

**Marzanna Farnicka, Hanna
Liberska**

**Uwarunkowania poczucia
dobrostanu psychicznego u dzieci w
środowisku szkolnym**

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 11/4(31), 77-91

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Marzanna Farnicka

Uniwersytet Zielonogórski
m.farnicka@wpsnz.uz.zgora.pl

Hanna Liberska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
hanna.liberska@op.pl

Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym

Summary

Determinants of the psychological well-being of children in the school environment

The paper presents the results of a study aimed at the identification of selected subjective and situational determinants of the well-being of children and their adaptation to the environment of an elementary school. The study was conducted on a group of pupils from grades II to V (N = 173) and was based on an analysis of the questionnaires: SPAS (Boersma Chapman 1979), SUSPO (Mikšik 2004) and own tool QSL. The results indicated the determinants of changes in well-being in time related to the sense of exclusion and level of sadness. An analysis of the data pointed to the spheres of the educational environment changes in which could increase the level of child satisfaction from schooling and learning.

Keywords: pupils, primary school, sense of well-being, changes in time, adaptation

Słowa kluczowe: uczniowie, szkoła podstawowa, poczucie dobrostanu, zmiany w czasie, adaptacja

Wprowadzenie

Koncepcja referowanych w niniejszym artykule badań powstała w trakcie seminarium naukowego poświęconego problematyce uwarunkowań sukcesu szkolnego w różnych systemach edukacyjnych. Seminarium odbyło się na Uniwersytecie w Jyväskylä (Finlandia) w październiku 2014. Rezultatem dyskusji było podjęcie badań nad monitoringiem kondycji psychicznej uczniów, a w szczególności ich stanu emocjonalnego, w celu umożliwienia szybkiego zdiagnozowania uczniów wymagających specjalistycznej pomocy i podjęcia oddziaływań interwencyjnych.

Zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta Havighursta (1972) dziecko w wieku szkolnym staje wobec zadań związanych z wejściem do nowego środowiska, jakim jest szkoła, które koncentrują się na rozwijaniu podstawowych umiejętności czytania,

pisania i uczenia się, nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, kształtowaniu postaw wobec grup społecznych i instytucji, a także osiągnięciu niezależności osobistej od innych (por. Przetacznik-Gierowska 1996: 69). Z punktu widzenia koncepcji przełomów (Kowalik 2002: 81) podjęcie nauki w szkole jest jednym z kluczowych momentów uczestniczenia dziecka w kulturze i życiu społecznym. Także w koncepcji zdarzeń życiowych (Przetacznik-Gierowska 1996: 74) uczęszczanie do szkoły (edukacja i przygotowanie do zawodu) wymieniane jest jako jeden z ważnych kontekstów rozwoju człowieka. Szkoła, w bliższej perspektywie czasu, jest rozpatrywana jako kontekst edukacyjny, w którym zachodzi, między innymi, przygotowanie do zawodu, a w dalszej perspektywie czasu stanowi kontekst rozwojowy dla ukształtowania się kariery zawodowej jednostki. Jednak poradzenie sobie przez dziecko z przejściem ze środowisk ważnych dla jego rozwoju i wychowania we wcześniejszych okresach życia – do środowiska szkolnego nie jest łatwe. W przypadku niejednego dziecka obserwuje się zakłócenia w długotrwałym procesie adaptacji.

Rezultaty badań nad adaptacją szkolną wskazują na znaczenie wymagań stawianych przez szkołę dla rozwoju umiejętności szkolnych. Badacze (Viljaranta i in. 2014: 734–756, Nurmi 2014) podkreślają znaczenie określonego poziomu: rozwoju umiejętności niezbędnych dla efektywnej nauki (np. czytania, pisania, liczenia), rozwoju emocjonalnego i społecznego (w tym panowania nad emocjami, umiejętności współpracy w grupie, aktywności społecznej) oraz odpowiedniego poziomu motywacji do nauki i wiary we własne siły (por. Kielar-Turska 2011: 28–49). Dobrze zaadaptowane dziecko jest w stanie sprostać wyzwaniom stawianym mu w szkole (Filipiak 2005: 3–11). Pozytywne informacje uzyskiwane przez dziecko od nauczyciela o postępach w nauce i odczuwana akceptacja ze strony rówieśników są ważne dla jego poczucia dobrostanu w środowisku szkolnym (Liberska 2014: 11–21). Poczucie to stymuluje rozwój aktywności dziecka ukierunkowanej na satysfakcjonujące funkcjonowanie w roli ucznia i kolegi, co pozostaje w związku z wywiązywaniem się z zadań stawianych przez szkołę i jest istotne dla kształtującego się ciągle w tym wieku konstruktów samooceny (Liberska, Matuszewska 2012: 108–119). W wieku 7–12 lat dziecko przechodzi od myślenia o sobie w kategoriach zależności od innych (jako o istocie w pełni zależnej od innych) do myślenia o sobie jako o podmiocie – twórcy samego siebie, jakim dziecko stopniowo staje się dzięki zaangażowaniu w realizację zadań rozwojowych, dzięki aktywności własnej.

Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona (1980) podstawowy dylemat tego okresu rozwojowego dotyczy pracowitości i poczucia niższości a jego pozytywne rozwiązanie prowadzi do uzyskania cnoty kompetencji. Zaangażowanie się w zadania związane z funkcjonowaniem w roli ucznia i kolegi wiąże się z pracowitością, która – jeśli zostanie nagrodzona sukcesem – przyczynia się do podbudowy poczucia własnej wartości u dziecka (por. Liberska 2011: 71–126). Brak sukcesu skutkuje poczuciem niższej wartości i trudnościami w znalezieniu satysfakcjonującego miejsca (pozycji) w grupie rówieśniczej, poczuciem osamotnienia lub wykluczenia społecznego. Są to przejawy nieprzystosowania społecznego.

W literaturze specjalistycznej podkreśla się, że trudności adaptacyjne do obowiązków szkolnych mogą przejawiać się stosunkowo często w postaci: problemów eksternalizacyjnych (np. zachowania agresywne, niepokój psychoruchowy) i problemów funkcjonowania emocjonalnego (lęk, smutek itd.) (Nurmi 2012: 177–197, Nurmi 2014). Powyższe trudności *mogą* być przejawem niedojrzałości psychospołecznej dziecka i *mogą* również wskazywać na to, że sytuacje szkolne są dla niego sytuacjami trudnymi. Poziom rozwoju dziecka oraz jego specyficzne warunki wewnętrzne: temperament, uczuciowość, struktura dążeń i celów oraz uwarunkowania rodzinne (środowisko domowe) mają znaczenie dla podejmowania specyficznych strategii funkcjonowania w środowisku szkolnym (Bee 2004: 282, Hirvonen 2014, Farnicka, Liberska 2014: 36–50). Strategie te mogą być ukierunkowane na efektywne zrealizowanie zadania, unikanie zadania lub na „obronę ja” (por. Liberska 1995: 167–182).

Problem badań i pytania badawcze

Prezentowane w artykule badania własne obejmują wybrane uwarunkowania poczucia dobrostanu ucznia i jego zmian w czasie pozostawania w systemie oddziaływań szkoły podstawowej. System ten tworzą nauczyciele, rodzice i uczniowie pozostający we wzajemnych interakcjach, które podporządkowane są realizacji celów edukacyjnych przyjętych w danym systemie społecznym. Autorki koncentrują się na procesie adaptacji uczniów do sytuacji szkolnej w polskim systemie edukacji. W artykule nie została podjęta dyskusja nad specyficznymi problemami obecnego systemu edukacyjnego. Taką dyskusję przeprowadzono w innym artykule (por. Farnicka, Liberska 2014: 36–50, Farnicka 2015: 42 lub por. Brzezińska, Czub 2015: 11–33). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie procesu funkcjonowania uczniów na płaszczyznach: emocjonalnej i społecznej w środowisku szkolnym. Aspekt emocjonalno-społeczny jest uznawany bowiem za kluczowy dla funkcjonowania dziecka w szkole (por. Carlton, Winsler 1999: 338–352). Przedstawione wyniki badania mogą dostarczyć materiału do analizy „korzyści” i „kosztów” funkcjonowania dziecka w tym środowisku. Problem podjęty w artykule ma – z jednej strony – charakter (przynajmniej w pewnym stopniu) uniwersalny, ponieważ dotyczy tych krajów na świecie, w których jest tak zwany „obowiązek szkolny”. Z drugiej strony jednak sposób funkcjonowania polskiej szkoły przebiega w ramach wyznaczonych przez obowiązujące regulacje prawne i osadzony jest w specyficznym kontekście społeczno-kulturowym.

W referowanych badaniach autorki nie odwołują się do wyników ewaluacji zewnętrznej umiejętności i kompetencji uczniów dokonywanej za pomocą testów egzaminacyjnych, lecz zwracają uwagę na cele określone mianem edukacyjnych, które zostały wprowadzone z koncepcji zadań rozwojowych Havighursta (1972). W tym ujęciu, do kategorii podstawowych celów edukacyjnych związanych z realizacją tzw. obowiązku szkolnego zaliczono: (1) sprostanie przez dziecko/ucznia tzw. zadaniom szkolnym kreowanym przez nauczyciela oraz (2) prawidłowe funkcjonowanie dziecka/ucznia w interakcjach społecznych w szkole (por. Bee 2004: 307–309). Skoncentrowano się na zbadaniu ich znaczenia

dla dobrostanu ucznia w pierwszych latach uczęszczania do szkoły z uwzględnieniem zmian zachodzących w czasie (aspekt temporalny).

