

AGNIESZKA MISIUK

ORCID 0000-0002-3942-4631

*Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego*

MARIA DEPTUŁA

ORCID 0000-0001-8866-196X

*Emerytowany prof. dr hab.*

## SYTUACJE TRUDNE ORAZ SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z NIMI PRZEZ UCZNIÓW W SZÓSTYM I SIÓDMYM ROKU NAUKI

ABSTRACT. Misiuk Agnieszka, Deptuła Maria, *Sytuacje trudne oraz sposoby radzenia sobie z nimi przez uczniów w szóstym i siódmym roku nauki* [Difficult Situations and Ways of Coping with Them by Pupils in Year 6 and Year 7]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 133-148 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.10.2023. Accepted: 15.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.9

The article brings an answer to the question of which situations students perceive as difficult and which coping strategies they rely on. The study, consisting of two surveys, was carried out in the school year 2021/2022 and was conducted in 22 classes in the sixth and seventh years. Teams were drawn from all such classes in state primary schools in one larger city. The questionnaire How Do You Cope by Zygfryd Juczyński and Nina Ogińska-Bulik was used for the diagnosis. Analysis of the results shows that girls and boys differ in their perception of difficult situations. In the girls' group, both in the first and second survey, problems in relations with peers were indicated most frequently, and those concerning family relations were mentioned somewhat less frequently. Boys, however, most frequently indicated that difficult situations are those that concerned school. The second most frequently mentioned ones were difficulties in relationships with peers. Irrespective of the type of situation indicated by the respondents as difficult, the strategy consisting in seeking support was used least frequently and a focus on emotions was used most frequently.

**Key words:** difficult situations, pupils, longitudinal studies, coping strategies

### Wstęp

W roku szkolnym 2021/2022 zrealizowano badania podłużne w 22 klasach w szóstym i siódmym roku nauki, losowo wybranych spośród wszyst-

kich klas tych poziomów w szkołach podstawowych ogólnodostępnych w jednym z dużych miast<sup>1</sup>. Diagnozowano warunki rozwoju psychospołecznego w klasie szkolnej (klimat klasy i wsparcie) oraz właściwości indywidualne uczniów, takie jak empatia i wybrane kompetencje, ważne dla radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Jedną z nich było radzenie sobie ze stresem badane za pomocą kwestionariusza Zygfrieda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik „Jak sobie radzisz”<sup>2</sup> (2012). W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki dotyczące sytuacji, którą badani przedstawili jako trudną dla siebie w ciągu ostatniego roku. Uzyskano opisy sytuacji trudnych oraz deklaracje dotyczące sposobów radzenia sobie z nimi dwukrotnie – na początku (wrzesień 2021) i pod koniec roku szkolnego (maj-czerwiec 2022). Szczegółowa analiza tych danych wydawała się interesująca, bowiem prawdopodobnie nie wykorzystywano w ten sposób informacji zgromadzonych za pomocą JSR, by poznawać ważne dla nastolatków źródła stresu od czasu ukazania się pracy autorów narzędzia w 2012 roku. Między pierwszym a drugim pomiarem Rosja napadła na Ukrainę, a Polska przyjęła także do szkół wielu imigrantów. Ważne wydawało się ustalenie, czy te fakty stały się źródłem sytuacji na tyle trudnych dla badanej próbki polskich uczniów, by im poświęcili swoje wypowiedzi w pomiarze drugim. Wyniki tych badań pozwalają wskazać najbardziej pilne cele oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych w obszarze radzenia sobie ze stresem przez uczniów w okresie dorastania.

## Teoretyczne podstawy pomiaru

Teoretyczną podstawą skali JSR jest koncepcja Richarda Lazarusa i Susan Folkman (Juczyński, Bulik, 2012). **Radzenie sobie** definiowane jest jako

poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby (Lazarus, Folkman, 1984, ss. 141 za: Heszen-Niejodek, 2007).

<sup>1</sup> Prezentowane tu wyniki są częścią szerszego projektu badawczego pod nazwą „Ewaluacja programu zajęć wychowawczo-profilaktycznych. Spójrz inaczej na agresję”, zrealizowanego w ramach zadania „Ewaluacja programów profilaktycznych o naukowych podstawach adresowanych do dzieci i młodzieży”. Zadanie publiczne było współfinansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, będących w dyspozycji Ministra Zdrowia przyznanych w trybie konkursowym. Umowa KBPN ze Stowarzyszeniem Psychoprofilaktyki Spójrz Inaczej nr 162/BO/H16/2021 zawarta 01.04.2021. Badania zrealizowano w schemacie eksperymentalnym. Narzędzie „Jak Sobie Radzisz?” zostało zakupione w Pracowni Testów Psychologicznych w Warszawie. Uzyskano także zgodę na jego użycie w formie on-line. W związku ze specyfiką badań, z puli klas, z której dokonywano losowania, wyłączono szkoły artystyczne, sportowe, integracyjne i specjalne.

<sup>2</sup> W dalszej części artykułu stosowany jest skrót nazwy tego narzędzia – JRS.

Zdaniem autorów, proces radzenia sobie pełni dwie funkcje. Pierwsza – **funkcja instrumentalna** – zwana także zadaniową, jest zorientowana na problem, czyli na poprawę relacji podmiotu z otoczeniem. Drugą stanowi **funkcja samoregulacji emocji**. Lazarus i Folkman uważają, że chociaż w procesie radzenia sobie ważniejsze są strategie skoncentrowane na zadaniu, to jednak strategie skoncentrowane na emocjach są także ważne, bowiem pełnią funkcję adaptacyjną. Radzenie sobie skoncentrowane na emocjach może prowadzić do wzrostu pobudzenia i w rezultacie do zwiększenia mobilizacji jednostki do działania (Lazarus, Folkman, 1984 za: Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Może też przynosić ulgę i poprawiać stan psychiczny jednostki.

