówieśniczą i znalezienie w niej swojego miejsca.

Grupa rówieśnicza dla dzieci z trudnościami adaptacyjnymi, nielubianymi i odrzucanymi może być źródłem niepokoju, zagrożenia i lęku.

2. Poddanie się ustanowionym przez szkołę (nauczycieli) normom, zakazom, nakazom dotyczącym dyscypliny (np. spokojne siedzenie na lekcjach bez rozmów, słuchanie i wykonywanie poleceń nauczyciela, niejedzenie na lekcjach, niebieganie w czasie przerw, itp.). Ustanowione przez szkołę (nauczycieli) normy, nakazy i zakazy godzą w autonomię i potrzeby dziecka (np. potrzebę ruchu, swobodnego wypowiedzania się, autentycznego zachowania) i stanowią źródło konfliktu nauczyciel – uczeń.

3. Presja stałych zadań i obowiązków wynikających z podjęcia roli ucznia (np. odrabianie prac domowych, pamiętanie o potrzebnych przyborach, pomocach, konieczność czytania, pisanie, udział w ćwiczeniach gimnastycznych itp.). Rola ucznia nakłada na dziecko obowiązki, będące dla niego obciążeniem, z którym nie zawsze sobie radzi.

4. Ocenianie wiadomości i umiejętności. Ocenianie i opiniowanie ucznia w przypadku dzieci w wieku młodszo-szkolnym jest dla dziecka stresogenne i stwarza przesłanki do negatywnej oceny ze strony rówieśników, wywołując śmiech lub złośliwe uwagi. Godzi to w poczucie wartości dziecka.

Postanowiono zatem zbadać sposoby radzenia sobie uczniów w sytuacjach społecznie trudnych w obrębie powyżej wymienionych obszarów.

1.1. Sytuacja trudna i strategie radzenia sobie w sytuacji trudnej

O sytuacji trudnej możemy mówić wtedy, gdy „układ stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem charakteryzuje się brakiem zrównoważenia (odpowiedniości) lub niezgodnością dążeń, wartości, celów, a możliwościami realizacyjnymi (kompetencje) lub właściwościami jednostki oraz warunkami jej życia i aktywności otoczenia” (Tyszkowa, 1978, s. 3).

Określenie „sytuacja trudna” uwzględnia właściwości czynników zewnętrznych (zadania, warunki) ujmując je w relacji do subiektywnych możliwości i cech podmiotu, a zarazem wskazując na mechanizm wpływu niezrównoważonego układu elementów sytuacji na powstanie zmian w zachowaniu człowieka (...). Tak więc istota sytuacji trudnych polega na niedostosowaniu możliwości jednostki do wartości, które ona ceni i które chciałaby zdobyć (Borecka-Biernat, 2006, s. 13–14). D. Borecka-Biernat wskazuje (za Tyszkowa, 1972, s.17), że o sytuacji trudnej mówimy wówczas, gdy „człowiek napotyka przeszkody na swojej drodze do realizacji celu, gdy przeżywa niepowodzenia, gdy musi wykonywać złożone i wymagające wysiłku zadania, gdy zostaje zmuszony do życia w warunkach sprzecznych z jego potrzebami, styka się z nadmiarem bodźców i wymagań, gdy ktoś lub coś zagraża istotnej dla niego wartości, gdy zostaje pozbawiony możliwości zaspokojenia potrzeb”.

M. Tyszkowa (1979, s. 24) wyróżnia sytuacje społecznie, w których „wartości i dążenia jednostki podlegają zagrożeniu lub udaremnieniu przez innych ludzi, przez sam fakt ich obecności, bądź też wskutek szczególnych form ich oddziaływania przeciwstawnego lub tylko niezgodnego z własnymi dążeniami jednostki”. Wśród tego typu sytuacji wyróżnia:

- sytuacje ekspozycji społecznej, w której osoba wystawiona na widok publiczny jest oceniana, krytykowana i zagrożone jest jej poczucie własnej wartości,
- sytuacje społecznego konfliktu, w których dążenia i cele jednostki są niezgodne lub sprzeczne z dążeniami innych,
- sytuacje nacisku społecznego, w których wywierana jest presja na osobę i zagrożona jest realizacja jej celów i dążeń.

Podobnie do tej problematyki podchodzi D. Borecka-Biernat (2006, s. 5), która uważa, że „ważną grupą sytuacji trudnych są sytuacje społeczne, które stwarzają zagrożenie dla cenionych przez człowieka wartości, zaspokojenia jego potrzeb i realizacji dążeń natury społecznej. Należą do nich te sytuacje, w których człowiek jest ośmieszany, ostro krytykowany przez innych

ludzi z jego otoczenia lub jest uwikłany w konflikt interpersonalny albo przez wymagania i żądania musi dokonać zmiany celu własnych dążeń czy zrezygnować z ważnych rzeczy."

Określenie sytuacji trudna odnosi się także do konfliktu interpersonalnego. M. Cywińska (2004, s. 35), wskazuje, że: „Konflikty bywają utożsamiane z zarówno szeroko rozumianą sprzecznością, niezgodnością, rozbieżnością (celów, czynności, dążeń, poglądów, postaw, interesów, wartości, tendencji), jak i z takimi pojęciami, jak: rywalizacja, protest, napięcie, agresja, walka, antagonizm”. W innych ujęciach konfliktu wykazuje się na stosunek do przeciwnika, a także obiektywny i subiektywny charakter sprzeczności. M. Cywińska (2004, s. 35) przedstawia konflikt jako proces, w którym „można wyodrębnić określoną dynamikę, tj. fazę wchodzenia w konflikt (fazę początkową), fazę rozwoju konfliktu (fazę środkową) i w fazę wychodzenia z niego (fazę końcową)”.

Wchodzenie w konflikt wiąże się bezpośrednio z powstaniem motywacji, która ukierunkowuje działania jednostki na zaspokojenie jej potrzeb, poprzez osiągnięcie wytyczonych celów. Cele te mogą być dwojakiego rodzaju: dodatnie czyli takie, do których zmierza (np. pochwała, dobry stopień, popularność, sympatia) oraz ujemne czyli takie, których unika (np. krytyka, zły stopień, niechęć, pogarda, uszkodzenie ciała, ból). W oparciu o badania autorka dokonuje podziału konfliktów ze względu na motyw, tworząc pięć następujących kategorii:

1. konflikty rywalizacyjne dotyczące motywu posiadania, dominacji, uznania, atrakcyjności oraz utrzymywania więzi z partnerem,
2. konflikty norm dotyczące motywu nierespektowania ustalonych przepisów (reguł) gier i zabaw, motywu lojalności,
3. konflikty na tle kształtowania się poczucia tożsamości związane z motywem obrony własnych praw lub racji oraz obrony przed zagrożeniem,
4. konflikty natury emocjonalnej dotyczące motywu niepreferowania partnera i braku sympatii,
5. konflikty wynikające z nieporozumienia dotyczące motywu przypadkowego („wpadnięcia na siebie”) (por. Cywińska, 2004, s. 40–41).

Sytuacje trudne są nieodłączną częścią życia człowieka, który musi się nauczyć sobie z nimi radzić. „Sytuacja trudna pobudza podmiot do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi między wymaganiami a możliwościami i/lub stanu emocjonalnego. Umiejętność radzenia sobie w sytuacji trudnej może przybierać dwie formy działań: działania służące zwalczaniu zagrożenia i działania o charakterze obronnym” (Borecka-Biernat, 2006, s. 61).

Danuta Borecka-Biernat wskazuje, że terminem „radzenia sobie w sytuacjach trudnych określa się procesy psychiczne i zachowanie wywołane sytuacją trudną i ukierunkowane na zmianę własnej sytuacji na lepszą przez zmianę zaburzonego przez sytuację trudną działania (skoncentrowanego na sobie) lub przez zmianę zagrażającego otoczenia albo regulację emocji (wyciszenie)” (Borecka-Biernat, 2006, s. 44).

Przywołana autorka wyróżnia trzy zakresy znaczeniowe w określeniu „radzenie sobie”:

1. Radzenie sobie jako styl” należy traktować jako trwałą, osobowościową dyspozycję do podejmowania określonych zachowań które jest względnie niezależne od sytuacji trudnej, ponieważ jest atrybutem człowieka [...]”.
2. Radzenie sobie jako strategia” oznacza pojedyncze sposoby radzenia sobie z trudnościami, które składają się na styl i proces radzenia sobie”.
3. Radzenie sobie jako proces będący ciągiem zachowań (Borecka-Biernat, 2006, s. 45).

Formy reakcji obronnych są różnorodne, począwszy od ucieczki i wycofania się z sytuacji trudnej, poprzez czynności agresywne (atak na źródło zagrożenia) aż do wielorakich czynności symbolicznych, polegających na nadawaniu rzeczywistości nowego, niezagrażającego znaczenia. Strategie obrony w sytuacjach trudnych pozwalają jednostce jedynie obniżyć napięcie emocjonalne. Cel zaś, który sobie początkowo stawia, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Strategie obrony tworzą sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, które nie są ukierunkowane na rozwiązanie i przezwyciężenie trudnej sytuacji. D. Borecka-Biernat wyodrębniła trzy formy reakcji obronnych: unikanie, uleganie i agresja.

Unikanie konfrontacji polega na podejmowaniu innych czynności, które angażują uwagę i odwracają jednostkę od sytuacji konfliktu lub polegają na poszukiwaniu kontaktu z innymi ludźmi.

Uleganie oznacza rezygnację „z własnych zamierzeń i pozwalanie partnerowi na realizację jego pragnień. Ma ona na celu usatysfakcjonowanie partnera, co w sytuacji konfliktu oznacza poddanie się niekorzystnym dla podmiotu oddziaływaniom partnera” (Balawejder, 2010).

Agresja to atak fizyczny lub słowny i wyrządzający szkody psychiczne i/lub fizyczne innym ludziom.

D. Borecka-Biernat nazywa te strategie destruktynymi, ponieważ uwzględniają one tylko potrzeby terażniejszości, nastawione są na obniżenie napięcia emocjonalnego, ale nie rozwiązują konfliktu, co w dłuższej perspektywie czasowej może wywołać poczucie niezadowolonia i frustrację.