W niniejszym artykule przyjęto, że poczucie dobrostanu stanowi zasób dziecka na progu edukacji szkolnej, który jest ważny dla jego adaptacji do szkoły. Dobrostan psychiczny najczęściej definiuje się jako poznawczą i emocjonalną ocenę swojego życia (Diener, Lucas, Oishi 2003: 403–425). Jest to szerokie pojęcie, obejmujące doświadczanie pozytywnych emocji, niski poziom negatywnych nastrojów oraz wysoki poziom zadowolenia z życia. Poczucie to może spełniać rolę czynnika ochronnego względem różnorodnych zagrożeń pojawiających się w czasie funkcjonowania dziecka w roli ucznia i kolegi. Jednym z tych zagrożeń jest wykluczenie społeczne (Ciżkowicz 2000: 21–29). Poczucie bycia wykluczonym z grupy blokuje możliwości pełnej adaptacji do wymogów systemu edukacyjnego. Zatem troszczenie się o subiektywny dobrostan psychospołeczny dziecka (a także dobrostan obiektywny) jest obowiązkiem osób zaangażowanych w proces edukacji (Bee 2004; 307–309). Kluczowa rola przypada tu nauczycielom i rodzicom oraz innym osobom tworzącym system, tzw. decydom (Liberska, Farnicka 2014: 7–16). Poczucie dobrostanu może ulegać zmianom w zależności od zmieniającego się kontekstu rozwojowego i zachodzących procesów rozwojowych (Kielar-Turska 2011: 28–49). Dla poczucia dobrostanu ma znaczenie świat przeżyć dziecka. Emocje, które przeżywa, warunkują sposób odbioru rzeczywistości a przez to kształtują funkcjonowanie w interakcjach społecznych oraz stosunek do samego siebie, swoich zdolności i możliwości (Bee 2004, Bowlby 2005). Badacze rozwoju dziecka wyraźnie wskazują na wagę okresu między 6. a 12. rokiem życia dla rozwoju obrazu siebie dziecka, samooceny i poczucia własnej wartości. Struktury te od początku życia kształtują się w kontekście rozwojowo-wychowawczym. Duże znaczenie dla sposobu myślenia o sobie i samooceny dziecka mają formułowane przez innych oceny jego osoby i funkcjonowania oraz porównania społeczne. W końcowym etapie uczęszczania do szkoły podstawowej (VI klasa) dziecko uzyskuje względną niezależność od ocen zewnętrznych i przejawia względnie stały stosunek do siebie, swojego postępowania, swoich zdolności oraz możliwości (Bee 2004). Zmiany te są wskaźnikami tworzącej się tożsamości, której potrzeba krystalizacji nasila się w następnym okresie rozwojowym (por. Liberska 2011:77–81).

Na gruncie psychologii pozytywnej jednym z ważniejszych czynników wspomagających dobrostan jest doświadczanie pozytywnych stanów emocjonalnych dzięki wsparciu społecznemu (por. Czerwińska-Jasiewicz, Wojciechowska 2011: 177–180). Wsparcie społeczne oddziałuje na stopień zakorzenienia w środowisku społecznym. Ma też znaczenie dla poczucia przynależności jednostki do grupy i bliskości z innymi, co jest ważne dla relacji interpersonalnych dziecka w środowisku szkoły, ich częstości i jakości. Wspomniane relacje, dzięki którym zaspokajane są podstawowe interpersonalne potrzeby człowieka, także w wieku szkolnym, uznaje się za podstawowy czynnik dla poziomu jego poczucia dobrostanu (Farnicka 2013: 89–94, Farnicka, Liberska 2014: 36–50). Z tego względu stymulacja rozwoju społecznego uczniów jest jednym z podstawowych celów edukacji. Helena Sęk i Roman Cieślak (2004: 65) podkreślają rolę wsparcia w sytuacjach postrze-

ganych przez daną jednostkę jako trudne, stresowe lub krytyczne. W takich sytuacjach stosunkowo często znajdują się uczniowie i to z różnych powodów. Jednym z nich jest izolacja społeczna lub wykluczenie społeczne ze środowiska rówieśniczego, jak i trudności czy też niepowodzenia w nauce. Takich sytuacji nie brakuje w szkole.

Problematyka referowanych w artykule badań dotyczy funkcjonowania ucznia w szkole podstawowej i procesu adaptacji do tego środowiska. Podstawowym **celem** badania było rozpoznanie uwarunkowań poczucia dobrostanu i jego zmian w czasie u uczniów w wieku 8–11 lat. Postawiono następujące **pytania badawcze**:

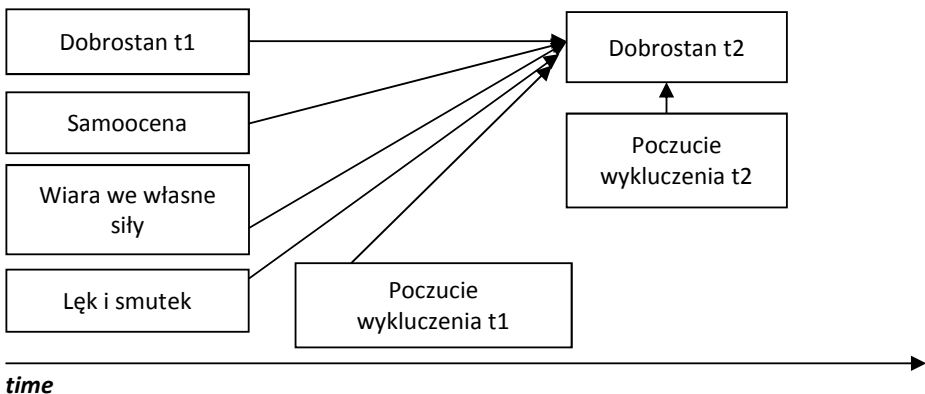
1. Jakie czynniki warunkują poczucie dobrostanu ucznia i jego zmiany w czasie?
2. Jaki jest charakter związków między rozpoznanymi uwarunkowaniami poczucia dobrostanu u ucznia?

Do czynników ważnych dla poczucia dobrostanu zaliczono takie zmienne podmiotowe, jak: wiek, który jest wskaźnikiem czasu pozostawania dziecka w systemie edukacji, płeć, poziom lęku i smutku, poziom samooceny, poziom wiary we własne siły i poczucie wykluczenia odczuwane przez dziecko. Poczuciu dobrostanu nadano status zmiennej zależnej, a pozostałym – status zmiennych niezależnych.

