

Marta Herzberg

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WYBRANE KOMPETENCJE DZIECI NIELUBIANYCH Z POWODU ZACHOWAŃ ANTYSPOŁECZNYCH NA TLE RÓWIEŚNIKÓW¹

SELECTED COMPETENCES OF DISLIKED CHILDREN AGAINST PEERS

Streszczenie: Dzieci nie lubiane przez rówieśników zajmują najniższą pozycję społeczną w nieformalnej strukturze grupy, jaką jest klasa szkolna. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy może być posiadanie przez nie specyficznych cech osobowościowych oraz przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie.

W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań dotyczące poziomu wybranych kompetencji dzieci nie lubianych przez rówieśników, dla których punktem odniesienia były wyniki uzyskane przez dzieci akceptowane lub uczniów z typowej klasy (bez podziału ze względu na pozycję społeczną).

Abstract: Children disliked by their peers occupy the lowest social position in the informal structure of the group, which is the same school form. One of the reasons for such a situation may be the fact that they have specific personal traits and behave in the way that is not socially accepted. This article presents the results of researches on the level of selected competences of children who are disliked by their peers. The results achieved by accepted children or results of children from a typical school form (regardless their social background) were the reference point.

Słowa kluczowe: status socjometryczny, dzieci nie lubiane przez rówieśników, zachowania antyspołeczne, kompetencje dzieci

Key words: sociometric status, children disliked by peers, antisocial behaviour, competences of children

¹ Artykuł ten zawiera fragmenty, które zostały opublikowane w innych opracowaniach autorki: M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nie lubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2012; idem, *Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2015, nr 1, s. 152–167.

Wprowadzenie

Wejście w grupę rówieśniczą, a taką z całą pewnością jest klasa szkolna, i znalezienie w niej swojego miejsca stanowi jedno z zadań rozwojowych okresu późnego dzieciństwa. Jest to także potrzeba samego dziecka, które, by mogło ją zaspokoić, musi posiadać określone kompetencje umożliwiające mu nawiązanie pozytywnych kontaktów z partnerami w tym samym wieku². Z drugiej strony to właśnie grupa jest miejscem, gdzie dziecko może nabywać i rozwijać umiejętności potrzebne mu z punktu widzenia relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Poziom zaspokojenia przez dziecko potrzeby przynależności do grupy oraz możliwość trenowania w interakcjach z rówieśnikami własnych umiejętności bezpośrednio wiąże się z pozycją społeczną, jaką dziecko zajmuje w strukturze grupy. Termin „*struktura grupy*” określa układ miejsc, jakie zajmują poszczególni jej członkowie względem siebie. Samo miejsce w tej strukturze nazywane jest *pozycją społeczną*³. Pozycję tę wyznacza stopień akceptacji lub odrzucenia dziecka przez rówieśników.

Dzięki zastosowaniu technik socjometrycznych w strukturze społecznej grupy można wyróżnić pięć typów statusów socjometrycznych: dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, kontrowersyjne, izolowane oraz odrzucane. Dzieci te różnią się nie tylko poziomem posiadanych kompetencji, ale również wpływem, jaki mają na życie grupy / klasy⁴.

W najbardziej korzystnej dla społecznego funkcjonowania sytuacji są dzieci akceptowane (inaczej: popularne) otrzymujące dużą liczbę wyborów pozytywnych. Swoją popularność zyskują dzięki życzliwości i otwartości. Przez rówieśników są postrzegane jako towarzyskie, przyjaźnie nastawione wobec innych (dzieci i dorosłych), potrafiące dowodzić działaniami grupy bez konieczności użycia siły. Dzieci przeciętne są raczej lubiane, ale nie zajmują w strukturze grupy ważnego miejsca, przez co nie mają większego wpływu na to, co się w niej dzieje. *Przebywanie w klasie szkolnej nie dostarcza im szczególnie dużo bodźców negatyw-*

² R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 147–148.

³ E. Kulawska, *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, [online], 2013, t. 33, s. 195, http://bazhum.mu-zhp.pl/media/files/Seminare_Poszukiwania_naukowe/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33-s193-207/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33-s193-207.pdf [dostęp: 15.11.2017 r.].

⁴ Por. M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996; D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

nych, z drugiej jednak strony nie jest dla nich źródłem pozytywnych doświadczeń⁵. Uczniowie kontrowersyjni (inaczej: polaryzujący względem siebie akceptację grupy lub o statusie niezrównoważonym) są lubiani przez część grupy, ale jednocześnie pozostała część ma do nich stosunek negatywny. Mają szansę na zaspokajanie swoich potrzeb w grupie, ale także doświadczają odtrącenia ze strony rówieśników i przykrych uczuć z tym związanych. Dzieci izolowane (inaczej: ignorowane lub lekceważone) otrzymują niewiele zarówno wskazań pozytywnych, jak i negatywnych. Są nieśmiałe, brakuje im pewności siebie. Rówieśnicy traktują je w sposób obojętny, dając im tym samym do zrozumienia, że ich zdanie nie liczy się w grupie. Z kolei dzieci odrzucane mają skłonność do konfliktów i przejawiania zachowań destrukcyjnych. Od zdecydowanej większości rówieśników otrzymują sygnały świadczące o braku akceptacji, są jawnie odtrącane przez grupę. Dzieci odrzucane i izolowane można określić wspólną nazwą dzieci nieakceptowanych⁶. Z psychologicznego punktu widzenia sytuacja dzieci nieakceptowanych (zwłaszcza odrzucanych, których status jest bardziej stabilny) jest w klasie bardzo niekorzystna. Uczniowie ci nie mają możliwości zaspokajania swoich potrzeb w grupie, mają też niewiele okazji, by w relacjach rówieśniczych rozwijać swoje umiejętności niezbędne do nawiązania i podtrzymania przyjaźni z kolegami, dzięki czemu ich sytuacja w klasie mogłaby ulec poprawie.