Strategia zadaniowa nazwana też strategią konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach konfliktu, obejmuje te zachowania, które nastawione są na aktywne oddziaływanie na sytuację trudną i zmięrzają do jej rozwiązania i przezwyciężenia (Borecka-Biernat, 2006, s. 61). Mieszczą się tu próby dokonywania zmian w obrębie sytuacji postrzeganej jako zagrażająca poprzez zmianę własnego działania, bądź przez zmianę zagrażającego, szkodzącego otoczenia. Czynności te nastawione są na realizację zamierzonego celu i zarazem obniżenie napięcia emocjonalnego. W strategii konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji trudnej społecznie nie występuje zmiana podstawowego celu działania, utrzymuje się natomiast zasadniczy kierunek czynności. Jednostka jest zdolna do utrzymania obranego kierunku swojej aktywności, a także do rozwiązania szeroko pojętych zadań, stawianych przez otoczenie społeczne – pomimo

napięcia emocjonalnego. Sytuacja trudna traktowana jest jako problem do rozwiązania wymagający od jednostki wzmożonego wysiłku, zmiany szczegółów taktyki, wykorzystywania swoich możliwości intelektualnych i fizycznych, wytworzenia nowego pomysłu, który ma zapewnić osiągnięcie celu, jakim jest poradzenie sobie z sytuacją trudną. Jednostka stosując tego typu strategię nabiera poczucia sprawstwa i kontroli, co wzmacnia jej twórczą aktywność i poczucie własnej wartości.

2. Specyfika grupy wiekowej – młodszy wiek szkolny

Młodszy wiek szkolny, określany także jako „późne dzieciństwo”, trwa od 7 do 10/11 roku życia. Lidia Wołoszynowa (1975, s. 530–532) dzieli młodszy wiek szkolny na dwie fazy rozwoju:

- fazę pierwszą, obejmującą wiek 7–8 lat. Wiek ten charakteryzują złożone zjawiska, związane z przekroczeniem progu szkoły, a następnie adaptacją do środowiska szkolnego i wymagań nauczycieli i rówieśników,
- fazę drugą, obejmującą 9–10 rok życia, charakteryzującą wyraźne zmiany w sferze intelektualnej i całej osobowości dziecka. Rozwija się intensywnie mowa i myślenie.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym:

- wzbogaca i porządkuje posiadaną wiedzę o świecie i sobie samym pod względem opisowym, wartościującym i normatywnym,
- opanowuje umiejętności potrzebne do nabywania i organizowania wiedzy oraz posługiwania się nią w różnych sytuacjach (Harwas-Napierała, Trempała, 2003, s. 130),
- staje się coraz bardziej świadome swych stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie, potrafi coraz lepiej dostosować swoją ekspresję do wymagań społecznych,
- identyfikuje się z normami prezentowanymi przez ważne dla niego osoby, a także ze względu na spostrzeganą ważność społecznej normy.

Do zadań rozwojowych tego okresu zalicza się także osiągnięcie autonomii osobistej oraz rozwijanie postaw wobec grup i instytucji społecznych (Przetacznik-Gierowska, 1966; Matczak, 1998).

W okresie późnego dzieciństwa wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami. Szkoła staje się głównym miejscem spotkań z kolegami, a opinie rówieśników stają się źródłem kar i nagród, dlatego dzieci bardzo liczą się z opinią grupy i zabiegają o zajęcie w niej satysfakcjonującej pozycji. W tym okresie rozwojowym dziecko uniezależnia się od dorosłych w swych preferencjach i ocenach społecznych, a rola dorosłego jako inicjatora kontaktów społecznych zanika.

W dziedzinie percepcji społecznej, w wieku młodszym szkolnym, dziecko potrafi trafnie dokonać charakterystyki ludzi, dostrzec wewnętrzne przyczyny ludzkich zachowań, a także przyjąć punkt widzenia innych ludzi. Dzięki temu potrafi w sytuacjach społecznych dostrzegać różne racje i dostosować je do wymogów innych, ale także oddziaływać na innych ludzi. Dostrzegane przez dziecko właściwości ludzi ukierunkowują jego zachowanie wobec nich, a zwrócenie uwagi na uczucia i potrzeby innych ludzi, ułatwia mu zrozumienie wartości i norm moralnych.

Rozwój kompetencji społecznych w okresie późnego dzieciństwa obejmuje: lepsze rozumienie sytuacji społecznych, poszerzenie wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych, a także poznawanie i trening nowych zachowań oraz ról (Harwas-Napierała, Trempała, 2003, s. 148).

Dzięki rozwijającym się możliwościom poznawczym oraz podejmowaniu relacji społecznych z otoczeniem, dziecko pogłębia wiedzę o samym sobie i coraz trafniej dokonuje samooceny. Sądy wartościujące na swój temat, pod koniec młodszego wieku szkolnego, w znacznym stopniu są samodzielne. W związku z dążeniem do pozytywnej samooceny pojawia się też tendencja do współzawodnictwa.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym staje się członkiem grupy rówieśniczej świadomym obowiązujących w niej zasad, własnej pozycji i pełnionych przez siebie ról oraz uzyskuje bogatą i zróżnicowaną wiedzę na temat świata, ludzi i samego siebie, zawierającą zarówno elementy opisowe, jak i wartościujące oraz normatywne (Matczak, 2009 s. 225).

Późne dzieciństwo przygotowuje dziecko do przyszłego, samodzielnego zmagania się ze stawianymi przed nim zadaniami czy sytuacjami oraz do samodzielnego stawiania celów i prób ich realizacji, mimo różnych przeszkód. Jest to okres nabywania trwałych nawyków związanych z pracą i obowiązkowością w sytuacjach zarówno zespołowego, jak i indywidualnego rozwiązywania zadań (Harwas-Napierała, Trempała, 2003, s. 140). Według Eriksona (1997) późne dzieciństwo to czas identyfikacji z przyszłymi rolami zawodowymi.

3. Konstrukcja kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach trudnych „Mały Kosmita”

W fazie wstępnej konstruowania kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach trudnych zredagowano 30 opowiadań, w których bohater przeżywał sytuacje trudne społecznie, zbliżone do zdarzeń, w których uczestniczą dzieci w szkole i które są im znane z własnego doświadczenia. Układając opowiadania uwzględniono za M. Cywińską motywacyjny aspekt tła konfliktów dziecięcych. Do każdego opowiadania dołączono 4 wersje odpowiedzi sugerujących, jak mógłby zachować się bohater opowiadania w sytuacji dla niego trudnej, wywołującej zdenerwowanie, strach, smutek. Odpowiedzi te mieszczą się (zgodnie z założeniami teoretycznymi) w 4 strategiach radzenia sobie w sytuacjach trudnych, czyli uległej, unikowej, agresywnej i zadaniowej.

Wszystkie z 30 opowiadań były ocenione przez pięciu sędziów kompetentnych pod kątem stopnia trafności ich przyporządkowania do sytuacji radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Większość skonstruowanych historyjek uzyskała wysoką zbieżność przyporządkowań danej pozycji do przypisywanej jej skali. Sędziowie kompetentni nie zakwestionowali wartości naukowej tworzonego narzędzia.

Opowiadania przeczytano grupie dzieci w wieku 7–9 lat, sprawdzając atrakcyjność zawartej w nich treści oraz dostosowanie formy do zdolności percepcyjnych uczniów. Dzieci słuchały opowiadań z zainteresowaniem i przeżywały losy bohatera opowiadań.

Następnie opowiadania z odpowiedziami (reakcjami) na sytuacje trudne wraz z opisem strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie przedstawiono sędziom kompetentnym. Po ocenach sędziów dokonano korekty opowiadań i odpowiedzi, zgodnie z ich sugestiami, a następnie przeprowadzono badania pilotażowe, po których do badań właściwych zakwalifikowano 24 opowiadania.

Ostatecznie kwestionariusz do badania strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych związanych z kontaktem społecznym dzieci w wieku 7–9 lat składa się z instrukcji, 24 opowiadań o bohaterze z kosmosu, który znajduje się w centrum trudnych dla siebie wydarzeń oraz czterech kategorii odpowiedzi odzwierciedlających strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych: zadaniową (in. współpraca), unikową, uległą i agresywną.

Reasumując. Narzędzie składa się z 24 historyjek, każda z nich ma 4 odpowiedzi.

Dziecko mając do dyspozycji 96 proponowanych możliwości zachowań w sytuacjach społecznie trudnych, wybiera te które są mu najbliższe. (Owe 96 możliwości składają się z: 24 możliwości w skali unikanie, 24 w skali agresja, 24 w skali współpraca i 24 w skali uleganie). W dwóch strategiach pewne odpowiedzi nie są diagnostyczne. Jeśli dziecko je wybierze, dostaje za nie 0 punktów. Są to strategia *ulegania* i 4 odpowiedzi: 5d, 6a, 7c, 17b oraz w strategii *współpraca* odpowiedź: 4c).

3.1. Klasyfikacja opowiadań ze względu na motywy leżące u podstaw konfliktów międzyrówieśniczych

Kwestionariusz skonstruowano tak, by objął on sytuacje trudne we wszystkich rodzajach konfliktów wyodrębnionych w omówionej w niniejszym opracowaniu literaturze.

Opowiadania nr 7, 19, 22 dotyczą konfliktu z zakresu obszaru ekspozycji społecznej. Konflikt rywalizacyjny dotyczący motywów posiadania, dominacji, uznania, atrakcyjności, osiągnięć, utrzymania więzi z partnerem obrazują opowiadania nr 1, 5, 11, 18, 21.

Motyw nierespektowania ustalonych zasad, reguł i przepisów wywołujący konflikt norm odzwierciedlają opowiadania nr 2, 3, 4, 8, 9, 13, 16.

Konflikt na tle kształtowania się tożsamości związany z motywem obrony własnej przed zagrożeniem, obrony własnych praw i racji zobrazowany został w historyjkach nr 6, 10, 23.

Opowiadania nr 14, 17, 24 obrazują konflikt natury emocjonalnej, u którego podłoża leżą motywy nierespektowania partnera, wypróbowywania własnych sił i możliwości względem innych, celowego sprawienia przykrości innym.

Konflikt wynikający z nieporozumienia, „przypadkowego wpadnięcia na siebie” ilustrują opowiadania nr 12, 20.

3.2. Procedura badania

Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest przeznaczony do badania uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej. Składa się on z instrukcji i 24 opowiadań dotyczących sytuacji trudnych w kontakcie społecznym. Pod każdym opowiadaniem zawartym w kwestionariuszu umieszczono w przypadkowej kolejności cztery sposoby zachowania odpowiadające czterem strategiom. Zadaniem badanego jest dokonanie wyboru jednej z nich.

Integralną część kwestionariusza stanowi klucz przypisujący wyniki do skali agresji, uległości, unikania i współpracy. Zadaniem badającego jest odczytanie wyników zgodnie z kluczem i ustalenie jak strategia przeważa u badanego dziecka.