Na podstawie przeglądu literatury sformułowano następujące hipotezy:

- I. Zmiany w czasie poziomu poczucia dobrostanu ucznia zależą od poziomu wiary we własne siły i poziomu samooceny oraz poziomu lęku, smutku/depresji oraz od siły odczuwanego wykluczenia społecznego.
- II. Poziom lęku i smutku/depresji są w związku z zachodzącymi zmianami poczucia dobrostanu w czasie.

W badaniach przyjęto podejście systemowe i rozwojowe. Z tego względu założono cyrkularność zachodzących oddziaływań i ich zmiany temporalne (rysunek 1).



Rys. 1. Model badanych zależności

Plan badań i grupa badana

Grupa badana liczyła 173 uczniów, w tym były 93 dziewczynki i 80 chłopców. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale od 8 do 11 lat. Byli to uczniowie szkoły podstawowej uczęszczający do klas od II do V. Każda grupa wiekowa liczyła od 35 do 47 osób (tabela 1).

Przeprowadzono dwa pomiary badanych zmiennych w ciągu roku: na koniec I półrocza (czas t1) i na koniec II półrocza (czas t2).

Tabela 1. Rozkład liczebności i płci w grupie badanej

	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Suma
Liczba uczniów (N)	46	47	45	35	
Liczba dziewcząt (N)	26	21	27	19	93
Liczba chłopców (N)	20	26	18	16	80
					173

Przebieg badań

Badania przeprowadzono w lutym i maju 2014 w szkole podstawowej na terenie województwa wielkopolskiego. Pomiarów dokonano podczas zajęć szkolnych pod opieką nauczyciela pod nadzorem przeszkolonego badacza – psychologa. W celu zapewnienia anonimowości badań każdemu dziecku przydzielono kod.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru badanych zmiennych wykorzystano następujące narzędzia kwestionariuszowe: SPAS, SUPSO and QSL.

Kwestionariusz SPAS. Autorami oryginalnego kwestionariusz SPAS (Student's Perception of Ability Scale) są Frederic J. Boersma i James W. Chapman (1979). W przedstawianych badaniach wykorzystano adaptację oryginalnego narzędzia, którą przeprowadzili Z. Matějček i M. Vágnerová (1992). Narzędzie przeznaczone jest do badania dzieci uczęszczających do klas od 2. do 6.; zawiera 48 pytań, które mierzą poziom: całościowej samooceny, umiejętności czytania i pisania, umiejętności matematyczne, a także poczucie wiary we własne możliwości przejawiane przez dziecko. W referowanych badaniach wykorzystano dwie skale: do pomiaru generalnej samooceny (α Cronbacha = 0,87 i, poczucie wiary we własne możliwości α Cronbacha = 0,789, testy rzetelności dotyczą adaptacji polskiej testu; w procesie adaptacji zastosowano procedurę back-translation).

Kwestionariusz SUPSO. Opracowany został przez O. Mikšika (2004). Narzędzie SUPSO (Subjektivní prožitky a stavy) daje możliwość opisu stanu emocjonalnego i jego zmian. Umożliwia pomiar psychologicznego dobrostanu, aktywności, impulsywności, poczucia życiowego dyskomfortu, poczucia depresji i lękowych oczekiwań. Struktura

testu jest oceniana jako dobra (Mikšik 2004). Zdaniem autora dane zebrane za pomocą tej metody dają możliwość opisu wybranych wymiarów funkcjonowania człowieka zarówno jako cechy, jak i stanu. Zakłada on, że badanie ujawnia osobowe predyspozycje charakteryzowane jako cecha oraz pomiar dokonany w momencie badania umożliwia ocenę aktualnego stanu jednostki. W badaniach referowanych w artykule postanowiono wykorzystać skalę depresji i lęku. Za pomocą skali lęku możliwe jest scharakteryzowanie kompleksu emocji i odczuć związanych z poczuciem braku bezpieczeństwa, lękowych obaw doświadczanych przez osobę badaną w danym momencie czasu i jej obaw wobec przyszłości oraz odczuwany strach (α Cronbacha polskiej wersji = 0,798). Za pomocą skali depresji możliwe jest scharakteryzowanie kompleksu uczuć i stanów, takich jak: poczucie zmęczenia, poczucie smutku i poczucie odczuwania trudności. Prowadzą one do pasywności, apatii i uczuć smutku (por. Mikšik 2004, polska wersja α Cronbacha = 0,791, w procesie adaptacji zastosowano procedurę back-translation). (Termin „depresja” w nazwie skali może niektórym Czytelnikom kojarzyć się z zaburzeniem psychicznym – jednak zgodnie z założeniami autora skali i badaczy służy opisowi odczuwanych emocji oraz określonych tendencji w zachowaniu. Aby zaznaczyć taki sposób rozumienia nazwy skali, w tekście artykułu stosuje się wymiennie nazwę skali depresji/smutku lub bierności.)