Zgodnie z definicją Marii Tyszkowej (1972), „**sytuacja trudna**” pojawia się, kiedy jednostka napotyka przeszkody w realizacji jakiegoś celu, przeżywa niepowodzenia, obciążona jest nadmiarem bodźców lub wymagań oraz gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niej wartości. Sytuację trudną charakteryzuje brak równowagi między możliwościami danej osoby a wymaganiami otoczenia. Jeżeli jednostka nie posiada odpowiednich zasobów do poradzenia sobie, to stres, którego doświadcza w związku z sytuacjami trudnymi, może się uwidocznić, jak piszą Juczyński i Ogińska-Bulik (2012, s. 60), w postaci trudności w przystosowaniu i objawach psychopatologicznych, zmiany nastroju, czy zaburzeń w stanie zdrowia. Stres i aktywność zaradcza podmiotu mogą modyfikować jego rozwój psychospołeczny.

## Metody gromadzenia danych

Zgodnie z modelem projektowania badań i prezentowania ich wyników Krzysztofa Rubachy (2008), przedstawiono kolejno: sposób gromadzenia danych – narzędzie badawcze oraz dobór próbki do badania i jego organizację.

### Charakterystyka narzędzia badawczego

Kwestionariusz JSR składa się z dwóch części, zawierających łącznie 18 pozycji. Pierwsza jego część jest przeznaczona do pomiaru *dyspozycyjnych sposobów radzenia sobie w trudnej sytuacji*. Oceny umiejętności radzenia sobie ze stresem dokonuje się na podstawie deklaracji dotyczącej zachowania się w sytuacji pominięcia przez rówieśnika z klasy podczas zapraszania wszystkich innych uczniów na imprezę urodzinową. Badani odnoszą się do dziewięciu twierdzeń będących wskaźnikami trzech strategii radzenia sobie, nazwanych: *Aktywne Radzenie Sobie (ARS)*, *Koncentracja na Emocjach (KnE)* i *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego (PWS)*. Do pomiaru każdej z nich służą po trzy twierdzenia, a badani ustosunkowują się do każdego, wybierając jedną z pięciu odpowiedzi od „prawie nigdy” do „prawie zawsze”. Jest to deklaracja

cja **częstotliwości** występowania każdego z podanych sposobów zachowania się w takiej sytuacji. Autorzy skali uważają, że ta część kwestionariusza bada charakterystyczny dla jednostki sposób radzenia sobie z sytuacją stresową (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012, s. 63).

W niniejszym artykule zostaną przedstawione tylko wyniki uzyskane za pomocą drugiej części kwestionariusza, badającej – zdaniem autorów skali – **sytuacyjny sposób radzenia sobie w sytuacji trudnej**. Osoba badana jest proszona o przypomnienie sobie i opisanie jakiejś trudnej sytuacji, która przydarzyła się jej w ciągu ostatniego roku. Odnosząc się do identycznych, jak w części pierwszej, sposobów radzenia sobie, badany wybiera jedną z pięciu odpowiedzi – od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Autorzy narzędzia uważają, że na podstawie odpowiedzi w tej części można wnioskować o **intensywności** stosowania podanych sposobów zachowania się.

### **Dobór próbki do badań i ich organizacja**

Próbkę 22 klas z 18 szkół pobrano losując zespoły klasowe z uzyskanej z Urzędu Miasta listy wszystkich klas szóstych i siódmych w państwowych szkołach podstawowych<sup>3</sup>. Pozyskano zgody rodziców i uczniów na udział w badaniach. Przeprowadził je przeszkolony pod względem merytorycznym i technicznym zespół pod opieką autorki projektu badań, która kierowała jego realizacją. Posługiwano się tabletami<sup>4</sup>, które umożliwiły uczniom udzielenie odpowiedzi online, ale w obecności osoby prowadzącej badania.

Badania były anonimowe, osoby badane posługiwały się wylosowanym przez siebie kodem stanowiącym kombinację sześciu cyfr. Wypełnienie obu części kwestionariusza *Jak Sobie Radzisz?* nie przekraczało średnio 10 minut, jak piszą autorzy skali.

W pierwszym pomiarze zmiennej *radzenie sobie ze stresem* wzięło udział 419 uczniów, a w drugim 426. Jednakże, część badanych napisała, że nie mieli takiej sytuacji (3% w pierwszym pomiarze i 7,3% w drugim), „nie pamiętają” lub udzieliło odpowiedzi nie na temat (13,3% w pierwszym pomiarze i 8% w drugim). Tak więc opisy sytuacji trudnych analizowane dalej pochodzą od 348 badanych (79,6% próbki) w pierwszym pomiarze oraz 359 uczniów w drugim pomiarze (82,2% próbki). Na podstawie tych danych prezentowane są dalej wyniki dotyczące sytuacji postrzeganych przez uczniów jako trudne. Jednocześnie, część uczniów w obu pomiarach (15,8% w pierwszym

<sup>3</sup> Wylosowano o 50% więcej klas, niż to wynikało z możliwości prowadzenia badań, tworząc pulę zapasową na wypadek odmowy dyrektorów szkół, rodziców czy uczniów. Udziału w badaniach odmówiło 14 dyrektorów wylosowanych szkół i w rezultacie w próbce jest o dwie klasy mniej, niż zakładano.