H. Rudolph Schaffer⁷ przytacza wyniki badań, których celem była odpowiedź na pytanie, czy dzieci są odrzucane przez rówieśników z powodu cech swojej osobowości, czy też cechy te są skutkiem braku akceptacji. Po dokonaniu pomiaru cech osobowości nieznaną się do tej pory dzieci obserwowano je przez okres kilku tygodni podczas wspólnych zabaw w trakcie trwania odpowiednio zorganizowanych, regularnych spotkań. Okazało się, że cechy osobowościowe dzieci mierzone zanim przyłączyły się do grupy, które później ujawniały w interakcjach z rówieśnikami, miały wpływ na ich status socjometryczny w grupie. Ta zależność dotyczyła szczególnie dzieci odrzucanych, które miały tendencję do zachowań problemowych (np. agresja, niechęć do współpracy, zachowania niedostosowane do sytuacji), z kolei te zachowania wywoływały negatywne reakcje rówieśników. Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że status dzieci w grupie rówieśniczej w dużej mierze zależy od posiadanych przez nie cech i przejawianych zachowań. Natomiast doświadczenia społeczne, zdobywane przez dzieci wśród rówieśników, mogą wzmacniać, potęgować te pierwotnie wnoszone do interakcji określone predyspozycje.

⁵ A. Paszkiewicz, *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy”, [online], 2013, nr 1, s. 160, <http://scientific.pwsz.chelm.pl/wp-content/uploads/2016/12/SCIENTIFIC-BULLETIN-OF-CHE%20M-157-165.pdf> [dostęp: 15.11.2017 r.].

⁶ D. Ekiert-Grabowska, op. cit., s. 31.

⁷ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 359–360.

Celem tego artykułu jest prezentacja wyników badań⁸ dotyczących poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Kategorię dzieci nielubianych potraktowano szerzej, włączając do niej wyłonione z zespołów klasowych dzieci odrzucane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy oraz przeciętnie akceptowane, które na skali antypatii miały pozycję powyżej przeciętnej⁹. Poziom wybranych kompetencji dzieci nielubianych został ukazany w porównaniu do poziomu kompetencji uczniów z typowej klasy (bez podziału ze względu na pozycję społeczną) lub dzieci akceptowanych (popularnych).

Badana grupa

Badania zostały przeprowadzone w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, które zostały wyłonione z IV klas bydgoskich szkół podstawowych¹⁰ za pomocą wybranych technik socjometrycznych. Do grupy dzieci nielubianych zaliczono tych uczniów, których pozycja społeczna określona za pomocą „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”¹¹ obejmowała trzy kategorie: odrzucenie, polaryzację akceptacji oraz przeciętną akceptację z pozycją powyżej przeciętnej na skali antypatii. Z kolei opinie rówieśników, zebrane za pomocą techniki „Zgadnij kto w Twojej klasie?”¹², oraz opinie wychowawców klas,

⁸ Prezentowane tu badania były częścią szerszego projektu badawczego dotyczącego skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych zrealizowanego w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV–V szkoły podstawowej”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW i obronionej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Projekt badawczy był współfinansowany ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii w ramach wspierania badań naukowych związanych z Krajowym Programem Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2006–2010 (umowa nr 14/GA/09 oraz nr 4/GA/10). Na realizację części zadań otrzymano również środki w ramach projektu „Stypendia dla doktorantów 2008/2009 – ZPORR” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego.

⁹ O tym, że dzieci polaryzujące względem siebie akceptację grupy i przeciętnie akceptowane można zaliczyć do grupy ryzyka zachowań problemowych, świadczą wyniki badań zaprezentowane w pracy: M. Deptuła, *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] idem (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 195.

¹⁰ Kryterium doboru szkół stanowiła gotowość pedagogów szkolnych do prowadzenia zajęć według opracowanego programu.

¹¹ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 61–69.

¹² M. Herzberg, *Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnoza*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2009, s. 88–90; adaptacja narzędzi badawczych: D. Ekiert-

wyrażone w „Arkuszu dla wychowawcy klasy do wyboru dzieci mających trudności w kontaktach z rówieśnikami”¹³, umożliwiły wybranie z całej grupy dzieci nielubianych tych uczniów, którzy przejawiali zachowania antyspołeczne (agresywne i egocentryczne)¹⁴. Wyłonieni w ten sposób uczniowie nielubiani przez rówieśników zostali zaproszeni do udziału w „Programie rozwijania umiejętności radzenia sobie z trudnymi uczuciami i budowania dobrych kontaktów z innymi”. Zanim jednak rozpoczęły się zajęcia, nastąpił I pomiar zmiennych zależnych, mający na celu określenie poziomu wybranych kompetencji dzieci nielubianych przed podjęciem oddziaływań.

Te same narzędzia badawcze, które wykorzystano w I pomiarze zmiennych, zostały użyte w badaniach, w których uczestniczyła typowa populacja czwartoklasistów. Zarówno dzieci nielubiane, jak i uczniowie z typowej klasy wypełniali kwestionariusze anonimowo, aby zapewnić im poczucie bezpieczeństwa i zachęcić do udzielania odpowiedzi zgodnych z prawdą i własnymi przemyśleniami. Dlatego też nie było możliwe określenie pozycji społecznej poszczególnych uczniów z typowej populacji. Na podstawie dostępnych w literaturze wyników badań dotyczących rozkładu statusów w nieformalnej strukturze klasy szkolnej można jedynie założyć, że w skład tej grupy weszły dzieci zaliczane do pięciu kategorii różniących się stopniem popularności wśród rówieśników, a mianowicie: dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy, izolowane i odrzucone.