Kwestionariusz QSL. Kwestionariusz QSL (Questionnaire of School Life) opracowany został przez międzynarodową grupę badaczy z Czech i Polski (Farnicka, Liberska, Kosiková, Lovasová, Miňhová 2014: 171–185, Farnicka, Liberska 2015: 14–19). Kwestionariusz ten służy do pomiaru: poczucia dobrostanu, poczucia wykluczenia oraz pomiaru własnej pozycji w klasie. W badaniu wykorzystano skalę dobrostanu (α Cronbacha = 0,723) oraz poczucia wykluczenia (α Cronbacha = 0,698).

Prezentacja wyników

Analiza danych zebranych w toku badań wskazuje na zależność między wartościami przyjmowanymi przez zmienne występujące w modelu a liczbą lat nauki w szkole. Wyniki badań obejmujące średnie wartości mierzonych zmiennych w pierwszym pomiarze w klasach od 2. do 5. zebrano w tabeli 2.

Tabela 2. Średnie wartości poziomu lęku, depresji, samooceny oraz wiary we własne siły w klasach od 2. do 5. (N = 173) w pierwszym pomiarze

	Średnia	Błąd standardowy
Poziom depresji w czasie t1	2,288	0,855
Poziom lęku w czasie t1	2,175	0,791
Poczucie samooceny w czasie t1	1,410	0,292
Wiara we własne siły w czasie t1	1,658	0,249

Uzyskane średnie wskazują, że w czasie między pomiarami podniosło się poczucie dobrostanu uczniów, natomiast poczucie wykluczenia społecznego pozostało na tym samym poziomie. Rezultaty analizy statystycznej wskazują, że dzieci z klasy 2 mają najniższy poziom poczucia dobrostanu ze wszystkich uczniów w wieku od 8 do 11 lat – zarówno w czasie t1, jak i w czasie t2 (tabela 3). Jest to różnica istotna statystycznie ($df = 3$, $F = 4,985$, $p = 0.02$, Anova, Test Tukey'a, sprawdzono normalność rozkładu zmiennej).

Tabela 3. Średnie wartości mierzonych zmiennych w pierwszym i w drugim pomiarze w klasach od 2 do 5 ($N = 173$)

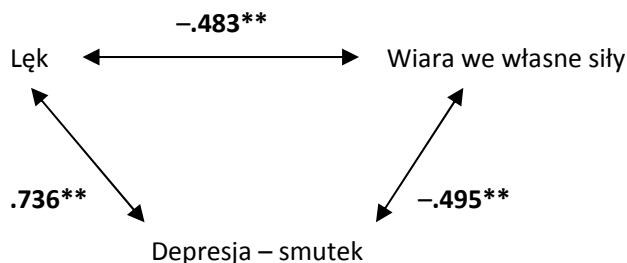
	Średnia	Błąd standardowy
Poczucie dobrostanu w czasie t1	3,995	0,681
Poczucie dobrostanu w czasie t2	4,066	0,705
Poczucie wykluczenia w czasie t1	1,581	0,609
Poczucie wykluczenia w czasie t2	1,578	0,723

- Rezultaty analizy statystycznej związku *poczucia dobrostanu oraz poziomu lęku z wiekiem* uczniów

Rezultaty analizy korelacji wskazują na istotny związek poczucia dobrostanu odczuwanego przez uczniów ($r = .24$, $p < 0,01$) z wiekiem (poziomem edukacji). Taki wynik wskazywać może na normatywną drogę adaptacji dzieci do szkoły, która przejawia się w coraz wyższym poziomie odczuwanego dobrostanu. Ponadto rezultaty analizy korelacji wskazują na istotny związek poziomu lęku z wiekiem ($r = .18$, $p < 0,05$). Szczegółowa analiza danych wskazuje, że poziom lęku uczniów zwiększa się z wiekiem – od klasy 2. do klasy 5. Świadczyć to może o nasilaniu się lęku u dzieci w związku z rosnącymi wymaganiami szkolnymi.

Rezultaty analizy korelacji wskazują, zgodnie z oczekiwaniami, istotny ujemny umiarkowany związek poczucia dobrostanu z poczuciem wykluczenia ($r = -.406$, na poziomie $p < 0,01$, do określania poziomu zależności wykorzystano R-Pearsona).

W badaniu odnotowano także, że lęk dziecka związany jest nie tylko z wiekiem, ale też dodatnio koreluje z odczuwanym przez nie smutkiem (skalą depresji) ($r = .736$, $p < 0,01$) i ujemnie z jego wiarą we własne siły ($r = -.483$, $p < 0.01$). Rozpoznano też ujemną umiarkowaną korelację między wiarą we własne siły a odczuwanym przez dziecko smutkiem ($r = -.495$, $p < 0,01$). Zatem im silniejszy lęk, tym większe poczucie smutku i mniejsza wiara we własne siły (rysunek 2). Poniższą analizę przeprowadzono w czasie I pomiaru (t1). Należy zauważyć także że pomiędzy samooceną i poczuciem wiary we własne siły nie odnotowano istotnych zależności z pozostałymi zmiennymi.



Rys 2. Związki między lękiem, smutkiem i wiarą we własne siły u dzieci w wieku szkolnym

- Rezultaty analizy statystycznej predyktorów poczucia dobrostanu

Powyższe analizy dotyczyły zmian związków między lękiem, smutkiem i wiarą we własne siły, które występują między kohortami, czyli między dziećmi w klasach od 2. do 5. W celu uzyskania obrazu zmian w czasie poczucia dobrostanu i poczucia wykluczenia społecznego powtórzono pomiary badanych zmiennych (t1 – pomiar pierwszy, t2 – pomiar drugi).