Dzięki wystarczającej rzetelności, kwestionariusz może służyć do celów diagnozy indywidualnej opisując deklarowane strategie zachowań dzieci.

Badanie dzieci kwestionariuszem radzenia sobie w sytuacjach trudnych, powinno przebiegać w szczególnej atmosferze. Dziecko musi czuć się bezpiecznie i wiedzieć, że kwestionariusz nie zawiera niewłaściwych odpowiedzi, a każda wybrana odpowiedź jest dobra. Należy stworzyć sytuację, w której dziecko wczuje się w rolę bohatera opowiadań, będzie z nim przeżywać opisane sytuacje oraz reagować na nie, zgodnie z własnym sposobem działania. W związku z tym, badający powinien zadbać o to, by tekst był czytany w sposób ekspresyjny, pobudzający emocje i wyobraźnię dziecka, tak by identyfikowało się ono z bohaterem opowiadań.

Badanie można też przeprowadzać w grupach, nie większych jednak niż 15 osób, uwzględniając możliwości percepcyjne i umiejętności szkolne wszystkich dzieci w grupie – im mniejsze możliwości dzieci, tym mniejsza grupa. Badanie prowadzone w grupie większej może nie być diagnostyczne.

Kwestionariusz przygotowano w dwóch wersjach: drukowanej i dźwiękowej.

4. Analiza. Właściwości Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Trudnych Społecznie (RSwSTS)

Opis grupy. Informacje ogólne

Badania właściwe prowadzone były wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych, do klas 1–3, we wszystkich województwach, z podziałem na trzy typy miejscowości. W sumie badaniami objęto 1003 uczniów – z czego do analizy wykorzystano kwestionariusze, które spełniały kryteria przyjęcia do analizy – ostatecznie zanalizowano 950 kwestionariuszy (446 kwestionariuszy dziewcząt, 485 kwestionariuszy chłopców – 19 osób nie podało swojej płci).

Badania były prowadzone przez zespół w składzie: dr Jolanta Pułka, dr Barbara Ostafińska-Molik i dr Szymon Czaplński, w okresie od września 2010 r. do marca 2011 r. Badania właściwe zostały przeprowadzone we wszystkich szesnastu województwach Polski, w następujących miejscowościach:

- województwo świętokrzyskie: Kielce, Sandomierz, Zagnańsk
- województwo łódzkie: Łódź, Radomsko, Wielgomłyny
- województwo kujawsko-pomorskie: Bydgoszcz, Grudziądz, Żłotniki Kujawskie
- województwo warmińsko-mazurskie: Olsztyn, Pisz, Straduny
- województwo mazowieckie: Warszawa, Żyrardów, Zalesie Górne
- województwo śląskie: Bielsko-Biała, Pszczyna, Strumień
- województwo opolskie: Opole, Kluczbork, Komprachcice
- województwo lubuskie: Gorzów Wielkopolski, Nowa Sól, Kozuchów
- województwo pomorskie: Gdańsk, Sopot, Łąg
- województwo podkarpackie: Rzeszów, Przemyśl, Radymno
- województwo lubelskie: Lublin, Biała Podlaska, Przybysławice
- województwo podlaskie: Białystok, Łomża, Gródek
- województwo zachodnio-pomorskie: Szczecin, Gryfice, Barwice
- województwo wielkopolskie: Poznań, Gniezno, Krzymów
- województwo dolnośląskie: Wrocław, Oleśnica, Cieszków.

W poniższych tabelach przedstawiono dane dotyczące rozkładu danych dla zależności: płeć a klasa, płeć a miejsce zamieszkania i płeć a wiek badanych.

Tabela 1. Podział uczniów ze względu na płeć i klasę do której uczęszczają badani respondenci

			Płeć			Ogółem
			dziewczęta	chłopcy	brak danych	
Klasa	1	Liczebność	139	129	4	272
		% z klasa	51,1%	47,4%	1,5%	100,0%
	2	Liczebność	161	192	14	367
		% z klasa	43,9%	52,3%	3,8%	100,0%
	3	Liczebność	146	164	1	311
		% z klasa	46,9%	52,7%	,3%	100,0%
Ogółem		Liczebność	446	485	19	950
		% z klasa	46,9%	51,1%	2,0%	100,0%

Tabela 2. Rozróżnienie pomiędzy liczbą jednostek w poszczególnych miejscach zamieszkania i płcią badanych

			Płeć			Ogółem
			dziewczęta	chłopcy	Brak danych	
Miejsce zamieszkania	Miasto wojewódzkie	Liczebność	126	167	12	305
		%	41,3%	54,8%	3,9%	100,0%
	Miasto do 100tyś.	Liczebność	165	165	3	333
		%	49,5%	49,5%	,9%	100,0%
	Wieś i miasto do 10 tyś	Liczebność	140	136	4	280
		%	50,0%	48,6%	1,4%	100,0%
Ogółem		Liczebność	446	485	19	950
		%	46,9%	51,0%	2,1%	100,0%

Tabela 3. Rozróżnienie pomiędzy liczbą jednostek w poszczególnym wieku a płcią badanych

			Płeć			Ogółem	
			dziewczęta	chłopcy	brak danych		
lat	6	Liczebność	14	12	0	26	
		%	53,8%	46,2%	,0%	100,0%	
	7	Liczebność	128	119	3	250	
		%	51,2%	47,6%	1,2%	100,0%	
	8	Liczebność	159	187	13	359	
		%	44,3%	52,1%	3,6%	100,0%	
	9	Liczebność	142	162	2	306	
		%	46,4%	52,9%	,7%	100,0%	
	Ogółem		Liczebność	446	485	19	950
			%	47,1%	51,0%	1,9%	100,0%

Z dalszych procedur analizy i normalizacji wykluczono uczniów, którzy nie podali swojej płci oraz dzieci 6-letnie. Badania na tej grupie powinny bowiem być realizowane indywidualnie, ze względu na fakt, że uczniowie ci mają problem ze zrozumieniem lub zapamiętaniem historyjki z odpowiedziami, po jednokrotnym jej przeczytaniu.

Według założeń projektu możliwe było jedynie przeprowadzenie badań grupowych (w całych klasach szkolnych). Dodatkowo w związku z faktem, że klasy były dobierane losowo, ich liczebność była różna i wahała się od 11 do 27 uczniów. Były to czynniki, które mogły po-

wodować znaczne „zakłócenia” przy wypełnianiu ankiet przez uczniów. Należy podkreślić, że w badaniach pilotażowych, które były prowadzone w małych zespołach klasowych wyniki z analizy narzędzia KRSwST były wysoce satysfakcjonujące (np. współczynnik alfa Cronbacha przekraczał w podskalach 0,80). Doświadczenie to pozwala na wyciągnięcie wniosku, że narzędzie zdecydowanie lepiej sprawdza się, gdy badania są przeprowadzane w małej grupie, czy w stosunku do poszczególnych uczniów (indywidualnie). Przeprowadzanie badań indywidualnych lub w niewielkich grupach bez wątplenia pozwoli zminimalizować nierzetelność zbieranych informacji. Zapewne, pracując i udoskonalając niniejsze narzędzie należy wziąć pod uwagę sposób zbierania danych – im mniejsza będzie grupa i im większa możliwość na indywidualne badanie, w tym większym stopniu będzie zapewniona rzetelność. Jako autorzy, rekomendujemy prace nad dalszymi wersjami narzędzia, w małych grupach, celem jego udoskonalenia.

W kolejnym kroku analizy obliczono średnią, odchylenie standardowe i wariancję w poszczególnych skalach: unikanie, agresja, współpraca i uleganie dla dziewcząt, chłopców, jak i całej grupy. Dane te zawiera poniższa tabela.

Tabela 4. Średnie (M), odchylenie standardowe (SD), wariancja (F) dla kwestionariusza RSWSST z uwzględnieniem płci

Skala	Respondenci	M	SD	F	t-Studenta df=929, p<0,01
unikanie	Dziewczęta	1,41	1,656	2,742	,885
	Chłopcy	1,32	1,547	2,392	
	OGÓŁEM	1,35	1,615	2,607	
agresja	Dziewczęta	1,28	3,033	9,198	-5,154
	Chłopcy	2,53	4,246	18,030	
	OGÓŁEM	1,87	3,694	13,645	
współpraca	Dziewczęta	12,63	3,458	11,954	2,282
	Chłopcy	12,08	3,947	15,576	
	OGÓŁEM	12,37	3,721	13,845	
uleganie	Dziewczęta	8,61	2,799	7,833	3,275
	Chłopcy	7,99	3,021	9,126	
	OGÓŁEM	8,33	2,923	8,541	

Największe różnice między badanymi grupami obserwujemy w skali agresja. W skali tej dziewczęta uzyskują znacznie niższe wyniki. Chłopcy zaś uzyskują niższe wyniki w skali uleganie, unikanie i współpraca, aczkolwiek wyniki ze skali unikania nie są istotne statystycznie.

RZETELNOŚĆ

Rzetelność RSWSST sprawdzono za pomocą zgodności wewnętrznej podkategorii alfa Cronbacha oraz metody połówkowej Spearmana–Browna.

Uzyskane współczynniki zgodności wewnętrznej są zadawalające w skali: agresja i współpraca. Współczynniki wynoszą odpowiednio: 0,915 i 0,717. Rzetelność skali unikanie i uleganie jest niższa niż 0,70. Poszukując przyczyn tego stanu rzeczy należy podkreślić, że na ogólnopolskiej próbie dzieci miały trudności w kontekstualnym rozróżnianiu postawy ulegania i unikania (w badaniach pilotażowych skale te uzyskały znacznie wyższe współczynniki alfa

Cronbacha). W dalszej pracy nad narzędziem należałoby zweryfikować założenie wprowadzenia dwóch oddzielnych strategii: unikania oraz ulegania i zastąpienia ich np. strategią wycofania. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogą nie do końca trafnie rozróżniać owe niuanse. Dlatego warto zebrać dane w przypadku, kiedy narzędzie składałoby się z 3 odpowiedzi. Dzięki temu można by wypracować jak najlepszą koncepcję badawczą. Warto w przyszłości poczynić prace nad tak skonstruowanym narzędziem (tzn. zastępującym strategię unikania i ulegania jedną strategią wycofania) Pracując nad narzędziem i wybierając do niego teorie, nigdy nie wiadomo jak sprawdzi się ono na dużych próbach. Należy podkreślić, że w pierwszych założeniach tego narzędzia, każda historyjka miała 3 odpowiedzi (badała trzy strategie). Wprowadzono jednak czwartą odpowiedź (narzędzie ze strategią unikania i ulegania), co miało na celu bardziej szczegółowe (dokładne) diagnozowanie dzieci.