Wyjątek stanowią wyniki dotyczące postaw wobec zachowań agresywnych. Po zakończeniu zajęć, w których uczestniczyły dzieci nielubiane, i badań dotyczących skuteczności opracowanego programu zmodyfikowano narzędzie badawcze i ponownie poddano je weryfikacji w badaniach pilotażowych w celu określenia jego rzetelności i trafności teoretycznej¹⁵. Dlatego w tym przypadku wyniki uzyskane przez dzieci nielubiane przez rówieśników zostały ukazane w porównaniu z wynikami dzieci akceptowanych.

-Grabowska, op. cit., s. 192–194 oraz W. Junik, *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.

¹³ M. Herzberg, *Techniki rozpoznawania...*, s. 86–87; adaptacja narzędzia badawczego: M. Zabłocka, *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

¹⁴ Szczegółowy opis procedury wyłaniania dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych z zespołów klasowych zaprezentowano w innym miejscu: M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nielubianym...*, s. 66–69.

¹⁵ Idem, *Diagnozowanie postaw uczniów...*, s. 161.

Zastosowane narzędzia badawcze

Badania zostały przeprowadzone grupowo za pomocą następujących kwestionariuszy:

- w zakresie wybranych wymiarów samokontroli emocjonalnej:
 - „Arkusze do badania samokontroli emocjonalnej”¹⁶,
 - „Skala Ekspresji Gniewu – SEG”¹⁷,
 - „Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych”¹⁸;
- w zakresie pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej:
 - „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”¹⁹;
- w zakresie poczucia własnej wartości:
 - „Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha” w adaptacji Z. Juczyńskiego²⁰.

„Arkusze do badania samokontroli emocjonalnej” to narzędzie, które umożliwia badanie umiejętności rozpoznawania przez osoby badane czterech emocji (smutek, złość, strach, radość) doświadczanych przez bohaterów rysunków na podstawie niewerbalnych symptomów (pytania: 1a, 2a, 3a, 4a) i określania kontekstu sytuacyjnego towarzyszącego tym emocjom (pytania: 1b, 2b, 3b, 4b). Za każdą prawidłowo rozpoznaną emocję i kontekst można otrzymać 1 punkt; łącznie 4 punkty za rozpoznanie emocji i 4 punkty za rozpoznanie kontekstów sytuacyjnych. Kwestionariusz umożliwia także badanie deklarowanych sposobów wyrażania uczuć w sytuacjach podobnych do tych, w których znaleźli się bohaterowie wydarzeń przedstawionych na obrazkach (pytania: 1c, 2c, 3c, 4c). Deklarowane programy działania oceniane są w wymiarze: konstruktywne (1 punkt) – niekonstruktywne (0 punktów) sposoby radzenia sobie z emocjami; łącznie 4 punkty. Rzetelność narzędzia oceniona poprzez oszacowanie jego zgodności

¹⁶ Idem, *Pomaganie dzieciom nielubianym...*, s. 53–55, 232–234; adaptacja narzędzia badawczego: B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

¹⁷ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Ekspresji Gniewu – SEG*, [w:] Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, s. 47–54.

¹⁸ M. Herzberg, *Diagnozowanie postaw uczniów...*, s. 165–167.

¹⁹ M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nielubianym...*, s. 57–60, 237; adaptacja narzędzia badawczego: M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 83–89.

²⁰ Z. Juczyński, *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha*, [w:] M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 9–21.

wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników alfa Cronbacha wynosi 0,76 w typowej populacji ($N=81$) i 0,73 w grupie dzieci nielubianych ($N=92$). Badanie rzetelności skal składowych wykazało bardzo niską spójność, co może być konsekwencją liczby pozycji: dla rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów 0,35 w typowej populacji i 0,37 w grupie dzieci nielubianych, dla rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego emocji odpowiednio 0,22 i 0,29, a dla deklarowanych programów działania 0,50 i 0,37. Całe narzędzie osiągnęło niską spójność wewnętrzną, jednak możliwą do przyjęcia.

„Skala Ekspresji Gniewu – SEG” służy do pomiaru gniewu niezwiązanego z żadną specyficzną sytuacją, ale odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji zazwyczaj w nich przejawianych. Wyrażanie gniewu utożsamiane jest tu nie tylko z zachowaniami wrogimi, agresywnymi, ale również z formami zachowań akceptowanych społecznie²¹. Narzędzie składa się z 20 twierdzeń wchodzących w skład dwóch podskal: gniew kierowany na zewnątrz (pytania nr: 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 20) oraz gniew kierowany do wewnątrz (pytania nr: 2, 4, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19). SEG może być stosowana do pomiaru gniewu u dzieci od 11. roku życia. Odpowiedzi udziela się na 5-stopniowej skali od „nigdy” (1 punkt) po „zawsze” (5 punktów), a możliwe wyniki mieszczą się w granicach od 10 do 50 punktów, osobno dla każdej z dwóch podskal. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom gniewu kierowanego na zewnątrz lub do wewnątrz. Podana przez autorów rzetelność alfa Cronbacha wynosi 0,78 dla gniewu kierowanego na zewnątrz i 0,72 dla gniewu kierowanego do wewnątrz. W typowej populacji czwartoklasistów ($N=70$) dla gniewu kierowanego na zewnątrz rzetelność alfa Cronbacha wynosi 0,89, a w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników ($N=91$) – 0,84, natomiast dla gniewu kierowanego do wewnątrz kolejno 0,79 i 0,77.

„Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych” służą do badania emocjonalnego komponentu postawy (przejawiania tendencji do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania) wobec zachowań agresywnych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Narzędzie składa się z 14 opisów sytuacji zakończonych pytaniem otwartym, np. *Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przeżywał swoje koleżanki i kolegów. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?*. Za odpowiedź, w której ujawnia się przyzwolenie na reagowanie agresją na agresję, badany otrzymuje 1 punkt; łącznie 14 punktów. Im więcej punktów uzyska badany, tym przejawia bardziej pozytywne ustosunkowanie do zachowywania się w sposób agresywny w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywołać. Rzetelność alfa Cronbacha wynosi 0,82 ($N=83$).

„Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu” to narzędzie, które umożliwia badanie zdolności dzieci do decentracji interpersonalnej w sposób pośredni, przyjmując, że jej przejawem jest zdolność do

²¹ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Ekspresji Gniewu...*, s. 53.

rozumienia sytuacji społecznych²². Zadanie dzieci stanowi wskazanie możliwych skutków negatywnych czynów w hipotetycznych sytuacjach, w których jedno dziecko (sprawca) działa na szkodę drugiego (ofiara). Za każdy skutek logicznie powiązany z sytuacją przyznaje się 1 punkt, jednak nie więcej niż 3 punkty za skutki z jednej perspektywy w danej sytuacji. Maksymalnie można uzyskać 6 punktów za podanie skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu i 6 za podanie skutków z perspektywy ofiary; łącznie 12 punktów. Wypowiedzi dzieci ocenia się, biorąc pod uwagę liczbę wymienionych skutków z perspektywy sprawcy czynu i ofiary oraz sumę skutków z obu perspektyw. Maria Deptuła²³ zaproponowała również inny sposób analizowania wyników „Historyjek...”, który umożliwia ocenę zdolności dzieci do decentracji interpersonalnej przy uwzględnieniu zarówno liczby wymienianych skutków, jak i obu perspektyw jednocześnie. Analiza rzetelności historyjek polegała na sprawdzeniu, czy sytuacje te są równoważne²⁴. Okazało się, że liczba podawanych przez dzieci nielubiane ($N=90$) skutków w obu historyjkach nie różni się istotnie, tak z perspektywy ofiary ($t=1$, $df=89$, $p=0,320$), sprawcy negatywnego czynu ($t=-1,42$, $df=89$, $p=0,158$), jak i sumy skutków z obu perspektyw ($t=0,09$, $df=89$, $p=0,928$). Na tej podstawie przyjęto, że *obie sytuacje są równoważnym testem sprawdzającym poziom rozwoju zdolności do zdawania sobie sprawy z konsekwencji czynu, a wyniki uzyskane w rozpatrywaniu sytuacji z punktu widzenia ofiary z obu prób można sumować i traktować jako całość, podobnie jak wyniki dotyczące analizy sytuacji z perspektywy sprawcy*²⁵.

„Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha” służy do badania poczucia własnej wartości, które rozumiane jest jako ocena własnego znaczenia, kompetencji, sukcesu odniesiona do innych²⁶ i może być użyty do badania dzieci od 8. roku życia. Skrócona polska wersja „Inwentarza Poczucia Własnej Wartości” składa się z 24 twierdzeń podzielonych na skale cząstkowe: „ja” towarzyskie (pytania nr: 10, 12, 15, 19, 22, 23), „ja” rodzinne (pytania nr: 5, 6, 8, 11, 13, 17), „ja” szkolne (pytania nr: 1, 2, 3, 9, 14, 21) i „ja” osobiste (pytania nr: 4, 7, 16, 18, 20, 24). W wyniku zsumowania wszystkich skal cząstkowych można określić ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości. W wersji B narzędzia odpowiedzi udziela się na 4-stopniowej skali: „tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”. Każdej odpowiedzi przypisuje się wartość punktową od 0 („tak”) do 3 punktów („nie”), oprócz twierdzeń: 11, 16, 17 i 20, w których punktacja została odwrócona. Teoretyczny rozkład wyników dla skal szczegółowych mieści się w przedziale od

²² M. Deptuła, A. Misiuk, *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36.

²³ Ibidem.

²⁴ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 87.

²⁵ Ibidem, s. 88.

²⁶ Z. Juczyński, *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości...*, s. 10.

0 do 18 punktów, natomiast wynik ogólny przybiera wartości w granicach od 0 do 72 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższe poczucie własnej wartości. Rzetelność alfa Cronbacha wersji B „Inwentarza...” wynosi 0,89, a dla czterech wymiarów poczucia własnej wartości waha się od 0,65 do 0,94. W typowej populacji ($N=70$) rzetelność narzędzia wynosi 0,93, a w grupie dzieci nielubianych przez rówieśników ($N=88$) – 0,86, natomiast dla czterech skal szczegółowych odpowiednio: „ja” rodzinne 0,86 i 0,73, „ja” towarzyskie 0,72 i 0,63, „ja” szkolne 0,76 i 0,68, „ja” osobiste 0,78 i 0,62.

Wyniki badań

W poniższych podrozdziałach zaprezentowano wyniki badań adekwatnie do analizowanych zmiennych zależnych.

Wyniki badań

w zakresie wybranych wymiarów samokontroli emocjonalnej

Samokontrola emocjonalna to zdolność do panowania nad swoimi emocjami, wyrażania ich w sposób akceptowany społecznie, dostosowany do sytuacji. Aby była efektywna, jednostka musi rozpoznać (zwerbalizować) własne emocje lub emocje innych osób, uświadomić sobie ich źródło (w postaci sytuacji poprzedzającej i własnych myśli pojawiających się w związku z tą sytuacją) i konsekwencje oraz obowiązujące zasady postępowania w rozpoznanej sytuacji²⁷.

Źródłem informacji o emocjach przeżywanych przez innych jest mimika twarzy i postawa ciała, ale także sytuacja (kontekst), w jakiej znajduje się dana osoba²⁸. Według Carolyn Saarni²⁹ *zdolność dostrzegania emocji innych ludzi, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych, charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednolitości znaczenia emocjonalnego*, jest jedną z umiejętności składających się na kompetencję emocjonalną. Ta umiejętność rozpoznawania emocji na podstawie ekspresji mimicznej oraz kontekstu sytuacyjnego doskonalili się w okresie średniego i późnego dzieciństwa³⁰, co potwierdzają wy-

²⁷ S. Gertsman, *Rozwój uczuć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 59; M. Kofta, *Samokontrola a emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 189–191.