<sup>4</sup> Przeprowadzenie badań z wykorzystaniem sprzętu multimedialnego było możliwe dzięki współpracy z firmą Diagmatic.

i 18,1% w drugim) podawała w opisie więcej niż jedną sytuację trudną, a ponieważ dalsza część badania odnosiła się do jednej sytuacji, nie można było ustalić, o której z nich myśli badany, deklarując sposoby radzenia sobie. Zatem, z analiz dotyczących sposobów radzenia sobie wyłączono dane uzyskane od tych badanych. W rezultacie, dalej prezentowane analizy odnoszące się do sposobów radzenia sobie dotyczą w każdym z pomiarów odpowiednio – 289 i 277 uczniów, czyli 69% i 66,6% badanej próby.

## Wyniki

### Sytuacje trudne dla uczniów w badanej próbie

Do analizy wypowiedzi badanych opisujących sytuację trudną, jaką przeżyli w ciągu roku poprzedzającego badanie, zastosowano metodę kategoryzowania eksploracyjnego (Krejtz, Krejtz, 2005). Jej wynikiem jest pogrupowanie wypowiedzi badanych w 11 kategorii. Nazwy kategorii wraz z liczbą osób, których wypowiedzi mieszczą się w tej kategorii oraz przykładowe opisy sytuacji zawiera tabela 1.

Tabela 1

Kod i nazwy kategorii sytuacji trudnych,  
liczba badanych, których odpowiedzi zostały do nich zaliczone,  
wybrane wypowiedzi kończące zdanie: *Mój problem dotyczył...*<sup>5</sup>

<b>1-Rodzina [34; 53]</b>
Ciągle kłóć się z moją młodszą siostrą
Częste wyjazdy mojego taty za granicę
Ciągłych kłótni z mamą
Rozwód rodziców
<b>2-Rówieśnicy [115; 106]</b>
Braku zrozumienia ze strony rówieśników
Pokłóciłam się z przyjaciółką i nie mamy ze sobą kontaktu
Dotyczył tego, że część osób z klasy nie za bardzo mnie lubiła i za moimi plecami śmiała się ze mnie lub mnie obgadywała, teraz już są te osoby miłsze, ale nadal istnieją sytuacje, kiedy są niemiłe i dokuczliwe
Moi koledzy mnie wyśmiewali i prowokowali do rękoczynów
<b>3-Szkoła [53; 70]</b>
Mój problem dotyczył lekcji w szkole, nie mogłem sobie poradzić z zadaniem i się bardzo martwiłem

<sup>5</sup> W nawiasach obok nazw kategorii podano liczbę wypowiedzi w pierwszym i drugim pomiarze. Liczba badanych w pierwszym pomiarze – 419, w drugim – 426.

Mój problem dotyczył tego, że nie radzę sobie z nauką, uważam siebie za głupią, bo nie umiem zrobić przykładu. Szkoła mi w ogóle nie pomaga i jak mam tam iść to zazwyczaj płacę
Mój problem dotyczył braku zrozumienia jednego z nauczycieli
Dotyczył moich ocen
<b>4-Zdalne nauczanie [21; 1]</b>
Gdy na lekcjach online dostałam słabą ocenę przez to, że nie zdążyłam napisać pracy, gdyż miałam problem z Internetem
Podczas zdalnego nauczania bardzo trudno było mi się uczyć, ponieważ Internet cały czas mi przerywał, przez co miałem spore braki
Mój problem dotyczył tego, że na lekcjach online często nie mogłam się skupić
Szkoły online, trudniej było mi się skupić na lekcji i trudniej mi było się do niej przyłożyć
<b>5-Dostrzeżenie siebie i przykre emocje [25; 25]</b>
Nikt mnie nie rozumiał i nie miałam komu o tym opowiedzieć
Nie czułam wsparcia praktycznie od nikogo
Mój problem dotyczy braku umiejętności panowania nad emocjami
Czułam się samotnie, nie chciałam wychodzić z domu i bałam się poprosić o pomoc
<b>6-Własne zdrowie [17; 18]</b>
Byłem chory i do tego miałem guza na nodze, i trzeba było to leczyć
Zachorowałam ciężko
Chorowałam na COVID
Sztukłem sobie zębra i nie mogłem przez ból prawie spać
<b>7-Choroba lub śmierć bliskiej osoby [24; 18]</b>
Mój tata zachorował na chorobę, przez którą mógł umrzeć
Tego, że mój tata zachorował na raka i był w bardzo ciężkim stanie po chemioterapii
Choroby babci
Śmierć dziadka i babci
<b>8-Inne problemy [55; 65]<sup>6</sup></b>
Dotyczył przeprowadzki
Naśmiewanie się ze mnie (nawet w żartach)
Zmarł mój piesek i było mi bardzo przykro
Mój problem dotyczył nagrywania mnie bez mojego pozwolenia
Wojny na Ukrainie, kiedy był 24 luty, był spokojny dzień, ale potem mój przyjaciel napisał do mnie, że jest wojna na Ukrainie, że słyszą bomby i rakiety. Wtedy ja byłam bardzo wściekły, bo miałem dużo znajomych na Ukrainie
Przejazd z jednego kraju do drugiego, w którym zostawiłam wszystkich moich przyjaciół

<sup>6</sup>W II pomiarze 6 wypowiedzi było związanych z wojną w Ukrainie.