Alfa Cronbacha

Tabela 5. Współczynnik estymacji zgodności wewnętrznej skal kwestionariusza alfa Cronbacha

Kategoria	alfa Cronbacha
unikanie	0,618
agresja	0,915
współpraca	0,717
uleganie	0,578

Poza rzetelnością pomiaru określoną metodą alfa Cronbacha, obliczono również skorygowaną korelację tzw. pozycja-skala. Wartości skorygowanych współczynników korelacji pozycja-skala, które są wskaźnikami mocy dyskryminacyjnej wahały się w: unikaniu od 0,093 do 0,298; agresji od: 0,212 do 0,722; współpracy od – 0,037 do 0,512; uleganiu od – 0,073 do 0,375. Jak widać, niektóre pozycje miały ujemne moce dyskryminacyjne i powinny być usunięte z testu. Oprócz tego, niektóre wartości były stosunkowo niskie i nie przekraczały wartości 0,2. Przyjmuje się, że jeśli moc dyskryminacyjna osiąga wartość 0,2, to oznacza, że pozycja jest dobrze skorelowana z pozostałymi pozycjami. Biorąc pod uwagę, że narzędzie wymaga dalszych badań, odrzucono tylko te pozycje, które na podstawie niniejszych badań osiągnęły moce dyskryminacyjne ujemne. Gdyby bowiem kierować się zasadą usuwania wszystkich pozycji, które nie osiągnęły mocy 0,2 – należałoby w skali unikanie i uleganie usunąć znaczną część historyjek – odpowiednio 12 i 16. Biorąc pod uwagę, że wszystkich historyjek jest tylko 24 daje to dość dużą liczbę.

Usuwanie pozycji o niskich mocach podnosi wartość alfa Cronbacha. W dalszej procedurze zwiększania zgodności wewnętrznej eliminowano jedną pozycję, następnie przeprowadzono kolejną analizę i znów usuwano pozycje. Po zastosowaniu tej procedury zdecydowano się na usunięcie pięciu odpowiedzi z 96 jako niediagnostycznych z wszystkich 24 historyjek. Historyjka pierwsza i ostatnia również nie miała najwyższych parametrów – aczkolwiek nie były to wartości ujemne. Ze względu na fakt, że są to historyjki rozpoczynające/kończące procedurę badawczą, zdecydowano o zostawieniu ich w ostatecznej wersji kwestionariusza.

Zdecydowano o nieusuwaniu całych historyjek, z dwóch istotnych powodów. Pierwszy – wszystkie 24 historyjki tworzą opowieść. Dziecko wyobraża sobie i razem z bohaterem przeżywa „krok po kroku” różne przygody. Usunięcie 5 historyjek zakłóciłoby tę płynną „podróż”

przeżywaną przez dziecko. Drugi powód był taki, że usunięcie 5 historyjek (w tym 20 odpowiedzi) znacznie obniżyło współczynnik alfa Cronbacha w pozostałych strategiach, gdzie moc dyskryminacyjna była wysoka.

Zapewne warto nadal eksplorować dane w kolejnych badaniach i udoskonalać zaprezentowane narzędzie badawcze.

W dalszej części analizy obliczono wartość współczynnika rzetelności połówkowej rsb Spearmana–Browna. Metoda połówkowa pozwala na oszacowanie rzetelności pomiaru na podstawie jednokrotnego badania tej samej grupy respondentów tym samym testem (Brzeziński, 2005).

Rzetelność powyższego testu zbadana metodą połówkową wynosi dla *skali unikanie* 0,503. Współczynnik Spearmana–Browna w tym przypadku jest taki sam przy założeniu równej i nierównej długości testu. Korelacja międzypołówkowa r-Pearsona między wyodrębnionymi połówkami wynosi 0,379.

Dla *skali agresja* współczynnik Spearmana–Browna wynosi 0,868. Korelacja międzypołówkowa r-Pearsona wynosi 0,767.

Współczynnik Spearmana–Browna dla *skali współpracy* wynosi 0,677. Korelacja międzypołówkowa r-Pearsona między wyodrębnionymi połówkami wynosi 0,495.

Ostatnia skala uleganie osiąga współczynnik Spearmana–Browna na poziomie 0,504, zaś korelacja międzypołówkowa r-Pearsona $r=0,337$.

TRAFNOŚĆ

Interkorelacje skali

W tabeli nr 6 zestawiono dane dotyczące interkorelacji pomiędzy poszczególnymi podskalami. Zgodnie z dotychczasowym stanem wiedzy z zakresu badań nad strategiami radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Borecka-Biernat, 2006) należałoby oczekiwać przy zwiększonej preferencji strategii współpracy odpowiednio niskiej preferencji strategii agresji. Współczynnik r jest ujemny i wynosi $-0,678$. Osoby nastawione na współpracę unikają bowiem eskalowania konfliktu o charakterze agresywnym oraz nie preferują strategii unikania ($r = -0,538$). Interkorelacje między skalami unikania, agresji, współpracy i ulegania wynoszą w badaniach dla ogółu od $-0,678$ do $0,292$.

W tabelach 7 i 8 zestawione zostały korelacje pomiędzy poszczególnymi strategiami z uwzględnieniem zmiennej płci.

Tabela 6. Wynik dla ogółu. Interkorelacje pomiędzy podskalami: unikanie, agresja, współpraca i uleganie

Skale		unikanie	agresja	współpraca	uleganie
unikanie	Korelacja Pearsona	1	,292**	-,528**	-,261**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000
agresja	Korelacja Pearsona	,292**	1	-,678**	-,564**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000
współpraca	Korelacja Pearsona	-,528**	-,678**	1	-,109**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		,001
uleganie	Korelacja Pearsona	-,261**	-,564**	-,109**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,001	

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Tabela 7. Wynik dla dziewcząt. Interkorelacje pomiędzy podskalami: unikanie, agresja, współpraca i uleganie

Skale		unikanie	agresja	współpraca	uleganie
unikanie	Korelacja Pearsona	1	,275**	-,530**	-,247**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000
agresja	Korelacja Pearsona	,275**	1	-,612**	-,497**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000
współpraca	Korelacja Pearsona	-,530**	-,612**	1	-,245**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		,000
uleganie	Korelacja Pearsona	-,247**	-,497**	-,245**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Tabela 8. Wynik dla chłopców. Interkorelacje pomiędzy podskalami: unikanie, agresja, współpraca i uleganie

Skale		unikanie	agresja	współpraca	uleganie
unikanie	Korelacja Pearsona	1	,332**	-,535**	-,291**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000
agresja	Korelacja Pearsona	,332**	1	-,734**	-,615**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000
współpraca	Korelacja Pearsona	-,535**	-,734**	1	,011
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		,803
uleganie	Korelacja Pearsona	-,291**	-,615**	,011	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,803	

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

W poniższej tabeli zestawiono korelacje wraz z istotnościami statystycznymi pomiędzy odpowiedzią danej skali a wynikiem ogólnym uzyskanym w danej kategorii. Najwyższe korelacje zachodzą w skali agresja od 0,746 do 0,274

Tabela. 9 Zestawiono korelacje wraz z istotnościami statystycznymi pomiędzy odpowiedzią danej skali a wynikiem ogólnym uzyskanym w danej kategorii

UNIKANIE			AGRESJA			WSPÓŁPRACA			ULEGANIE		
pyt_1_ B	r	,371	pyt_ 1_C	r	,291	pyt_ 1_A	r	,178	pyt_ 1_D	r	,192
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_2_ B	r	,305	pyt_ 2_C	r	,391	pyt_ 2_A	r	,211	pyt_ 2_D	r	,361
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_3_ B	r	,232	pyt_ 3_C	r	,326	pyt_ 3_A	r	,255	pyt_ 3_D	r	,329
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_4_ A	r	,336	pyt_ 4_B	r	,274	pyt_ 4_C	r	,073	pyt_ 4_D	r	,444
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,027		Istotność	,000
pyt_5_ B	r	,267	pyt_ 5_C	r	,528	pyt_ 5_A	r	,401	pyt_ 5_D	r	,016
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,618
pyt_6_ B	r	,287	pyt_ 6_D	r	,645	pyt_ 6_C	r	,473	pyt_ 6_A	r	,031
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,343
pyt_7_ A	r	,340	pyt_ 7_B	r	,608	pyt_ 7_D	r	,444	pyt_ 7_C	r	,100
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,002
pyt_8_ D	r	,382	pyt_ 8_A	r	,602	pyt_ 8_B	r	,261	pyt_ 8_C	r	,372
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_9_ D	r	,326	pyt_ 9_C	r	,667	pyt_ 9_A	r	,392	pyt_ 9_B	r	,395
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_10_ B	r	,264	pyt_ 10_C	r	,716	pyt_ 10_A	r	,447	pyt_ 10_D	r	,196
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_11_ C	r	,234	pyt_ 11_B	r	,684	pyt_ 11_D	r	,471	pyt_ 11_A	r	,209
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_12_ B	r	,245	pyt_ 12_A	r	,737	pyt_ 12_D	r	,451	pyt_ 12_C	r	,310
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_13_ A	r	,354	pyt_ 13_C	r	,630	pyt_ 13_D	r	,307	pyt_ 13_B	r	,274
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_14_ A	r	,294	pyt_ 14_C	r	,654	pyt_ 14_D	r	,205	pyt_ 14_B	r	,461
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_15_ B	r	,277	pyt_ 15_A	r	,746	pyt_ 15_D	r	,366	pyt_ 15_C	r	,416
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_16_ D	r	,391	pyt_ 16_B	r	,625	pyt_ 16_A	r	,134	pyt_ 16_C	r	,490
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_17_ A	r	,243	pyt_ 17_C	r	,704	pyt_ 17_D	r	,538	pyt_ 17_B	r	,010
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,768
pyt_18_ B	r	,244	pyt_ 18_A	r	,543	pyt_ 18_C	r	,473	pyt_ 18_D	r	,184
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_19_ C	r	,409	pyt_ 19_D	r	,473	pyt_ 19_A	r	,389	pyt_ 19_B	r	,403
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_20	r	,356	pyt_	r	,595	pyt_	r	,241	pyt_	r	,304

_C	Istotność	,000	20_A	Istotność	,000	20_B	Istotność	,000	20_D	Istotność	,000
pyt_21_C	r	,241	pyt_21_B	r	,630	pyt_21_A	r	,323	pyt_21_D	r	,463
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_22_A	r	,304	pyt_22_D	r	,714	pyt_22_B	r	,538	pyt_22_C	r	,160
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_23_A	r	,276	pyt_23_B	r	,632	pyt_23_C	r	,497	pyt_23_D	r	,148
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000
pyt_24_D	r	,304	pyt_24_B	r	,395	pyt_24_C	r	,313	pyt_24_A	r	,279
	Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000		Istotność	,000

Analiza różnic międzygrupowych

Analiza wykazała zróżnicowanie w obszarze „wiek” między dziećmi 7, 8 i 9-cioletnimi. Zdaniem autorów badań, należałoby bliżej przyjrzeć się przyjmowanym strategiom przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Podkreślić trzeba, że do szkół wkrótce „trafią” dzieci 6-letnie. Dzieci te będą miały inne zadania niż ich rówieśnicy, którzy edukację formalną rozpoczęli w wieku 7 lat. Zapewne wiek, jest tu bardzo istotną zmienną.