²⁸ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą...*, s. 61.

²⁹ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 98.

³⁰ M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, [online], Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Wydawnictwo Liberi Libri, 2015, s. 64, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/21877/Rozwoj%20reprezentacji%20emocji%20w%20dziecinstwie_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 15.11.2017 r.].

niki uzyskane przez Barbarę Górecką-Mostowicz³¹. Opisane w literaturze wyniki badań pokazują, że dzieci osiągające wysoką pozycję na skali popularności potrafią trafniej rozpoznać emocje przeżywane przez innych na podstawie mimiki, gestów i sygnałów sytuacyjnych³². Na tej podstawie założono, że dzieci nielubiane uzyskają znacznie niższe wyniki w porównaniu do dzieci z typowej populacji. Tymczasem tak w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie niewerbalnych symptomów (NWSE), jak i rozpoznawania kontekstu sytuacyjnego (KSE) między dziećmi nielubianymi z powodu zachowań antyspołecznych a uczniami z typowej populacji czwartoklasistów nie zaobserwowano istotnych różnic (w zakresie KSE na poziomie tendencji statystycznej, $p=0,063$). Bardzo prawdopodobne jest, że przyczyną braku istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami są błędy w konstrukcji kwestionariusza. Szczegółowa analiza odpowiedzi dzieci pokazuje, że najczęściej prawidłowo rozpoznawanymi emocjami były smutek i złość – zarówno na podstawie niewerbalnych symptomów, jak i kontekstu sytuacyjnego. Być może wynikało to z faktu, że obrazki przedstawiające te uczucia były dla dzieci najbardziej czytelne. Innym wytłumaczeniem takiej sytuacji może być fakt, że oba obrazki zostały umieszczone na początku „Arkusza...” (obrazek przedstawiający smutek jako pierwszy, złość – jako drugi). Uzyskane przez dzieci wyższe wyniki w zakresie tych emocji mogły być związane z większą motywacją badanych do udzielania odpowiedzi na pytania zawarte na początku „Arkusza...”. Choć dzieci z typowej populacji częściej niż nielubiane udzielały prawidłowej odpowiedzi na pytania dotyczące strachu i radości, różnice między grupami nie osiągnęły istotności statystycznej.

Natomiast w zakresie pozostałych wymiarów samokontroli emocjonalnej między dziećmi nielubianymi z powodu zachowań antyspołecznych a ich rówieśnikami z typowej populacji lub dziećmi akceptowanymi zaobserwowano statystycznie istotne różnice. Dzieci nielubiane częściej deklarowały sposoby radzenia sobie z emocjami ocenione jako niekonstruktywne (PDZ), częściej deklarowały, że nie potrafią pohamować swojego gniewu i wyrażają go w sposób nieakceptowany społecznie (GZ i GW), a także częściej przejawiały tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec zachowań agresywnych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać (PWA).

³¹ B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą...*, s. 62–63.

³² D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008, s. 316; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Terapia i profilaktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 168–169; C. Saarni, op. cit., s. 99; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 172.

Uzyskane dane wydają się być zgodne z wynikami badań opisanymi w literaturze, które dowodzą, że dzieci zajmujące różne pozycje na skali popularności przejawiają odmienne zachowania w relacjach społecznych z rówieśnikami³³.

Tabela 1. Średnie wyniki w zakresie wybranych wymiarów samokontroli emocjonalnej oraz istotność różnic

| Wymiary samokontroli emocjonalnej | Grupa | | | | | | Istotność różnic | |
|--|-------------------------------------|-------|------|---|-------|------|------------------|------------|
| | Dzieci nielubiane przez rówieśników | | | Dzieci z typowej populacji lub dzieci akceptowane | | | | |
| | N | M | SD | N | M | SD | t | p< |
| NWSE – niewerbalne symptomy emocji | 92 | 2,82 | 1,03 | 81 | 2,85 | 1,00 | -0,24 | nieistotne |
| KSE – kontekst sytuacyjny emocji | 92 | 1,80 | 1,02 | 81 | 2,09 | 0,95 | -1,87 | nieistotne |
| PDZ – deklarowane programy działania w hipotetycznych sytuacjach | 92 | 0,99 | 0,99 | 81 | 1,57 | 1,13 | -3,60 | 0,001 |
| GZ – poziom gniewu kierowanego na zewnątrz | 91 | 23,97 | 7,43 | 70 | 21,07 | 8,05 | 2,36 | 0,019 |
| GW – poziom gniewu kierowanego do wewnątrz | 91 | 29,56 | 7,42 | 70 | 34,93 | 7,46 | -4,54 | 0,001 |
| PWA – postawy wobec zachowań agresywnych | 33 | 1,76 | 2,77 | 39* | 0,62 | 1,25 | -2,31 | 0,024 |

Źródło: dane z badań własnych (* – dzieci akceptowane).