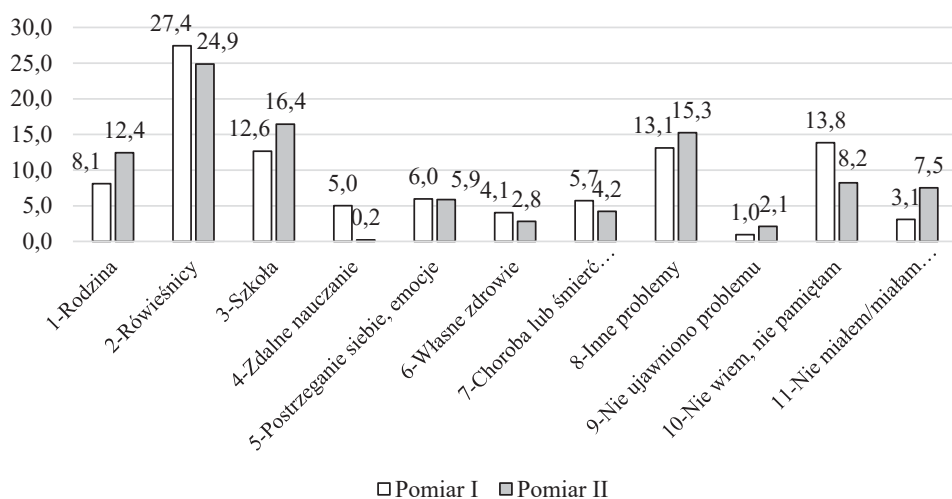
Tego, że się przeprowadziłam i byłam okropnie smutna, bo straciłam dużo przyjaciół, a nie miałam komu się wyżalić i wyladowywałam złość na innych
W sumie dlatego, że jestem z Ukrainy i na początku nikt mnie nie zrozumiał (teraz też) i było bardzo trudno! Nikt nie chciał ze mną rozmawiać.
<b>9-Nie ujawniono problemu [4; 9]</b>
Osoby badane po wpisaniu „nie chcę o tym mówić”, „nie chcę się tym dzielić” ustosunkowywały się do poszczególnych twierdzeń
<b>10-Nie wiem, nie pamiętam [58; 35]</b>
<b>11-Nie miałam/miałem trudnej sytuacji [13; 32]</b>

Do kategorii „rodzina” zaliczono problemy w relacjach z rodzicami i rodzeństwem. Kategorię „rówieśnicy” utworzono z wypowiedzi dotyczących zachowań kolegów i koleżanek wobec badanego, albo jego zachowań i potrzeb w relacji z nimi. Kategoria „szkoła” zawiera w sobie wypowiedzi dotyczące problemów z nauką i w relacjach z nauczycielami. W kategorii „zdalne nauczanie” znalazły się opisy sytuacji trudnych, które wynikały z konieczności realizacji obowiązku szkolnego w trybie zdalnym. Kategoria „problemy osobiste i przykre emocje” obejmowała wypowiedzi dotyczące niskiej samooceny, poczucia osamotnienia, żalu, przeżywanych lęków. W kategorii „własne zdrowie” umieszczono opisy sytuacji, w których była mowa o doświadczeniu przez badanych choroby i jej konsekwencji. Kategorię „choroba lub śmierć bliskiej osoby” utworzono z wypowiedzi dotyczących tych zdarzeń w odniesieniu do członków rodziny, ale czasem badani pisali „bliska osoba”.

Zawartość kategorii „inne problemy” tworzą opisy trudnych sytuacji dotyczące innych sfer funkcjonowania badanych, niż uwzględnione w utworzonych kategoriach. Są w niej także odpowiedzi, na podstawie których nie było możliwe ustalenie źródła trudności (np. „Wyśmiewania się ze mnie i przezywania”, „Wyzywania mnie”) oraz zawierające więcej niż jeden przykład sytuacji stresowej, bowiem niemożliwe było ustalenie, do której z nich odnosi się ustosunkowanie się do twierdzeń opisujących poszczególne strategie radzenia sobie.

Kolejna wyodrębniona kategoria to „nie ujawniono problemu”. Mimo zapewnienia o anonimowości, dla niektórych uczniów opisanie przez nich sytuacji trudnej było kłopotliwe. W trosce o ich komfort psychiczny i poczucie bezpieczeństwa zaproponowano im możliwość zastosowania odpowiedzi symbolicznej – znaku, jednego wyrazu zrozumiałego tylko dla badanego i ustosunkowanie się do podanych twierdzeń dotyczących sposobów radzenia sobie.

Na rycinie 1 przedstawiono odsetek badanych w każdym z pomiarów, których wypowiedzi zaliczono do danej kategorii tematycznej.



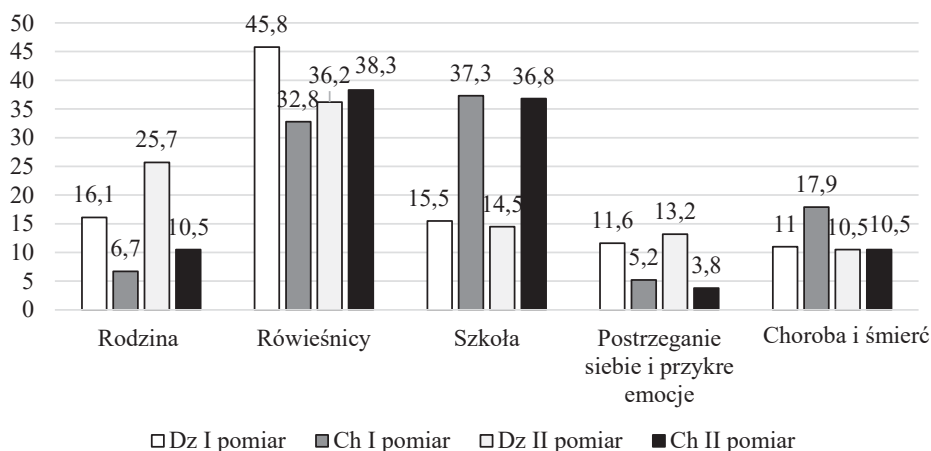
Ryc. 1. Odsetek badanych deklarujących doświadczenie sytuacji trudnej danego rodzaju w ciągu roku poprzedzającego badanie

Zarówno w pierwszym, jak i drugim pomiarze najwięcej odpowiedzi znalazło się w kategorii „rówieśnicy”. Uczniowie wskazywali na trudności w porozumiewaniu się, brak akceptacji, wrogie i agresywne zachowania wobec nich. Wyniki te wskazują, jak ważne jest tworzenie warunków do budowania w klasie klimatu bezpieczeństwa, zaufania i rozwijania umiejętności komunikacyjnych, które będą sprzyjały rozwiązywaniu sytuacji trudnych pomiędzy dziećmi.