Tabela 10. Dane dotyczące analizy skali: unikania, agresji, współpracy i ulegania a rozróżniania pomiędzy wiekiem respondentów

		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
unikanie	Między grupami	645,844	3	215,281	86,827	,000
	Wewnątrz grup	20998,158	8469	2,479		
	Ogółem	21644,002	8472			
agresja	Między grupami	921,922	3	307,307	22,106	,000
	Wewnątrz grup	117732,536	8469	13,902		
	Ogółem	118654,457	8472			
współpraca	Między grupami	1392,552	3	464,184	33,848	,000
	Wewnątrz grup	116141,347	8469	13,714		
	Ogółem	117533,899	8472			
uleganie	Między grupami	505,906	3	168,635	19,642	,000
	Wewnątrz grup	72709,845	8469	8,585		
	Ogółem	73215,751	8472			

Analiza wykazała również różnice w obszarze wprowadzenia zmiennej „płeć”, w poszczególnych kategoriach.

Tabela 11. Dane dotyczące analizy skali: unikania, agresji, współpracy i ulegania a płcią respondentów

KATEGORIA		Test Levene'a jednorodności wariancji		Istotność dwustronna
		F	Istotność	
unikanie	Założono równość wariancji	32,476	,000	,001
	Nie założono równości wariancji			,001
agresja	Założono równość wariancji	439,454	,000	,000
	Nie założono równości wariancji			,000
współpraca	Założono równość wariancji	35,056	,000	,000
	Nie założono równości wariancji			,000
uleganie	Założono równość wariancji	14,652	,000	,000
	Nie założono równości wariancji			,000

NORMALIZACJA

Po dokonaniu analizy: min. pod kątem rozróżnienia międzygrupowego, rozkładu średniej, odchylenia standardowego itd. przystąpiono do normalizacji uzyskanych wyników. Ze względu na fakt, że różnice między dziewczętami a chłopcami w przyjmowanych strategiach są istotne, obliczono normy z podziałem na płeć (roboczo, obliczono też normy z uwzględnieniem wieku, jednak normy te nie wnoszą istotnej zmiany w tabelę rozkładu wystandardyzowanych danych).

Standaryzacja zmiennych unifikuje przedział zmienności, doprowadzając do bezpośredniej porównywalności. W efekcie zmienna uzyskuje własność addytywności. Należy jednak podkreślić, że standaryzacja nie koryguje symetrii rozkładu cech. Pomocne staje się przekształcenie algebraiczne. Sposobem na symetryzację rozkładu jest transformacja logarytmiczna, która przybliży rozkład asymetryczny do bardziej symetrycznego (Malarska, 2005). Procedurę tę zastosowano względem rozkładu danych strategii: unikania i agresji. Dane te bowiem nie miały rozkładu normalnego (w procedurze standaryzacyjnej ze względu na wielkość próby można było skorzystać z Centralnego Twierdzenia Granicznego (CTG), jednak procedura logarytmiczna przyniosła korzystniejsze rezultaty przy normalizacji tych dwóch w/w strategii).

W tabeli nr 10 przedstawiono normy stenowe dla RSwSTS, obliczone dla skali: unikanie, agresja, współpraca, uleganie.

W tabeli nr 11 przedstawiono wyniki surowe z przełożeniem na opis: niski, średni i wysoki. Wyniki z przedziału 1–4 sten traktuje się jako niskie, 5–6 sten jako średnie (przeciętne), zaś z przedziału 7–10 jako wysokie (Brzeziński, 2005, s. 542).

Tabela 12. Normy stenowe obliczone dla skali: unikanie, agresja, współpraca, uleganie

steny	WYNIKI SUROWE							
	Unikanie		Agresja		Współpraca		Uleganie	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
1					0 – 5	0 – 3	0 – 1	0 – 1
2			1	1	6 – 7	4 – 5	3 – 4	2 – 3
3	0	0	2	2	8 – 9	6 – 7	5	4
4	1	1	3	3 – 4	10	8 – 9	6 – 7	5 – 6
5	2	2	4	5 – 6	11 – 12	10 – 11	8	7
6	3 – 4	3	5 – 6	7 – 8	13 – 14	12 – 13	9	8 – 9
7	5	4 – 5	7 – 8	9 – 11	15 – 16	14	10 – 11	10
8	7	6 – 7	9 – 11	12 – 13	17	15 – 17	12	11 – 12
9	8	8	12 – 13	14 – 15	18 – 19	18 – 19	13 – 14	13
10	9 – 24	9 – 24	14 – 24	16 – 24	20 – 23	20 – 23	15 – 20	14 – 20

Tabela 13. Wyniki surowe z przełożeniem na opis: niski, średni i wysoki

Wynik	WYNIKI SUROWE – opis							
	Unikanie		Agresja		Współpraca		Uleganie	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
Niski	1	1	1 – 3	1 – 4	0 – 10	0 – 9	0 – 7	0 – 6
Średni	2 – 4	2 – 3	4 – 6	5 – 8	11 – 14	10 – 13	8 – 9	7 – 9
Wysoki	5 – 24	4 – 24	7 – 24	9 – 24	15 – 23	14 – 23	10 – 20	10 – 20

Opcjonalnie można skorzystać z poniższej tabeli, która może być bardziej szczegółowym odwołaniem do uzyskanych wyników. Tabela ta może pozwolić diagnoście bardziej precyzyjnie określić stopień „przejawianej” strategii.

Tabela 14. Steny od 1 do 10 przedstawiające rozszerzony zakres opisu od bardzo niskiego do bardzo wysokiego

STENY	OPIS
1	bardzo niskie
2 – 3	Niskie
4	Obniżone
5 – 6	Średnie
7	Podwyższone
8 – 9	Wysokie
10	bardzo wysokie

Istotna uwaga końcowa

Należy poczynić pewne spostrzeżenie, na które zwróciła uwagę Hornowska (2007). Otóż procedura walidacji testu nie kończy się na podaniu współczynników trafności czy rzetelności, ale polega na prowadzeniu ciągłych badań i gromadzeniu informacji. W tym procesie ważną rolę odgrywają użytkownicy testu. Zapewne zaproponowane normy i skale wymagać będą podejmowania kolejnych badań i eksploataowania gromadzonych danych.

5. Interpretacja wyników badań

Badanie kwestionariuszem radzenia sobie w sytuacjach trudnych dzieci w klasach młodszych ma na celu ustalenie strategii zachowań preferowanych przez dziecko w wieku młodszego-szkolnym, w tym ustalenia strategii dominującej. Dziecko mając do dyspozycji 92 proponowanych możliwości zachowań w sytuacjach społecznie trudnych, wybiera te które są mu najbliższe. (Owe 92 możliwości składają się z: 24 możliwości w skali unikanie, 24 w skali agresja, 24 w skali współpraca i 24 w skali uleganie). W dwóch strategiach pewne odpowiedzi nie są diagnostyczne. Jeśli dziecko je wybierze, dostaje za nie 0 punktów. Są to strategia ulegania i 4 odpowiedzi, które nie są diagnostyczne: 5d, 6a,7c, 17b oraz w strategii współpraca odpowiedź 4c).

Jeżeli większość wyborów dotyczy tej samej skali i wyniki są wysokie, możemy uznać, że jest to strategia dominująca.

Analizując wyniki badań kwestionariuszem radzenia sobie w sytuacjach trudnych dzieci w wieku młodszego-szkolnym wnioskujemy:

- Jakie strategie zachowań najczęściej są wybierane przez dzieci i czy wyniki uzyskane w określonych skalach – unik, agresja, współpraca, uleganie – są wysokie, średnie czy niskie, co może być przydatne w wykrywaniu dzieci z poważnymi deficytami umiejętności społecznych, wymagającymi pomocy. Objęcie ich odpowiednimi zajęciami poprawiłoby funkcjonowanie w kontaktach z innymi, a także zmniejszyło ryzyko wejścia w zachowania o charakterze niedostosowania społecznego.
- O bardzo wysokich kompetencjach społecznych, dojrzałości dziecka – gdy otrzymuje ono w badaniach wysoki wynik w skali „współpraca”, co może stanowić prognozę do wybierania w przyszłości wykształcenia i zawodów wymagających kontaktu z innymi ludźmi, między innymi w zawodach o charakterze opiekuńczym.
- O zależnościach związanych z wyborem strategii dominującej a wiekiem dziecka, płcią czy miejscem zamieszkania.
- Jak wykazały badania, dziecko w wieku młodszego-szkolnym wybiera spośród proponowanych skal charakterystyczne dla siebie strategie radzenia sobie w sytuacjach społecznie trudnych.

Informacje uzyskane w badaniach kwestionariuszem radzenia sobie w sytuacjach trudnych należy uzupełnić analizą jakościową poprzez poszukiwanie zależności między wyborami zachowań a motywami leżącymi u podstaw konfliktów. Należy mieć przy tym na uwadze klasyfikację opowiadań ze względu na motywy leżące u podstaw konfliktów międzyrówieśniczych dotyczących: ekspozycji społecznej, rywalizacji, nierespektowania norm i zasad, obrony własnej, wypróbowywania własnych sił, nieporozumienia (R.3.1 tego opracowania) oraz dwóch obszarów. Opisywane sytuacje trudne mieszczą się w dwóch obszarach: obszar konfliktów dziecko–dorosły (nauczyciel) – opowiadania nr 2, 3, 4, 8, 9, 13, 16, 24; obszar konfliktów międzyrówieśniczych – opowiadania nr 1, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.