Dzieci, które są bardziej lubiane przez rówieśników, preferują pozytywne wzory zachowania, potrafią panować nad wyrażaniem własnych silnych emocji, potrafią sobie radzić z gniewem w nieagresywny sposób, są też bardziej kompetentne pod względem społecznym. Z kolei dzieci zajmujące najniższą pozycję w społecznej strukturze grupy cechuje kłótniowość, skłonność do wybuchów złości, skarżenia i wszczynania bójek, obmawiania i bicia starszych, a także postrzeganie agresji

³³ Przytoczone w artykule źródła; ponadto: S.R. Asher, A.J. Rose, *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 333–376; K. Bierman, *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, The Guilford Press, New York – London 2004; K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; W. Sikorski, *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 8–13; B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

jako sprawnego narzędzia rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia własnych celów. Osoby agresywne, a do takich należą dzieci nielubiane z powodu zachowań antyspołecznych, które mają doświadczenia w osiąganiu celów poprzez zachowania agresywne, przejawiają wyższy stopień aprobaty agresji. Częściej też w sytuacjach niejednoznacznych odczytują zachowanie drugiej osoby jako wrogie i nastawione przeciwko nim (co może świadczyć o niedostatecznej umiejętności odczytywania kontekstu sytuacyjnego zachowania i intencji tej osoby).

Wskazane powyżej specyficzne właściwości dzieci, które nie są lubiane przez rówieśników, mogą świadczyć o tym, że nie potrafią one skutecznie radzić sobie z własnymi emocjami i wyrażać ich w sposób akceptowany społecznie. Efektywne radzenie sobie z przykrymi emocjami zdaniem C. Saarni wymaga świadomości i uznania własnych uczuć, świadomości własnego „ja” jako podmiotu o pewnej sile sprawczej i zdolności funkcjonalnej oceny sytuacji problematycznych oraz własnej w nich roli³⁴.

Wyniki badań

w zakresie pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej

Decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka³⁵. Jest ona warunkiem efektywnego poznania innych ludzi i przyczyn ich działania. Umożliwia również modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi³⁶.

Jak wspomniano wcześniej, zdolność do decentracji interpersonalnej badano w sposób pośredni, uznając, że jej przejawem jest zdolność do rozumienia sytuacji społecznych, a dokładniej *zdolność do przewidywania następstw różnych zachowań w relacjach rówieśniczych, a zwłaszcza do rozpatrywania znaczenia tych zachowań dla obu partnerów interakcji*³⁷.

Zarówno dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych ($t=7,89$, $df=89$, $p=0,001$), jak i dzieci z typowej populacji czwartoklasistów ($t=3,25$, $df=69$, $p=0,002$) podawały więcej skutków z perspektywy ofiary (SPO). Sytuacja taka jest zgodna z wynikami uzyskanymi przez M. Deptułę³⁸. Autorka stwierdziła, że podczas prowadzonych przez nią badań w każdej z analizo-

³⁴ C. Saarni, op. cit., s. 106–107.

³⁵ A. Polkowska, *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 110.

³⁶ J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992, s. 42, 43.

³⁷ M. Deptuła, A. Misiuk, op. cit., s. 36.

³⁸ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego...*, s. 88.

wanych hipotetycznych sytuacji dzieci wymieniały istotnie więcej skutków z perspektywy osoby poszkodowanej w porównaniu z liczbą skutków z perspektywy sprawcy negatywnego czynu.

Tabela 2. Średnie wyniki w zakresie pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej oraz istotność różnic

| Wymiary pośrednio badanej zdolności do decentracji interpersonalnej | Grupa | | | | | | Istotność różnic | |
|---|-------------------------------------|----------|-----------|----------------------------|----------|-----------|------------------|------------|
| | Dzieci nielubiane przez rówieśników | | | Dzieci z typowej populacji | | | | |
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>p</i> < |
| SPS – liczba skutków z perspektywy sprawcy | 90 | 0,51 | 0,82 | 70 | 1 | 1,13 | -3,16 | 0,002 |
| SPO – liczba skutków z perspektywy ofiary | 90 | 1,70 | 1,24 | 70 | 1,59 | 1,38 | 0,55 | nieistotne |
| SS – suma skutków z obu perspektyw | 90 | 2,21 | 1,59 | 70 | 2,59 | 2,02 | -1,33 | nieistotne |
| Ranga H1 – suma skutków i jednoczesne uwzględnianie obu perspektyw w historyjce 1 | 90 | 1,39 | 1,42 | 70 | 2,01 | 2,16 | -2,20 | 0,029 |
| Ranga H2 – suma skutków i jednoczesne uwzględnianie obu perspektyw w historyjce 2 | 90 | 1,39 | 1,68 | 70 | 1,57 | 1,69 | -0,68 | nieistotne |

Źródło: dane z badań własnych.

Wyniki badań przeprowadzonych przez M. Deptułę³⁹ pokazują również, że dzieci odrzucone w porównaniu do uczniów zajmujących inne pozycje na skali popularności najgorzej zdawały sobie sprawę ze skutków, jakie negatywne czyny mogą przynieść ofiarom (SPO). Dzieci te (obok dzieci izolowanych i polaryzujących akceptację) rozpatrywały także najgorzej sytuację, uwzględniając perspektywę sprawcy (SPS). Tymczasem w prezentowanych w tym artykule badaniach istotne różnice pomiędzy dziećmi nielubianymi a dziećmi z typowej populacji zaobserwowano jedynie w zakresie liczby skutków z perspektywy sprawcy na korzyść uczniów z typowej populacji.

Wyniki uzyskane za pomocą „Historyjek...” można analizować, oceniając zdolności dzieci do rozumienia sytuacji społecznych, biorąc pod uwagę zarówno liczbę wymienianych skutków, jak i uwzględnianie obu perspektyw jednocze-

³⁹ Ibidem, s. 135–137.

śnie⁴⁰. Po nadaniu wypowiedziom badanych rang okazało się, że między dziećmi z typowej populacji a dziećmi nielubianymi występują istotne różnice w zakresie historyjki 1. Dzieci z typowej populacji podawały więcej skutków negatywnych czynów i jednocześnie rozpatrywały hipotetyczną sytuację zarówno z perspektywy sprawcy negatywnego czynu, jak i ofiary. Choć sytuacje opisane w obu historyjkach zostały uznane za równoważne, w zakresie historyjki 2 nie zaobserwowano istotnych różnic między badanymi grupami.