### Zróżnicowanie treści sytuacji trudnych w zależności od wieku i płci badanych

Analizę zróżnicowania sytuacji trudnych w zależności od wieku i płci przeprowadzono tylko dla tych badanych, których sytuacje mieściły się w kategoriach od 1 do 7, bo tylko w tym przypadku było możliwe wskazanie spójnego obszaru problemów. Ze względu na małą liczebność próby, w porównaniu z liczbą wyłonięnych typów sytuacji trudnych, połączono dane z kategorii 3 i 4 w jedną pod nazwą „szkoła”, bowiem obie dotyczą problemów szkolnych. Połączono także pod nazwą „choroba i śmierć” kategorie 6 i 7, które dotyczą zdrowia osoby badanej oraz jej bliskich lub ich śmierci. Odsetki badanych dziewcząt (I pomiar N = 155; II pomiar N = 152) i chłopców (I pomiar N = 134; II pomiar N = 133), którzy wskazali sytuację trudną zaliczoną do danej kategorii ilustruje rycina 2.





Ryc. 2. Częstotliwość występowania sytuacji trudnych danego rodzaju w grupie dziewcząt i chłopców w pierwszym i drugim pomiarze

Dziewczęta i chłopcy różnią się w zakresie rodzaju sytuacji, które opisali jako trudne na początku i pod koniec roku szkolnego.

W grupie dziewcząt najczęściej w obu pomiarach wskazane zostały problemy w relacjach z rówieśnikami, a na drugim miejscu trudne sytuacje w relacjach z członkami rodziny. Odsetek badanych w kategorii „rówieśnicy” zmniejszył się pomiędzy pomiarami, a w kategorii „rodzina” zwiększył się, ale nadal są to dwie najczęściej wskazywane kategorie. Jeśli chodzi o częstotliwość opisywania problemów zaliczanych do pozostałych kategorii sytuacji trudnych, to najwyższy odsetek wskazań mają sytuacje związane ze szkołą, ale różnice między badanymi doświadczającymi tego typu problemów oraz przypisanych do pozostałych kategorii (postrzeżenie siebie i przykre emocje oraz choroba i śmierć) są niewielkie. Nie zachodzą też znaczące zmiany w tym zakresie pomiędzy pomiarami.

Chłopcy w pierwszym pomiarze najczęściej jako trudne wskazali sytuacje związane ze szkołą. Nieco mniejszy odsetek badanych ukazał sytuacje związane z relacjami z rówieśnikami. W drugim pomiarze odwrotnie – nieco wyższy odsetek uczniów wskazał jako trudne te sytuacje, które dotyczyły relacji z rówieśnikami. Jednakże, różnice w częstotliwości wskazań tych sytuacji, jako trudnych, są niewielkie i prawie nie zmieniają się pomiędzy pomiarami.

Warto zauważyć, że różnica między chłopcami i dziewczętami w zakresie częstotliwości wskazywania przez badanych szkoły, jako źródła sytuacji trudnych, wynosi ponad 20 punktów procentowych i tak duża nie występuje w żadnej innej kategorii.

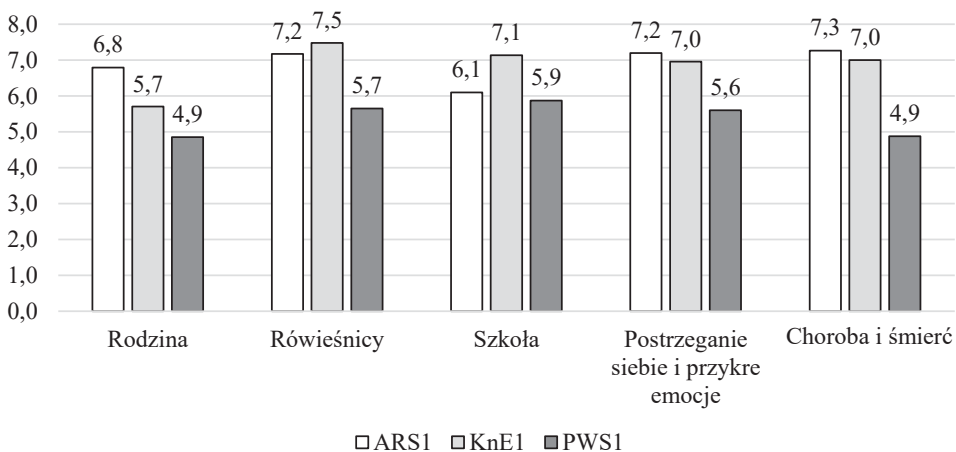
Test U Manna-Whitneya (pierwszy pomiar  $Z = 3,117$ ,  $p = 0,001$ ; drugi pomiar  $Z = 2,018$ ;  $p = 0,04$ ) wskazuje, że różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie częstotliwości wskazywania danego typu sytuacji jako trudnych w obu pomiarach są statystycznie istotne.

Rodzaj sytuacji wskazanej, jako trudna, nie zależy natomiast od wieku badanych w żadnym z pomiarów, co może być konsekwencją niewielkiego ich zróżnicowania ze względu na tę cechę.