Rezultaty hierarchicznej analizy regresji ($R^2 = 0,531$, $F = 3,176$, $df = 2$, $p < 0,01$) wskazują, że na poczucie dobrostanu w czasie t2 miało istotny dodatni umiarkowany wpływ: poczucie dobrostanu w czasie t1 ($\beta = 0,538$, $\alpha = 0,001$) oraz umiarkowany negatywny – poczucie wykluczenia w czasie t2 ($\beta = -0,358$, $\alpha = 0,038$). W momencie wprowadzenia dodatkowej zmiennej, która był poziom depresji – smutku dziecka w czasie t1 okazało się, że siła predykcji poczucia dobrostanu w czasie t2 przez poczucie wykluczenia w czasie t2 spadła ($\beta = -0,273$, $\alpha = 0,03$, wprowadzenie kolejnej zmiennej nie zmieniło stopnia dopasowania modelu). Oznacza to, że w 53% poziom dobrostanu w czasie t2 wyjaśniony jest przez jego wcześniejszy poziom w czasie t1 oraz odczuwane poczucie wykluczenia w czasie t2. Na gruncie dotychczasowej wiedzy psychologicznej zrozumiiałym wydaje się negatywny związek między poczuciem dobrostanu a poczuciem wykluczenia. Na szczególną uwagę zasługuje jednak rezultat analizy wskazujący na rolę odczuwanego smutku w czasie t1, który okazał się czynnikiem ograniczającym siłę wpływu poczucia wykluczenia w czasie t2 na poczucie dobrostanu w czasie t2 (tabela 4).

Analiza regresji nie wykazała istotnego znaczenia poziomu lęku dziecka dla predykcji zmian temporalnych poczucia dobrostanu ($R^2 = 0,531$, $F = 3,176$, $df = 3$, $p < 0,05$). Przeprowadzone analizy wykazały, że modele regresji bazujące na „pozostałych” zmiennych tj. samoocenie oraz wierze we własne siły w mniejszym stopniu objaśniają poczucie dobrostanu niż model uwzględniający poczucie wykluczenia i smutek.

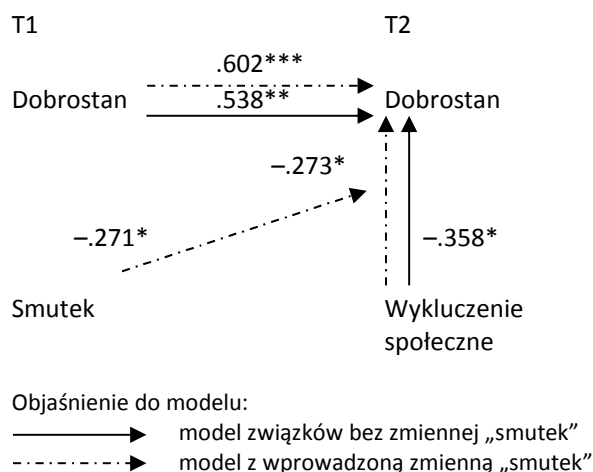
Tabela 4. Związki pomiędzy predyktorami zmiany poczucia dobrostanu w czasie.

R ² = 0,531, F = 3,176, df = 2, p < 0,01, zmienna wyjaśniana: poczucie dobrostanu w czasie t2						
Predyktory		Współczynniki nie-wystandaryzowane		Współczynniki wystandaryzowane	T	Istotność
		B	Błąd standardowy	Beta		
Model 1.	Stała	-0,663	0,320		-2,073	0,0440
	Poczucie dobrostanu w czasie 1	0,576	0,122	0,538	4,734	0,0001
	Poczucie wykluczenia w czasie 2	-0,406	0,134	-0,358	-3,024	0,0040
Model po wprowadzeniu smutku/depresji	Stała	-0,523	0,321		-1,628	0,1110
	Poczucie dobrostanu w czasie t1	0,645	0,125	0,602	5,151	0,0001
	Poczucie wykluczenia w czasie t2	-0,309	0,144	-0,273	-2,141	0,0380
	Smutek/depresja w czasie t1	-0,329	0,148	-0,271	-2,222	0,0320

Reasumując wyniki badań, należy przyjąć, że obie hipotezy uzyskały częściowe potwierdzenie: *zmiany w czasie poziomu poczucia dobrostanu ucznia zależą od siły odczuwanego wykluczenia społecznego i smutku/depresji, który wiąże się z poziomem lęku*. Zatem nasuwa się pytanie o rolę poziomu lęku jako moderatora zmian poczucia dobrostanu w czasie. Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytanie wymaga kontynuowania badań.

Podsumowanie badań

Na podstawie rezultatów analizy regresji i korelacji konieczne okazało się zmodyfikowanie modelu zakładanych zależności (rysunek 1 i 3).



Rys 3. Uzyskany model badanych zależności

Dyskusja

Nadrzędny problem badań dotyczył uwarunkowań zmiany poczucia dobrostanu ucznia w czasie. Założono, że wraz z przechodzeniem na coraz wyższe poziomy edukacji uczeń powinien osiągać coraz wyższy poziom kompetencji i umiejętności szkolnych, coraz lepiej radzić sobie w sytuacjach społecznych i odczuwać w związku z tym wyższe poczucie dobrostanu.