Prezentowane tu wyniki uzyskane w zakresie historyjki 1 są zbieżne z wynikami badań, które przeprowadziła Agnieszka Misiuk⁴¹. Analiza rozkładów procentowych (w zależności od przyjętej procedury określania pozycji na skali popularności) pokazuje, że istnieją istotne różnice między dziećmi o statusie korzystnym (akceptacja) a dziećmi o statusie przeciętnym lub niekorzystnym. Dzieci akceptowane wskazywały więcej następstw niekorzystnego zachowania i przy tym częściej uwzględniały obie perspektywy – sprawcy i osoby poszkodowanej.

Opublikowane w literaturze przedmiotu wyniki badań potwierdzają fakt, że dzieciom nieakceptowanym przez rówieśników przypisywane są m.in. takie cechy jak: egoizm, niechęć do pomagania innym, przedkładanie celów indywidualnych nad zespołowe, brak poszanowania praw innych, nieliczenie się z cudzymi kłopotami i trudnościami. Ponadto osoby, które przejawiają zachowania o charakterze eksternalizacyjnym (a do takich zalicza się m.in. agresję), są mniej dojrzałe i osiągają niższy poziom rozwoju w zakresie zdolności przyjmowania społecznej perspektywy innych w porównaniu do osób z zaburzeniami internalizacyjnymi⁴².

Wyniki badań w zakresie poczucia własnej wartości

Poczucie własnej wartości to *stosunek do samego siebie, kształtowany w trakcie rozwoju człowieka pod wpływem nabywanych doświadczeń, spostrzeganej pozycji w grupie, opinii innych ludzi itp.*⁴³. Ten stosunek do samego siebie może przybrać formę samoakceptacji lub samoodtrącenia. Samoakceptacja cechuje osoby, które mają zaufanie do siebie, szanują siebie, wierzą we własne siły, a dzięki temu potra-

⁴⁰ M. Deptuła, A. Misiuk, op. cit., s. 37.

⁴¹ Ibidem, s. 40–42.

⁴² Przytoczone w artykule źródła; ponadto: J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zyguntowicz, *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 207–217.

⁴³ Z. Juczyński, *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości...*, s. 9.

fią korygować swoje zachowanie pod wpływem opinii innych ludzi, realistycznie oceniać swoje możliwości i sytuacje, w których się znalazły, a także pokonywać napotykaną trudności. Z kolei samoodtrącenie wyraża się poprzez negatywną ocenę samego siebie, niedoceniając własnych osiągnięć, sukcesów i przeceniając doświadczanych porażek⁴⁴.

Poczucie własnej wartości wiąże się z pojęciem obrazu siebie i własnego „ja” i jest rozumiane jako wiara w siebie i swoje możliwości, ocena samego siebie. Inaczej określa się je jako uogólnioną samoocenę⁴⁵.

Tabela 3. Średnie wyniki w zakresie poczucia własnej wartości oraz istotność różnic

| Wymiary poczucia własnej wartości | Grupa | | | | | | Istotność różnic | |
|--|-------------------------------------|----------|-----------|----------------------------|----------|-----------|------------------|------------|
| | Dzieci nielubiane przez rówieśników | | | Dzieci z typowej populacji | | | | |
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>p</i> < |
| JA TOW – „ja” towarzyskie | 88 | 10,45 | 4,01 | 70 | 11,57 | 3,79 | -1,78 | nieistotne |
| JA RODZ – „ja” rodzinne | 88 | 12,89 | 4,06 | 70 | 13,86 | 4,22 | -1,47 | nieistotne |
| JA SZK – „ja” szkolne | 88 | 10,41 | 3,99 | 70 | 11,81 | 4,01 | -2,19 | 0,030 |
| JA OSOB – „ja” osobiste | 88 | 12,78 | 3,45 | 70 | 13,71 | 3,67 | -1,64 | nieistotne |
| OG PWW – ogólny wskaźnik poczucia własnej wartości | 88 | 46,53 | 12,56 | 70 | 50,96 | 13,82 | -2,10 | 0,037 |

Źródło: dane z badań własnych.

Dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych oceniały siebie niżej w porównaniu z dziećmi z typowej populacji czwartoklasistów w zakresie wszystkich wymiarów poczucia własnej wartości, jednak tylko w wymiarze „ja” szkolne i globalne poczucie własnej wartości różnice między grupami były istotne statystycznie (w zakresie JA TOW na poziomie tendencji statystycznej, $p=0,077$).

⁴⁴ A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 3, s. 94; H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 34–35.

⁴⁵ Ibidem.

Zdaniem Henryka Kulasa⁴⁶ w funkcjonowaniu społecznym osób różniących się poziomem samooceny występują wyraźne różnice. Te jednostki, które mają umiarkowanie wysoki poziom samooceny, są na ogół lubiane w grupie, potrafią nawiązywać satysfakcjonujące relacje z innymi, cechuje je również równowaga emocjonalna i dobra samokontrola. Z kolei osoby, których poziom samooceny jest niski lub bardzo wysoki, nie są akceptowane przez pozostałych członków grupy. Zwykle są w konflikcie z otoczeniem, zachowują się w sposób agresywny, są podejrzliwi, nie kontrolują swoich reakcji emocjonalnych. Potwierdzają to również wyniki badań przytaczane przez innych autorów, zgodnie z którymi dzieciom odrzucanym przypisuje się niską samoocenę, poczucie mniejszej wartości, brak wiary we własne możliwości, wrogie usposobienie wobec siebie, a także tendencję do niskiego oceniania własnych osiągnięć szkolnych⁴⁷.