### Intensywność korzystania z danego rodzaju strategii radzenia sobie w zależności od typu sytuacji, płci i wieku badanych

Po opisanu sytuacji trudnej badani odpowiadali na pytanie: *Jak postępowałbyś w opisanej wyżej sytuacji?* Mieli do wyboru jedną z pięciu odpowiedzi – od *zdecydowanie nie*, której przypisywano wartość 0 pkt., do *zdecydowanie tak* – 4 pkt. Z uwagi na to, że w ramach każdej strategii są po 3 twierdzenia, wartość średnia dla danej strategii mieści się w przedziale od 0 do 12 pkt.

W pierwszym pomiarze średni poziom aprobaty dla twierdzeń składających się na daną strategię radzenia sobie niezależnie od sytuacji trudnej wyniósł dla ARS – 6,9, KnE – 7,1, a dla PWS – 5,5.



Ryc. 3. Średni poziom aprobaty dla wszystkich twierdzeń tworzących daną strategię w sytuacjach wskazanych przez badanych w pomiarze pierwszym

Legenda: ARS – *Aktywne Radzenie Sobie*; KnE – *Koncentracja na Emocjach*; PWS – *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego*

Niezależnie od typu sytuacji wskazanej przez badanych jako trudna, najmniej intensywnie wykorzystywana była strategia polegająca na poszukiwaniu wsparcia. W jej ramach widoczne są pewne różnice w zależności od typu

sytuacji. Nieco rzadziej korzystali z niej badani w trudnych sytuacjach występujących w relacjach z rodzicami i rodzeństwem oraz dotyczących choroby własnej, kogoś bliskiego lub śmierci bliskiej osoby, niż w pozostałych sytuacjach. Jednak nie są to różnice statystycznie istotne.

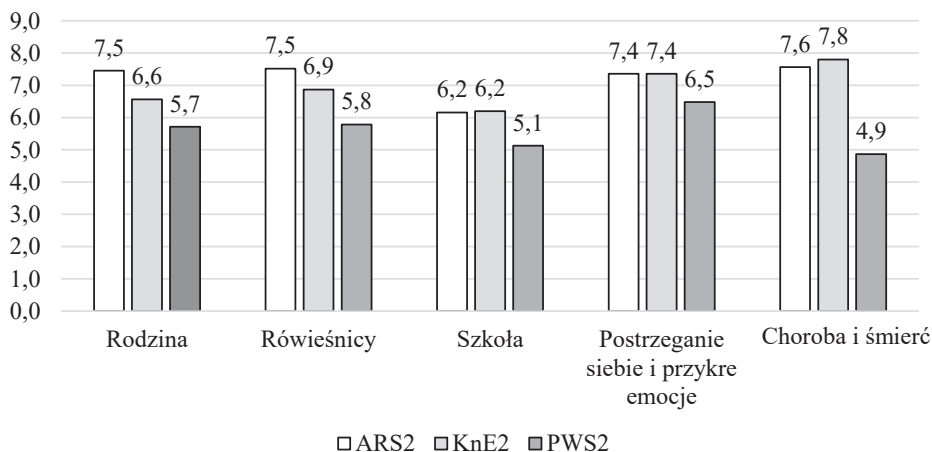
Trochę bardziej intensywnie niż tę strategię badani wykorzystywali strategię *Aktywne Radzenie Sobie*. Sięgali po nią zwłaszcza w sytuacjach związanych z chorobą i śmiercią, postrzeganiem siebie i przeżywaniem przykrych emocji oraz w przypadku problemów w relacjach z rówieśnikami. Obserwowane różnice w zakresie intensywności wykorzystywania tej strategii w zależności od typu sytuacji trudnej są statystycznie istotne [ANOVA rang Kruskala-Wallis:  $H(4, N = 287) = 11,66; p < 0,05$ ]. Porównania wielokrotne (dwustronne) wykazały, że istotna statystycznie różnica występuje tylko między intensywnością wykorzystywania strategii ARS w sytuacjach trudnych związanych ze szkołą i rówieśnikami. W przypadku trudności w relacjach z rówieśnikami badani istotnie częściej sięgali po strategię ARS.

Najbardziej intensywnie badani korzystali ze strategii *Koncentracja na Emocjach*. Obserwowane na rycinie 3 różnice pomiędzy intensywnością korzystania z tej strategii w zależności od typu sytuacji trudnej są statystycznie istotne [ANOVA rang Kruskala-Wallis:  $H(4, N = 287) = 15,31; p < 0,05$ ]. Z porównań wielokrotnych (dwustronnych) wynika, że istotna statystycznie jest różnica w korzystaniu z tej strategii między sytuacją trudną występującą w relacjach z członkami rodziny a trudną w relacjach z rówieśnikami oraz pomiędzy sytuacją występującą w rodzinie a trudną związaną ze szkołą. W każdym z tych przypadków strategia KnE występuje istotnie rzadziej w relacjach z członkami rodziny.

Niepokojący jest fakt, że badani tak intensywnie korzystają ze strategii *Koncentracja na Emocjach*. Wśród tworzących ją twierdzeń tylko jedno: *Plakatem lub złościłem się, aby sobie ulżyć*, może przynosić obniżenie poziomu napięcia albo gromadzenie siły, by zmierzyć się z trudną sytuacją (jeśli badany koncentrował się na drugim członie twierdzenia). Pozostałe dwa twierdzenia, składające się na pomiar tej strategii *Bardzo się tym przejmowałem, Przypisałem sobie winę za to, co się stało*, nie rokują dobrze, jeśli chodzi o rozwiązanie przeżywanego problemu.

W drugim pomiarze średni poziom aprobaty dla twierdzeń tworzących skalę *Aktywne Radzenie Sobie* wyniósł – 7,2, *Koncentracja na Emocjach* – 6,8, a dla *Poszukiwania Wsparcia* – 5,6.