Uzyskany obraz predyktorów zmian temporalnych poczucia dobrostanu uczniów w toku nauki szkolnej wskazuje na znaczenie jego wejściowego poziomu oraz odczuwanego poczucia wykluczenia, na które ograniczający wpływ ma poczucie smutku. Na obecnym etapie badań nie można jednoznacznie określić znaczenia tego związku w rozwoju psychologicznym ucznia. Jego genetyzy można poszukiwać we wcześniejszych urazach wyniesionych przez dziecko w relacji interpersonalnych.

Rozpoznane związki poczucia wykluczenia i depresji (smutku) uznać można za wczesny symptom zaburzeń internalizacyjnych, które mogą przyczynić się do patologizacji dalszego rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka. Mogą ukierunkować one ścieżkę rozwoju dziecka ku poczuciu bezradności, nasilaniu niechęci do nawiązywania kontaktów społecznych, pogłębiającej się izolacji. W związku z powyższym zasadne jest przypuszczenie, że ujawniona rola interakcji smutku i wykluczenia może mieć znaczenie dla zawężenia ścieżki adaptacji społecznej. Uzasadnia to przypuszczenie, że te dwa czynniki: poczucie wykluczenia i poczucie smutku można zaliczyć do grupy czynników ryzyka dla procesu adaptacji szkolnej, a w dalszej perspektywie czasowej – do grupy czynników ryzyka dla normatywnej ścieżki rozwoju.

Z drugiej strony jednak, biorąc pod uwagę regulacyjną funkcję emocji, należałoby przyjąć, że odczuwany smutek może mieć funkcję ochrony „ja”, która zmniejsza negatywne znaczenie aktualnej sytuacji wykluczenia (w odczuciu dziecka) w relacji z rówieśnikami. Nastroj bowiem zmienia percepcję świata i własnej osoby (Czapiński 2008: 51–102). „Zauważa się, że smutek w pewnych sytuacjach jest oczekiwany i może sprzyjać efektywnemu działaniu poprzez wyhamowywanie reakcji i skupienie się na świecie przeżyć wewnętrznych” (Diener, Oishi, Lucas 2003: 403–425). Skupienie się na wewnętrznych przeżyciach może zapewnić dystans do różnych wydarzeń zachodzących w otoczeniu podmiotu, wśród których niektóre mogą mieć charakter urazowy lub spustowy dla zachowań eksternalizacyjnych. Dystans może działać jako czynnik ograniczający siłę odczuwanych negatywnych emocji, których źródłem mogą być zachowania rówieśników (odrzućenie, izolowanie). W ten sposób dziecko uzyskuje więcej czasu na przemyślenie sytuacji, włączenie procesów poznawczej kontroli emocji i przez to zwiększa jego szansę na uruchomienie bardziej efektywnych strategii radzenia sobie z trudnościami (por. Liberska 1995: 167–182). Powyższe rozważania dostarczają podstaw do sformułowania wniosku, że smutek może zostać uznany za czynnik zmniejszający ryzyko zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci (np. agresji wobec rówieśników) (Anderson, Bushman 2002: 27–51, Liberska Farnicka 2013: 245–255).

Odnotowane w badaniu wzajemne dodatnie związki o dużej sile między lękiem a smutkiem, które współwystępują z niskim poczuciem wiary we własne siły, potwierdzają tezę, że częste i przedłużające się doświadczanie negatywnych emocji może obniżać efektywność funkcjonowania podmiotu (Jalongo i in. 2004: 143–155). W tej sytuacji może zostać uruchomiona sekwencja przekształceń w obszarze samowiedzy, w tym wiary we własne możliwości oraz samooceny, które mają znaczenie dla sposobu myślenia o sobie i swoich możliwościach, teraz i w przyszłości.

Wnioski

W artykule tym podjęto się zbadania i przedstawiania wybranych aspektów kondycji psychospołecznej uczniów w wieku między 7.–8. a 11.–12. rokiem życia w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Autorki, chociaż doceniają ważność dyskusji nad sposobem funkcjonowania instytucji, jaką jest szkoła, który z jednej strony – podlega regulacji przez akty prawne, a z drugiej strony – jest określony przez kontekst kulturowy, to koncentrują się jednak na pokazaniu interesującego je wycinka rzeczywistości psychicznej uczniów (subiektywnych doznań dziecka) związanej z procesem adaptacji do szkoły w określonym (aktualnym) kontekście społeczno-kulturowym.

Zreferowane wyniki badań podkreślają znaczenie procesów emocjonalnych dla poczucia dobrostanu ucznia i jego radzenia sobie z wyzwaniem szkoły. Ukazują też nowe obszary do pracy wychowawczej, diagnozy i profilaktyki zaburzeń. Założono, że na proces zmian temporalnych poczucia dobrostanu ucznia oddziałują takie właściwości

ucznia, jak: poziom ogólnej samooceny, wiara we własne siły (self-ability) oraz poziom lęku i depresji.