Analiza jakościowa tych wyników ma szczególne znaczenie w sytuacjach, w których uzyskane wyniki w wyborze jednej ze strategii są średnie. Wówczas moglibyśmy sprawdzić czy uczeń średnio agresywny nie zrezygnował z wyboru zachowań agresywnych w stosunku do osoby silniejszej, jaką jest w tym wypadku nauczyciel. Można by się również dowiedzieć czy dziecko średnio uległe częściej decydowało się na zachowania uległe wobec dorosłych czy wobec rówieśników.

Najbardziej efektywną strategią radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest współpraca. Pozwala ona bowiem zaspokajać potrzeby jednostki, realizować jej cele we wszystkich zakresach, zarówno indywidualnym jak i w kontekście utrzymania więzi społecznych. Sytuacja trudna jest traktowana zadaniowo jako problem do rozwiązania i skłania do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań. Uzyskanie wysokiego wyniku w tej strategii świadczy o świadomości własnych potrzeb, poczuciu własnej wartości, ale i szacunku dla innej osoby, niskim poziomie lęku oraz umiejętnościach interpersonalnych.

Wynik niski sugeruje poważne problemy w satysfakcjonującym dla dziecka rozwiązaniu sytuacji trudnej, bowiem znaczna część potrzeb dziecka zostaje niezaspokojona. Rodzi to dodatkową frustrację, a sposób reagowania na nią przez badanego wskazują wyniki w pozostałych skalach.

Reakcja na frustrację może przebiegać w dwóch kierunkach. Rodzić gniew i złość, dając w efekcie zachowania agresywne, albo budzić lęk, wywołując wycofanie.

Strategie zachowań w skali agresja określają zachowania, które wyrażają negatywne emocje wobec innych poprzez obraźliwe wypowiedzi, złośliwe wyśmiewanie się, używanie siły fizycznej, niszczenie przedmiotów. Zachowania te sprawiają innym cierpienia psychiczne i fizyczne. Działając w ten sposób jednostka nie rozwiązuje problemu lecz wyładowuje swoją złość i wrogość w wyniku przeżywanej frustracji i w ten sposób uwalnia się od przykrego napięcia emocjonalnego.

Wysoki wynik uzyskany w skali – agresja – wskazuje na duże napięcie emocjonalne, konfliktowość. Jest sygnałem ostrzegawczym, iż dziecko nie panuje nad emocjami, ma małe umiejętności społeczne. Może to też oznaczać próby zaistnienia, chęć zwrócenia na siebie uwagi czy też zachowania wyuczone. Istotne jest zatem znalezienie przez badającego determinant wyboru strategii agresywnej przez dziecko oraz rodzaj stresorów wywołujących takie zachowania. Dlatego też należy dokonać analizy jakościowej w oparciu o klasyfikację opowiadań oraz obszarów konfliktów.

Wysoki wynik w skali – agresja – uzyskany przez dziecko powinien stać się punktem wyjścia do działań o charakterze terapeutycznym.

Uzyskanie przez dziecko wyniku średniego w skali agresja nie jest zjawiskiem niepokojącym, choć należałoby ustalić czy zachowania te dotyczą konfliktów natury emocjonalnej, ekspozycji społecznej w obszarze dziecko–dziecko, czy występują w obszarze relacji z osobą dorosłą (dominującą), czy jeszcze w innym kontekście.

Wynik niski w skali agresja, zwłaszcza korelujący z wysokim w skali współpraca, wskazuje na dziecko potrafiące przezwyciężać sytuacje trudne w sposób akceptowany przez otoczenie, przy równoczesnym osiągnięciu maksymalnych korzyści własnych.

Uleganie. Wybierając większość zachowań prezentowanych w tej skali jednostka rezygnuje z realizacji swoich celów obawiając się, że nie da się rozwiązać problemów bez zniszcze-

nia związków, a te są dla niej najważniejsze. Ulegając, człowiek lekceważy samego siebie, pozwalając na nierespektowanie swoich praw i własnych dążeń. Dziecko takie jest bardziej narażone na manipulację i skłonne do zachowań ryzykownych za cenę akceptacji i bycia lubianym. Strategia ta dostarcza poczucia bezpieczeństwa dzieciom niepewnym siebie, które uzyskują opinię sympatycznych i bezkonfliktowych. Często dzieci takie są traktowane jako „nie sprawiające problemów”, ale one również powinny przejść trening umiejętności społecznych.

Uleganie w stopniu średnim nie stanowi większego problemu i wydaje się, że częściej będzie prezentowane u dzieci, które chętnie przestrzegają norm i zasad oraz są z natury zdyscyplinowane.

Wynik niski w skali uleganie sugeruje wybór innych strategii zachowań.

Zachowania charakteryzujące skalę unikania, to: wycofanie się z sytuacji trudnej poprzez zaangażowanie się w czynności zastępcze, ignorowanie problemu, fizyczne wyjście, odkładanie rozwiązania na później, przekonywanie siebie i innych, że nic istotnego się nie wydarzyło. Jednostka nie podejmuje żadnych działań zmierzających do rozwiązania problemu. Przekonana jest, że wszelkie próby rozwiązania problemu są nieskuteczne. Jest ona również skoncentrowana na własnym stanie emocjonalnym, zaś napięcie emocjonalne towarzyszące uczestniczeniu w sytuacji trudnej jest na tyle silne, że dziecko wycofuje się z niej.

Uzyskanie w skali unikowej wyniku wysokiego jest niepokojące. Sugeruje u badanego niską samoocenę, poczucie małej wartości, bezsilność, brak motywacji do podejmowania aktywności czy lękowość. W sytuacjach skrajnych może świadczyć o stanach apatycznych, depresyjnych. Dziecko może być izolowane w środowisku rówieśniczym.

Wynik średni świadczy o umiejętności dobierania strategii do sytuacji. Unikanie jest bowiem sensowną strategią w sytuacjach, kiedy przedmiot konfliktu jest czymś nieistotnym i kiedy jest mała szansa na jego rozwiązanie. Badany w zależności od sytuacji potrafi posłużyć się również innymi strategiami.

O niskim poziomie lęku można mówić u dzieci, które uzyskają wynik w skali unikania na niskim poziomie. Strategie unikową stosują one w nielicznych sytuacjach, potrafią bronić własnych poglądów, walczyć o zaspokojenie swoich potrzeb.

Interpretując skale: uleganie i unikanie, w każdym przypadku również należałoby uzupełnić je analizą jakościową.

Analiza jakościowa powinna mieć szczególne znaczenie przy konstruowaniu programu pracy z dziećmi.

Zakończenie

OPIS SŁOWNY UZYSKANYCH WYNIKÓW

Jak już wspomniano, tabela nr 15 przedstawia wyniki surowe z przełożeniem na opis: niski, średni i wysoki. Pod tabelą umieszczono słowny opis uzyskanych wyników.

Tabela 15 Wyniki surowe z przełożeniem na opis: niski, średni i wysoki

Wynik	WYNIKI SUROWE – opis							
	Unikanie		Agresja		Współpraca		Uleganie	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
Niski	1	1	1 – 3	1 – 4	0 – 10	0 – 9	0 – 7	0 – 6
Średni	2 – 4	2 – 3	4 – 6	5 – 8	11 – 14	10 – 13	8 – 9	7 – 9
Wysoki	5 – 24	4 – 24	7 – 24	9 – 24	15 – 23	14 – 23	10 – 20	10 – 20

SKALA – UNIKANIE

Wynik wysoki – sugeruje u badanego niską samoocenę, poczucie małej wartości, bezsilność, brak motywacji do podejmowania aktywności czy lękowość. W sytuacjach skrajnych może świadczyć o stanach apatycznych, depresyjnych. Dziecko może być izolowane w środowisku rówieśniczym.

Wynik średni – świadczy o umiejętności dobierania strategii do sytuacji. Unikanie jest bowiem sensowną strategią w sytuacjach, kiedy przedmiot konfliktu jest czymś nieistotnym i kiedy jest mała szansa na jego rozwiązanie. Badany w zależności od sytuacji potrafi posłużyć się również innymi strategiami.

Wynik niski – o niskim poziomie lęku można mówić u dzieci, które uzyskają wynik w skali unikania na niskim poziomie. Strategie unikową stosują one w nielicznych sytuacjach, potrafią bronić własnych poglądów, walczą o zaspokajanie swoich potrzeb.

SKALA – AGRESJA

Wysoki wynik – wskazuje na duże napięcie emocjonalne, konfliktowość. Jest sygnałem ostrzegawczym, iż dziecko nie panuje nad emocjami, ma małe umiejętności społeczne. Może to też oznaczać próby zaistnienia, chęć zwrócenia na siebie uwagi, czy też zachowania wyuczone. Istotne jest zatem znalezienie przez badającego determinant wyboru strategii agresywnej przez dziecko oraz rodzaj stresorów wywołujących takie zachowania. Wysoki wynik uzyskany przez dziecko powinien stać się punktem wyjścia do działań o charakterze terapeutycznym.

Wynik średni w skali agresja nie jest zjawiskiem niepokojącym, choć należałoby ustalić czy zachowania te dotyczą konfliktów natury emocjonalnej, ekspozycji społecznej w obszarze dziecko–dziecko, czy występują w obszarze relacji z osobą dorosłą (dominującą), czy jeszcze w innym kontekście.

Wynik niski w skali agresja, zwłaszcza korelujący z wysokim w skali współpraca, wskazuje na dziecko potrafiące przezwyciężyć sytuacje trudne w sposób akceptowany przez otoczenie, przy równoczesnym osiągnięciu maksymalnych korzyści własnych.

SKALA – WSPÓŁPRACA

Wynik wysoki – świadczy o świadomości własnych potrzeb, poczuciu własnej wartości, ale i szacunku dla innej osoby, niskim poziomie lęku oraz dobrze ukształtowanych umiejętnościach interpersonalnych.

Wynik niski – sugeruje poważne problemy w satysfakcjonującym dla dziecka rozwiązaniu sytuacji trudnej, bowiem znaczna część potrzeb dziecka zostaje niezaspokojona. Rodzi to dodatkową frustrację, a sposób reagowania na nią przez badanego wskazują wyniki w pozostałych skalach.

SKALA – ULEGANIE

Wynik wysoki – jednostka rezygnuje z realizacji swoich celów obawiając się, że nie da się rozwiązać problemów bez zniszczenia związków, a te są dla niej najważniejsze. Ulegając, człowiek lekceważy samego siebie, pozwalając na nierespektowanie swoich praw i własnych dążeń. Dziecko takie jest bardziej narażone na manipulację i skłonne do zachowań ryzykownych za cenę akceptacji i bycia lubianym. Strategia ta „dostarcza” poczucia bezpieczeństwa dzieciom niepewnym siebie, które uzyskują opinię sympatycznych i bezkonfliktowych. Często dzieci takie są traktowane jako „nie sprawiające problemów”, ale one również powinny przejść trening umiejętności społecznych.