Jednak istnieją także wyniki badań⁴⁸, które dostarczają innej wiedzy na temat samooceny dzieci zajmujących niskie pozycje w społecznej strukturze grupy. Okazuje się, że dzieci te mogą nieadekwatnie zawyżać, przeceniać własne zdolności w większości dziedzin ważnych z punktu widzenia ich szkolnego funkcjonowania, własną pozycję w grupie rówieśniczej i relacje przyjacielskie. Stopień adekwatności poczucia własnej wartości nie był badany przez autorkę tego artykułu.

Jakkolwiek trudna do określenia by nie była samoocena dzieci, które nie są lubiane przez rówieśników, ma ona istotne znaczenie dla ich społecznego funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Zdaniem Bolesława Urbana popularność w grupie należy traktować jako determinantę samooceny, która jest jakby *odpowiedzią dziecka zaburzonego na ustosunkowania się i oceny ze strony rówieśników*⁴⁹. Chcąc wpłynąć na samoocenę i poczucie własnej wartości dzieci nielubianych, należałoby doprowadzić do ich lepszych relacji z rówieśnikami, dzięki czemu wzrosłaby satysfakcja z tych kontaktów po stronie samych dzieci nielubianych, ale też i ich rówieśników, co z kolei przyczyniłoby się w sposób naturalny do wzrostu poziomu ich samooceny i poczucia własnej wartości⁵⁰.

⁴⁶ H. Kulas, op. cit., s. 77–80. Por. A. Schütz, *Samoocena a strategie interpersonalne*, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 171–172.

⁴⁷ Przytoczone w artykule źródła; ponadto: A. Brzezińska, *Socjometria*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 200; M. Supińska, *Dzieci izolowane i odrzucane*, „Życie Szkoły”, 2003, nr 2, s. 88.

⁴⁸ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 137.

⁴⁹ Ibidem, s. 136.

⁵⁰ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze...*, s. 196.

Podsumowanie

Celem artykułu było przedstawienie poziomu wybranych kompetencji dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych na tle typowej populacji czwartoklasistów lub dzieci akceptowanych. Uzyskane wyniki badań w większości są zgodne z wynikami badań przedstawionymi w literaturze przedmiotu i świadczą o tym, że dzieciom nie lubianym brakuje pewnych umiejętności i zdolności, które są warunkiem nawiązywania i utrzymywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami.

Według B. Urbana zmiana niekorzystnej sytuacji dzieci zajmujących w grupie najniższe pozycje na skali popularności jest możliwa w wyniku podjęcia przez nie nadzwyczajnych wysiłków lub *na skutek wyjątkowo korzystnych zmian w obrębie całej grupy lub też dzięki specjalnym interwencjom wychowawczym*⁵¹. Mając na uwadze deficyty dzieci nie lubianych, opracowano wspomniany już program oddziaływań, którego celem szczegółowym było tworzenie dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości. Wyniki II pomiaru zmiennych oraz ocena trwałości zmian u dzieci z grup eksperymentalnych dokonana po 7–8 miesiącach od zakończenia oddziaływań pokazują, że u dzieci nie lubianych z powodu zachowań antyspołecznych zaszły korzystne zmiany w zakresie wybranych kompetencji i utrzymały się one w czasie, co wskazuje na to, że dzieci nie lubiane w zakresie poziomu tych kompetencji zbliżyły się do uczniów z typowej populacji. W pewnym stopniu zmiany te zostały dostrzeżone przez rówieśników dzieci nie lubianych, co przyczyniło się do poprawy ich pozycji w strukturze grupy na bardziej korzystną.

BIBLIOGRAFIA

- Asher S.R, Rose A.J., *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 333–376.
- Bierman K., *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, The Guilford Press, New York – London 2004.
- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Brzezińska A., *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, nr 3, s. 87–97.
- Brzezińska A., *Socjometria*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 192–231.

⁵¹ B. Urban, *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 43.

- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutton H.M., Zygmuntowicz C., *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 207–217.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1996.
- Deptuła M., *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 189–207.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Terapia i profilaktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Deptuła M., Misiuk A., *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36–44.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Gertsman S., *Rozwój uczuć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.
- Herzberg M., *Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnostyka*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2009, s. 73–90.
- Herzberg M., *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2012.
- Herzberg M., *Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2015, nr 1, s. 152–167.
- Juczyński Z., *Inwentarz Poczucia Własnej Wartości – CSEI S. Coopersmitha*, [w:] M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 9–21.
- Junik W., *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym w świetlicach terapeutycznych. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Kofta M., *Samokontrola a emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Kulawska E., *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminary. Poszukiwania naukowe”, [online], 2013, t. 33, s. 193–207, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Seminary_Poszukiwania_naukowe/Seminary_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33/Seminary_Poszukiwania_naukowe

- r2013-t33-s193-207/Seminare_Poszukiwania_naukowe-r2013-t33-s193-207.pdf, [dostęp: 15.11.2017 r.].
- Musialska K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Skala Ekspresji Gniewu – SEG*, [w:] Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, s. 47–54.
- Paszkiwicz A., *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy”, [online], 2013, nr 1, s. 157–165, <http://scientific.pwz.chelm.pl/wp-content/uploads/2016/12/SCIENTIFIC-BULLETIN-OF-CHE%5C%81M-157-165.pdf> [dostęp: 15.11.2017 r.].
- Polkowska A., *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 108–118.
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 75–125.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Schütz A., *Samoocena a strategie interpersonalne*, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 169–187.
- Sikorski W., *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 8–13.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 130–162.
- Stępień-Nycz M., *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, [online], Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Wydawnictwo Liberi Libri, 2015, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/21877/Rozwoj%20reprezentacji%20emocji%20w%20dziecinstwie_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 15.11.2017 r.].
- Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „Życie Szkoły”, 2003, nr 2, s. 87–89.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Urban B., *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 41–56.
- Zabłocka M., *Przewyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.