Podobnie jak w przypadku pierwszego pomiaru, niezależnie od typu sytuacji badani najmniej intensywnie korzystali ze wsparcia społecznego. Nieco częściej sięgali po tę strategię radzenia sobie w przypadku problemów związanych z postrzeganiem siebie i przeżywaniem przykrych emocji, a najrzadziej w sytuacji związanej z chorobą własną, bliskiej osoby lub śmierci kogoś bliskiego. Różnice te nie są jednak statystycznie istotne.



Ryc. 4. Średni poziom aprobaty dla wszystkich twierdzeń tworzących daną strategię w sytuacjach wskazanych przez badanych w pomiarze drugim

Legenda: ARS – *Aktywne Radzenie Sobie*; KnE – *Koncentracja na Emocjach*; PWS – *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego*

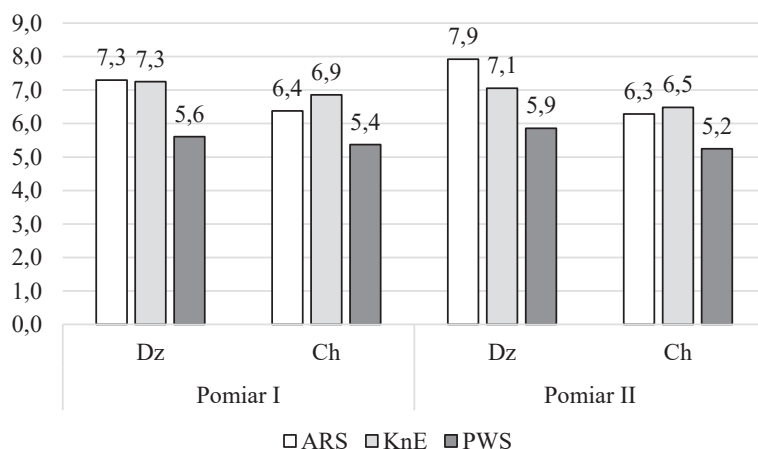
Natomiast, statystycznie istotne są różnice występujące w zakresie intensywności korzystania ze strategii KnE [ANOVA rang Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 285) = 13,1$   $p < 0,05$ ]. Analiza porównań wielokrotnych (dwustronnych) wykazała, że istotna jest tylko różnica między intensywnością korzystania przez badanych z tej strategii w sytuacji choroby własnej, kogoś bliskiego lub śmierci bliskiej osoby oraz w sytuacji problemów związanych ze szkołą, kiedy to strategia KnE stosowana jest mniej intensywnie.

Istotne statystycznie są także różnice w intensywności korzystania ze strategii ARS w zależności od typu sytuacji [ANOVA rang Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 285) = 10,6$   $p < 0,05$ ]. Z analizy porównań wielokrotnych (dwustronnych) wynika, że statystycznie istotne są różnice w intensywności korzystania z tej strategii w przypadku problemów w relacjach z rówieśnikami oraz problemów związanych ze szkołą. W relacjach rówieśniczych badani korzystają z tej strategii znacznie bardziej intensywnie.

### Zróżnicowanie intensywności korzystania z danej strategii w zależności od płci i wieku badanych

Na rycinie 5 przedstawiono intensywność korzystania z danej strategii przez dziewczęta i chłopców.

Dziewczęta z większym natężeniem, niż chłopcy, korzystały w obu pomiarach ze strategii ARS, a różnice te okazały się statystycznie istotne [test



Ryc. 5. Średni poziom aprobaty dla wszystkich twierdzeń tworzących daną strategię w zależności od płci w pomiarze pierwszym i drugim

Legenda: ARS – Aktywne Radzenie Sobie; KnE – Koncentracja na Emocjach; PWS – Poszukiwanie Wspierania Społecznego

U Manna-Whitneya w pierwszym pomiarze  $Z = -3,196$ ,  $p < 0,001$ ; w drugim pomiarze  $Z = 5,53$ ,  $p < 0,001$ . Nie ma istotnych różnic w zakresie korzystania przez badanych z dwóch pozostałych strategii radzenia sobie. Intensywność korzystania z danego rodzaju strategii nie jest zależna od wieku, jednak należy zwrócić uwagę na niewielkie zróżnicowanie badanych ze względu na tę cechę.

## Wnioski

Charakteryzując źródła stresu, Juczyński i Ogińska-Bulik (2012, ss. 60-61) wskazują, że w dotychczasowych badaniach dzieci i młodzieży wyodrębniły cztery kategorie najczęstszych sytuacji trudnych: związanych ze szkołą, rodzicami, relacji z przyjaciółmi i pierwszych sympatii. W analizie prowadzonych przez siebie badań wskazali na różnice w wynikach związane z płcią i wiekiem badanych. Dla chłopców głównym źródłem stresu były problemy szkolne, zaś dla dziewcząt relacje interpersonalne. Stresorem dla młodszych dzieci były głównie problemy szkolne oraz konflikty z rodzeństwem, rodzicami i przyjaciółmi, zaś dla adolescentów relacje koleżeńskie, sympatie, a także osiągnięcia szkolne i lęk przed niepowodzeniami.

Analiza wyników badań prezentowanych w tym artykule potwierdza, że dziewczęta i chłopcy różnią się w dziedzinie postrzegania sytuacji trud-

nych. Najczęściej wymienianym źródłem stresu dla dziewcząt były, zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze, relacje z rówieśnikami. Dziewczęta pisały, że czuły się niezrozumiane, nieakceptowane, odrzucane, a kłótnie z koleżankami były dla nich dużym przeżyciem. Drugim w kolejności źródłem sytuacji trudnych były dla dziewcząt relacje z członkami rodziny. Nie czuły się one wystarczająco rozumiane i często dochodziło do kłótni pomiędzy nimi a ich rodzicami i rodzeństwem.