Model wypracowany na podstawie przeprowadzonych badań wskazuje przede wszystkim na ważną rolę smutku i poczucia wykluczenia na kolejnych etapach edukacji dla zmian dobrostanu psychologicznego dziecka. Uzyskany obraz związków smutku oraz lęku z poczuciem wykluczenia dla zmian poczucia dobrostanu nie jest jednoznaczny. Z punktu widzenia rozwoju indywidualnego dziecka związki te mogą pełnić rolę czynników ryzyka, ale mogą też być traktowane jako zasoby. Dalsze badania ukierunkowane zostaną na pełniejsze rozpoznanie i wyjaśnienie tego problemu i jego konsekwencji dla rozwoju dziecka.

Literatura

- Anderson C.A., Bushman B.J. (2002), *Human Aggression*. "Annual Review of Psychology", 53.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bowlby J. (2005), *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Boston, Taylor and Francis.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Brzezińska A., Czub M. (2015), *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne*. "Kultura i Edukacja", nr 1(107).
- Carlton M.P., Winsler, A. (1999), *School readiness: the need for a paradigm shift*. „School Psychology Review”, 28.
- Chapman, J.W., Boersma, F.J. (1979), *Academic self-concept in elementary learning disabled children: Study with the student's perception of ability scale*. "Psychol. Schs.", 16. doi: 10.1002/1520-6807(197904)16:2.
- Cizkowicz B. (2000), *Wyuczona bezradność a osiągnięcia szkolne*. „Annales UMCS”, Vol. LV, VII.
- Czapiński J. (2008), *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerwińska-Jasiewicz M., Wojciechowska L. (2011), *Individual and social determinants of human development. The positive psychology perspective*. „Polish Psychological Bulletin”, 42 (4).
- Diener E., Oishi S., Lucas R.E. (2003), *Personality, culture, and subjective well-being, emotional and cognitive evaluations of life*. "Annual Review of Psychology", 54.
- Erikson E. (1980), *Identity and the life cycle*. New York, W.W. Norton.
- Farnicka M. (2013), *Czy warto być altruistą?* „Psychologia w Szkole”, 2.
- Farnicka M. (2015), *Transformations of the polish education system and paths of teacher professionalization in the light of the consequences of the 1999 reform*. W: G. Pusztai, T. Ceglédi (red.), *Professional Calling in Higher Education: Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Nagyvárad – Budapest, Partium Press.
- Farnicka M., Liberska H. (2014), *Cierpkie owoce reformy edukacji – perspektywa psychologiczna*. „Edukacja i Kultura”, 1.

- Farnicka M., Liberska H., Kosiková V., Lovasová V., Freudenreich D. (2014), *The Questionnaire of School Life (QSL)*. W: H. Liberska, M. Franicka (red.), *Childs of many world*. Frankfurt am Main–Wien, Peter Lang GmbH.
- Farnicka M., Liberska H. (2015), *Kwestionariusz życia szkolnego*. „Psychologia w Szkole”, 2.
- Filipiak E. (2005), *Dojrzałość potrzebna od dziecka*. „Psychologia w Szkole”, 3 (7).
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York, McKay. (Original work published 1948).
- Hirvonen R. (2014), *Children's achievement behaviors at school* – wykład w czasie seminarium naukowego CIPA, Jyväskylä, 1.10. 2014.
- Jalongo M.R., Fennimore B.S., Pattnaik J., Laverick A.M., Brewster J., Mututku M. (2004), *Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education*. “Early Childhood Education Journal”, 32, 3.
- Kielar-Turska (2011), *Natura rozwoju psychicznego*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik S. (2002), *Rozwój społeczny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska H. (1995), *Efektywność strategii rozwiązywania problemów intelektualnych: rozwój w okresie dorastania*. „Człowiek i Społeczeństwo”, 11.
- Liberska H. (2011), *Teorie rozwoju psychicznego*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska H. (2014), *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation*. W: H. Liberska, M. Franicka (red.), *Child of many worlds*. Frankfurt am Main–Wien, Wydawnictwo Peter Lang GmbH.
- Liberska H., Farnicka M. (2013), *Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary – prezentacja modelu badań*. „Polskie Forum Psychologiczne”, 2.
- Liberska H., Farnicka M. (2014), *Processes which support the creation of an environment conducive to learning*. “Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin”, No. 4, 7. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1404.01>.
- Liberska H., Matuszewska M. (2012), *Przychodzi uczeń do pierwszej klasy*. „Psychologia w Szkole”, nr 4.
- Matejcek, Z., Vagnerova, M. (1992), *Dotazník sebebopjetí školní úspěšnosti dětí SPAS*. Bratislava, Psychodiagnostika.
- Metsäpelto, R.L., Pakarinen E., Kiuru N., Poikkeus A.-M., Lerkkanen M.-K., & Nurmi J.-E. (2014), *Externalizing: problems and task-avoidant behaviour contribute to children's academic performance in early school years: A four-year follow-up*. “Journal of Educational Psychology”, 4.
- Mikšik O. (2004), *Dotazník SUPSO: Manuál*. Brno, Psychodiagnostika.
- Nurmi J.E. (2012), *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction*. “Educational Research Review”, 7.
- Nurmi J.E. (2014), *Students' Evocative Impact on Teachers' instructions* – wykład w czasie seminarium naukowego CIPA, Jyväskylä, [15.10. 2014].
- Przetacznik-Gierowska M. (1996), *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996), *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Viljaranta J., Tolvanen A., Aunola K., & Nurmi J.-E. (2014), *The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance*. "Scandinavian Journal of Educational Research", 58 (6). DOI:10.1080/00313831.2014.904419.