Wynik średni – uleganie w stopniu średnim nie stanowi większego problemu i wydaje się, że częściej będzie prezentowane u dzieci, które chętnie przestrzegają norm i zasad oraz są z natury zdyscyplinowane.

Wynik niski w skali uleganie sugeruje wybór innych strategii zachowań.

Bibliografia

- Aronson E., 2000, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Balawajder K., 2010, *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*. [w:] Borecka-Biernat, D. (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, Wyd. Difin, Warszawa, s.137–179.
- Borecka-Biernat D., 2006, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Brzeziński J., 2005, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cywińska M., 2004, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*, Poznań.
- Cywińska M., 2009, *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań.
- Harwas-Napierała, B., Trempała J., 2003, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hornowska E., 2007, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kenrick T., Neuberg S., Cialdini B., 2006, *Psychologia społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Malarska A., 2005, *Statystyczna analiza danych, SPSS Polska*, Kraków.
- Matczak A., 2003, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ostrowska K., 2002, *Kwestionariusz A–R. Podręcznik*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Przetacznikowa M., 1967, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa.
- Rosińska Z., Matuszewicz Cz., 1984, *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1966, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1982, *Psychologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1984, *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1972, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1979, *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych*, Oświata i Wychowanie, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1986, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa.

Spis tabel

Tabela 1. Podział uczniów ze względu na płeć i klasę do której uczęszczają badani respondenci	22
Tabela 2. Rozróżnienie pomiędzy liczbą jednostek w poszczególnych miejscach zamieszkania i płcią badanych.....	22
Tabela 3. Rozróżnienie pomiędzy liczbą jednostek w poszczególnym wieku a płcią badanych	22
Tabela 4. Średnie (M), odchylenie standardowe (SD), wariancja (F) dla kwestionariusza RSwSTS z uwzględnieniem płci.....	23
Tabela 5. Współczynnik estymacji zgodności wewnętrznej skal kwestionariusza alfa Cronbacha.....	24
Tabela 6. Wynik dla ogółu. Interkorelacje pomiędzy podskalami: unikanie, agresja, współpraca i uleganie.....	26
Tabela 7. Wynik dla dziewcząt. Interkorelacje pomiędzy podskalami: unikanie, agresja, współpraca i uleganie.....	26
Tabela 8. Wynik dla chłopców. Interkorelacje pomiędzy podskalami: unikanie, agresja, współpraca i uleganie.....	26
Tabela 9. Zestawiono korelacje wraz z istotnościami statystycznymi pomiędzy odpowiedzią danej skali a wynikiem ogólnym uzyskanym w danej kategorii	27
Tabela 10. Dane dotyczące analizy skali: unikania, agresji, współpracy i ulegania a rozróżniania pomiędzy wiekiem respondentów	28
Tabela 11. Dane dotyczące analizy skali: unikania, agresji, współpracy i ulegania a płcią respondentów.....	29
Tabela 12. Normy stenowe obliczone dla skali: unikanie, agresja, współpraca, uleganie	30
Tabela 13. Wyniki surowe z przełożeniem na opis: niski, średni i wysoki.....	30
Tabela 14. Steny od 1 do 10 przedstawiające rozszerzony zakres opisu od bardzo niskiego do bardzo wysokiego.	30
Tabela 15. Wyniki surowe z przełożeniem na opis: niski, średni i wysoki.....	35

Aneks

Kwestionariusz RSwSTS. „Mały Kosmita” – wersja dla szkoły podstawowej klasy I–III

Autor: Iwona Cichecka-Jusińska
Krystyna Pławska

INSTRUKCJA

Przeczytam Ci opowiadanie o przygodach Małego Kosmity, który przypadkiem znalazł się na naszej planecie. Sytuacje, których w czasie tego pobytu doświadczył niejednokrotnie wprawiały go w zakłopotanie, bo nie wiedział jak się ma zachować.

Pod każdym opowiadaniem znajdują się cztery odpowiedzi sugerujące jak mógłby się zachować Mały Kosmita. Twoim zadaniem będzie wysłuchanie opisu sytuacji, a następnie dokonanie wyboru właściwej odpowiedzi, która Twoim zdaniem najlepiej opisuje to, jak zachowałby się Mały Kosmita. Wybraną odpowiedź podkreśl.

- 1. Bardzo daleko stąd, w Galaktyce Słońca mieszkał Mały Kosmita, chłopiec niezmiernie ruchliwy i ciekawski. Ogromnie interesował go kosmiczny pojazd taty, w którym było mnóstwo różnokolorowych przycisków. Pewnego dnia Mały Kosmita wsiadł do pojazdu i przycisnął zielony guziczek. Pojazd ruszył. W parę minut chłopiec znalazł się w nowej Przestrzeni Galaktycznej. Trochę przestraszony obserwował szybko zmieniający się krajobraz. Raptem, niewiadomo dlaczego maszyna zatrzymała się i chłopiec zobaczył grupę dzieci zmierzającą do jakiegoś budynku. Wsiadł z pojazdu i patrzy. Nikt nie zwraca na niego uwagi.**

Jak myślisz, co zrobi?

- a) Podejdzie do dzieci i zacznie rozmowę
- b) Wróci do swojego pojazdu
- c) Zawoła: Hej, widzicie jakim super pojazdem do was przyjechałem !
- d) Pójdzie za grupą

- 2. Minęło parę dni. Mały Kosmita na dobre zadomowił się w nowym środowisku, którym okazała się zwykła klasa szkolna na planecie Ziemia. Nawet ma już kolegę – Andrzeja. Podoba mu się tu bardzo, choć niektóre sytuacje są dla niego trudne i nie zawsze wie jak ma się zachować.**

Jest przerwa. Chłopcy gonią się po korytarzu. Małemu Kosmicie bardzo podoba się ta zabawa. Po chwili przyłącza się do nich. Ale do akcji wkracza pani i mówi, że za nieprzestrzeganie regulaminu chłopcy otrzymują 3 punkty karne. Mały Kosmita jest bardzo niezadowolony.

Jak myślisz, co zrobi?

- a) Powie: „Nic o tym nie wiedziałem, proszę nie wpisywać mi punktów karnych”.
- b) Nic nie mówiąc pójdzie do klasy i usiądzie w swojej ławce.
- c) Powie: „To głupi zakaz, bo dzieci lubią biegać!”
- d) Już więcej nie będę biegać.

3. W ubiegłym tygodniu pani zadała wiersz do nauczenia się na pamięć. Mały Kosmita zupełnie o tym zapomniał.

Jak myślisz, co zrobi, gdy pani zacznie pytać?

- a) Podejdzie do pani i poprosi ją, by zapytała go następnego dnia.
- b) Powie, że boli go brzuch, wyjdzie do łazienki i przeczeka tam do końca lekcji.
- c) Krzyknie: „Przecież to nie było na dziś!”
- d) Powie : Nie nauczyłem się.

4. Do końca lekcji pozostało jeszcze parę minut, ale Mały Kosmita czuje, jak mu burczy w brzuchu. Wie, że w pudełku ma pyszną kanapkę. Wyjmuje ją i zaczyna jeść. Pani zwraca mu uwagę, że musi poczekać do przerwy.

Jak myślisz, co zrobi?

- a) Nic nie mówiąc rękę z kanapką schowa pod ławkę.
- b) Krzyknie: „Ale ja teraz jestem głodny!” – i będzie kontynuował posiłek.
- c) Poprosi panią, żeby wyjątkowo pozwoliła mu zjeść przed przerwą, bo inaczej umrze z głodu.
- d) Powie : Przepraszam, zaczekam na przerwę.

5. Mały Kosmita razem z Andrzejem z dumą oglądają swoje prace plastyczne. Każdy z nich uważa, że jego praca jest najlepsza. Już zaczęli się na dobre o to kłócić, gdy pani powiedziała: „Teraz wszystkie prace przypinamy do tablicy i wybieramy najładniejszą”. Po chwili dzieci wybrały pracę Andrzeja.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie do Andrzeja: „Fajnie Ci dziś poszło, może mnie się uda następnym razem”.
- b) Bez słowa wróci do swojej ławki.
- c) Pokaże Andrzejowi język.
- d) Powie: E, już mi się nie podoba ten mój rysunek.

6. Mały Kosmita wchodzi do toalety i co widzi? Jeden z kolegów rysuje jego podobiznę na ścianie, a drugi podpisuje paskudnymi wyrazami. Pękają przy tym ze śmiechu.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Śmiejąc się zacznie rysować razem z nimi.
- b) odwróci się i wyjdzie.
- c) Powie: „Natychmiast to ścieracie albo powiem pani, że niszczyte ściany”.
- d) Rzuci się na nich z pięściami.

7. Klasa wychodzi do parku wodnego. Wszyscy będą uczyli się pływać. Mały Kosmita cieszy się, ale i trochę boi, jak sobie poradzi. I stało się. Zgubił się w przebieralni. Wszystkie szafki takie same. Nie wiadomo, w którą stronę iść. Na szczęście pani go znalazła, ale koledzy pękają ze śmiechu, a któryś z nich mówi: „Ale gapa”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Spuści głowę, żeby nikt nie widział, że ma oczy pełne łez.
- b) Popchnie mocno kolegę, który stoi najbliżej niego.
- c) Powie: Ale ze mnie gapa.
- d) Powie: „Nie jestem gapą, każdemu może się to przydarzyć”.

- 8. Mały Kosmita przyszedł dziś do szkoły ubrany jak na plażę. Pani zwróciła mu uwagę, że ma nieodpowiedni strój i zgodnie z regulaminem otrzymuje 2 punkty karne.**

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie: „Ale się pani czepia, przecież dziś jest taki upał”.
- b) Powie: Proszę mi nie wpisywać tych punktów karnych. Nie wiedziałem że tak nie wolno.
- c) Powie: Jutro mimo upału przyjdę odpowiednio ubrany.
- d) Nic nie mówiąc odejdzie do swojej ławki.

- 9. Mały Kosmita pokłócił się z Andrzejem o to, która drużyna piłkarska jest lepsza. W pewnym momencie tak się zdenerwowali, że zaczęli się bić. Pierwszy uderzył Andrzej. Pani jednak wymierzyła obydwo chłopcom takie same kary.**

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Opowie Pani co się wydarzyło, usiłując wytłumaczyć swoje zachowanie
- b) Zgodzi się z decyzją Pani.
- c) Krzyknie: „Pani jest niesprawiedliwa!”
- d) Spuści głowę i nie odezwie się.

- 10. Grupa chłopców ze starszej klasy uznała, że mają już dość tego kosmicznego gościa i po lekcjach spuszcza mu takie lanie że zabierze się stąd i wróci tam, skąd przybył. Andrzej powiedział mu o tym w tajemnicy.**

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Podejdzie do pani i powie, że boi się wyjść ze szkoły, bo mu starsi chłopcy grożą.
- b) Po lekcjach schowa się do toalety.
- c) Wyjdzie ze szkoły i pobije się z chłopcami.
- d) Powie: Jak chcą to ja wyjadę.

- 11. Mały Kosmita stoi w kolejce po obiad. Chce zdążyć zjeść go w czasie przerwy. Raptem jakiś chłopiec wpycha się przed niego.**

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Cofnie się żeby chłopcu zrobić miejsce w kolejce.
- b) Wypchnie go z kolejki.
- c) Nie zareaguje.
- d) Powie: „Słuchaj, powinieneś stanąć na końcu kolejki”.

- 12. Przerwa śniadaniowa. Wszystkie dzieci piją mleko. Andrzej z Małym Kosmitą też. Nagle Andrzej niechcący potrąca kartonik z mlekiem i mleko rozlewa się na ławkę mocząc podręczniki Małego Kosmity.**

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Krzyknie: „Popatrz głupku, co zrobiłeś!”
- b) Przesiądzie się do innej ławki.
- c) Weźmie podręczniki i zacznie wycierać z nich mleko.
- d) Powie: „Popatrz, co się stało. Pomóż mi wytrzeć te podręczniki”.

13. Lekcja plastyki. Dzieci wyklejają kolorowe ludki, ale Mały Kosmita nie, bo zapomniał przynieść kolorowy papier. Pani chodzi po klasie i sprawdza postęp prac. Bardzo denerwuje się, jeśli ktoś nie ma potrzebnych przyborów. Ojej, zaraz dojdzie do Małego Kosmity!

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Będzie dalej siedział nic nie robiąc.
- b) Powie: Przepraszam, że zapomniałem o papierze.
- c) Szybko i bez pytania weźmie kolorowy papier najbliższemu koledze z ławki.
- d) Poprosi o pożyczenie papieru.

14. Zaczynają się rozgrywki w mini hokeja. Andrzej, przyjaciel Małego Kosmity, wybiera chłopców do drużyny. Mały Kosmita ma nadzieję, że Andrzej go wybierze. Tak się jednak nie stało.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Zejdzie z boiska.
- b) Powie: Okej Ty decydujesz, nie mam pretensji.
- c) Powie: „Nie jesteś moim kolegą”.
- d) Zapyta: „Dlaczego nie wybrałeś mnie?”

15. Pani poprosiła Andrzeja, żeby zmasał tablicę. Andrzej wybiegając z ławki niechcący strącił piórnik Małego Kosmity i wszystko się z niego wysypało.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Krzyknie: „Patrz, głupku, co zrobiłeś!”
- b) Będzie siedział (z obrażoną miną), czekając nie wiadomo na co.
- c) Od razu pozbiera porzucane rzeczy.
- d) Powie: „Jak zetrzesz tablicę to pomóżesz mi to pozbierać”.

16. Lekcja przyrody. Pani opowiada o wędrownie ptaków. Zainteresowany Mały Kosmita zadaje mnóstwo pytań, co chwilę przerywając pani, która w końcu zdenerwowana wpisuje mu uwagę, że przeszkadza na lekcji.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Będzie próbował wytłumaczyć swoje zachowanie tak, żeby pani skreśliła tę uwagę.
- b) Krzyknie: „To nie fair!”
- c) Powie: Przepraszam.
- d) Nic nie powie.

17. Mały Kosmita ulepił wielkiego bałwana i patrzy z dumą na swoje dzieło. Ze szkoły wyszli chłopcy i skierowali się w stronę bałwana. Jeden z nich zaczyna z całej siły uderzać w śniegowe kule, próbując go zniszczyć i woła kolegów żeby mu pomogli.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Nic nie zrobi.
- b) Przyłączy się do chłopców.
- c) Rzuci się na chłopca, żeby odciągnąć go od bałwana.
- d) Powie: „Nie niszczy go, przecież w niczym ci nie przeszkadza”.

18. Mały Kosmita powiedział w klasie, że na jego planecie drzewa są niebieskie, a dzieci w szkole tylko się bawią, bo nauka „wchodzi im do głowy” przy pomocy specjalnych elektrod. Chłopcy słysząc to pokładają się ze śmiechu, a Andrzej mówi: „Ale ściemniasz, kłamczuchu”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie: „Już nie jesteś moim kolegą”.
- b) Odwróci się tyłem do Andrzeja.
- c) Powie: „Nie byłeś tam, to nie wiesz i nie musisz mnie obrażać”.
- d) Powie: Żartowałem.

19. Chłopcy umawiają się, że po skończonych lekcjach pójną na górkę koło szkoły pośliżgać się. Mały Kosmita z Andrzejem też chcą się do nich przyłączyć, ale chłopcy mówią: „Andrzej może, ale tego ufoluda nie chcemy”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Zapyta: „O co wam chodzi? Przecież na przerwie bawiliśmy się razem”.
- b) Powie: Trudno, jak mnie nie chcą to nie pójdę.
- c) Odwróci się i odejdzie od nich.
- d) Powie: „Bez łaski! I tak beznadziejna jest ta górka”.

20. Lekcja języka polskiego – ćwiczenia kaligraficzne. Pani będzie za chwilę oceniać prace. Mały Kosmita bardzo się stara. Jeszcze jeden wyraz i... Andrzej niechcący potrąca go. Zamiast pięknej literki jest brzydki bazgroł.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Rzuci zeszytem o podłogę.
- b) Powie Andrzejowi żeby pomógł mu poprawić tę literkę.
- c) Nic nie mówiąc zamknie zeszyt.
- d) Zmaże korektorem nieudaną literę i poprawi ją.

21. Mały Kosmita powiedział do Andrzeja: „Czy wiesz, że kosmici znają wszystkie języki świata?” Andrzej na to: „No to powiedz coś po chińsku”. Mały Kosmita: „Mogę to zrobić, ale tylko na swojej planecie”. Andrzej: „Ale z ciebie kłamczuch”.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Powie: „Jak mi nie wierzysz, to poleć ze mną, sam zobaczysz”.
- b) Powie: „A ty jesteś tępy”.
- c) Przerwie się odzywać do Andrzeja.
- d) Powie: Nie wierzysz, mi to trudno.

22. Mały Kosmita został poproszony do tablicy. Wyszedł z ławki i raptem – bum! – leży jak długi na podłodze. Jeden z kolegów umyślnie podstawił mu nogę. Dzieci śmieją się, a pani mówi: „Ale z ciebie niezdara” (nie zauważyła podstawionej nogi).

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Nie zareaguje.
- b) Powie: To nie moja wina – kolega podstawił mi nogę – nie jestem niezdara.
- c) Będzie śmiał się razem z dziećmi.
- d) Na przerwie zbije kolegę, który podstawił mu nogę.

23. Klasa wyjechała do kopalni soli w Bochni. Dzieci spędzają tam noc. W kopalni jest super. Rano wszyscy się ubierają, a Mały Kosmita nie może, bo szuka swojego ubrania. W nocy zniknęło. Koledzy mówią, że to pewnie skarbnik wziął. Pani się denerwuje, bo czas już wyjść.

Jak myślisz, co zrobi Mały Kosmita?

- a) Rozplącze się.
- b) Zacznie krzyczeć: „To wasza wina, durnie! Sami schowaliście!”
- c) Powie: „To nie jest śmieszne. Proszę oddajcie mi ubranie”
- d) Będzie biegał i szukał ubrania w różnych miejscach

24. Małemu Kosmicie bardzo podoba się na Ziemi. Niestety nadszedł czas w którym dostał informację, że swojej planety że już musi wracać.

Jak myślisz co zrobi?

- a) Powie: Trudno, skoro tak zostało postanowione...
- b) Zawoła: Nie zgadzam się ! Zostaję!
- c) Poprosi o przedłużenie pobytu o tydzień.
- d) Wyłączy aparaturę dzięki której może komunikować się ze swoją Planetą.

Na koniec podaj jeszcze proszę parę informacji o sobie (właściwą odpowiedź podkreśl):

Rok urodzenia

Klasa: 1 2 3

Płeć: kobieta mężczyzna

Miejsce zamieszkania: miasto; miasteczko; wieś

Upewnij się czy zaznaczyłeś/zaznaczyłaś jedną odpowiedź pod każdą z historyjek.

Dziękujemy Ci za współpracę.

Klucz do Kwestionariusza RSwSTS. „Mały Kosmita”

– wersja dla szkoły podstawowej klasy I–III

W nawiasach podano ile punktów dostaje dziecko jeśli wybierze daną odpowiedź. Dzięki temu w strategii unikania może maksymalnie uzyskać 24 punkty; w strategii agresja 24 punkty; w strategii współpraca 23 punkty, a w strategii uleganie 20 punktów.

nr pytania	unik	agresja	współpraca	uleganie
1	b (1)	c (1)	a (1)	d (1)
2	b (1)	c (1)	a (1)	d (1)
3	b (1)	c (1)	a (1)	d (1)
4	a (1)	b (1)	c (0)	d (1)
5	b (1)	c (1)	a (1)	d (0)
6	b (1)	d (1)	c (1)	a (0)
7	a (1)	b (1)	d (1)	c (0)
8	d (1)	a (1)	b (1)	c (1)
9	d (1)	c (1)	a (1)	b (1)
10	b (1)	c (1)	a (1)	d (1)
11	c (1)	b (1)	d (1)	a (1)
12	b (1)	a (1)	d (1)	c (1)
13	a (1)	c (1)	d (1)	b (1)
14	a (1)	c (1)	d (1)	b (1)
15	b (1)	a (1)	d (1)	c (1)
16	d (1)	b (1)	a (1)	c (1)
17	a (1)	c (1)	d (1)	b (0)
18	b (1)	a (1)	c (1)	d (1)
19	c (1)	d (1)	a (1)	b (1)
20	c (1)	a (1)	b (1)	d (1)
21	c (1)	b (1)	a (1)	d (1)
22	a (1)	d (1)	b (1)	c (1)
23	a (1)	b (1)	c (1)	d (1)
24	d (1)	b (1)	c (1)	a (1)

Notatki

Notatki

Notatki