Chłopcy jako sytuacje trudne wskazywali najczęściej te, które dotyczyły szkoły. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze prawie 40% uczniów wymieniło tę właśnie kategorię. W postępie jako najtrudniejszy obszar wskazali relacje z rówieśnikami, jednak różnica pomiędzy tą kategorią a problemami szkolnymi wynosiła 2%.

Na podstawie wyników tych badań można wskazać trzy grupy celów pracy wychowawczo-profilaktycznej w klasie szkolnej.

Pierwsza wynika z wyboru strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w pierwszym i drugim pomiarze, niezależnie od typu sytuacji, najmniej intensywnie korzystali ze wsparcia społecznego. Dziewczęta częściej wybierały strategię aktywnego radzenia sobie oraz koncentrowania się na swoich emocjach, rzadziej poszukując wsparcia społecznego. Podobnie chłopcy, tyle że w pierwszej kolejności koncentrowali się na przeżywanych emocjach. Świadomość tak zwanej sieci wsparcia może stanowić czynnik chroniący w doświadczeniu sytuacji zagrożenia. Marlene Caplan, Loisa Bennetto, Roger P. Weissber (1991, za: Juczyński, Ogińska-Bulik 2012, s. 61) wskazali, że elastyczność w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, przejawiająca się poprzez stosowanie wielu różnych strategii, wiąże się pozytywnie z kompetencjami społecznymi dzieci. Ważne wydaje się więc tworzenie uczniom warunków do poznawania sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, regulowania napięcia emocjonalnego w sposób konstruktywny oraz poszerzanie wiedzy na temat możliwości uzyskania pomocy w swoim środowisku życia. Wspieranie rozwoju kompetencji społecznych uczniów powinno też przyczynić się do większej elastyczności w doborze sposobów radzenia sobie przez nich w trudnej sytuacji.

Drugi obszar pracy dotyczy relacji z rówieśnikami, którzy dla młodzieży w tym wieku są bardzo ważni. Dorastająca młodzież cechuje się dużą wrażliwością i labilnością emocjonalną, co może mieć wpływ na zwiększoną drażliwość i interpretowanie sygnałów społecznych, jako skierowanych przeciwko sobie. Opinie na swój temat, które uczniowie słyszą od kolegów i koleżanek, mają znaczenie dla ich samooceny. Rówieśnicy są także często wzorem zachowań i sposobu porozumiewania się. Istotne na tym etapie rozwoju wydaje się więc tworzenie warunków do budowania dobrego klimatu w klasie, sprzyjającego okazywaniu sobie przez uczniów sympatii, zaufania

i zrozumienia. Może się to odbywać podczas systematycznej pracy warsztatowej, podczas której uczniowie siedzą w kręgu oraz pracują w zmieniających się diadach i grupach, rozmawiając na ważne dla siebie tematy. Ważne jest, aby podczas takich zajęć mogli rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne, uczyć się wyrażania własnego zdania w nieagresywny sposób, dostrzegania innych punktów widzenia, mówienia o swoich potrzebach oraz dostrzegania mocnych stron u siebie oraz innych osób<sup>7</sup>.

W czasie prowadzenia takich zajęć niezwykle istotna jest postawa nauczyciela oraz jego sposób komunikowania się z uczniami. Czynniki te mają bardzo duży wpływ na poziom zaufania i klimat panujący w klasie szkolnej. Ważne jest także rezygnowanie z takich metod oddziaływania na uczniów, jak uruchamianie rywalizacji, publiczne podawanie wyników osiągniętych przez nich na sprawdzianach, a także etykietowanie i krytykowanie osób, a nie ich zachowania w trakcie indywidualnych oraz grupowych rozmów z uczniami.

Trzecia grupa celów mogłaby dotyczyć sposobu postrzegania oraz przezwyciężania trudności szkolnych. Wielu uczniów zwracało uwagę na to, że nie radzą sobie ze zrozumieniem niektórych treści poruszanych w czasie lekcji. Jednym z rozwiązań jest wprowadzenie tutoringu rówieśniczego, podczas którego uczniowie pomagają sobie w nauce, wzajemnie się wspierają, jednocześnie bardziej się poznając i dostrzegając perspektywę drugiej strony. Dodatkowo, wraz ze wzrostem poziomu zaufania i bezpieczeństwa zmniejszyć się może poziom napięcia i lęku, co również ma wpływ na powodzenie w nauce. Wskazana wyżej praca warsztatowa z uczniami może korzystnie zmienić klimat panujący w klasie szkolnej, dzięki czemu uczniowie z trudnościami w nauce z większą odwagą zaczną zwracać się z prośbą o pomoc czy powtórzenie omawianych treści także do nauczycieli.

Znaczenie ma także sposób postrzegania swoich kompetencji przez uczniów. Dzięki tworzeniu uczniom warunków do aktywności, w której ważne dla sukcesu klasy są różne talenty i umiejętności jej członków, na przykład w zakresie sportu, muzyki, plastyki, przygotowywania jedzenia, wykonywania prac wymagających zdolności manualnych, zapamiętywania, poszukiwania nowych rozwiązań problemu i tym podobnych, ujawni się paleta mocnych stron zespołu. Uczniowie mogą zmienić obraz siebie i swoich koleżanek oraz kolegów i przestać postrzegać siebie oraz innych wyłącznie przez pryzmat uzyskiwanych ocen. Nauczyciele mogą też korzystać ze sposobów motywowania uczniów do nauki, w których docenia się starania, podejmowanie wysiłku, czynione przez ucznia postępy, a nie tylko dystans między

---

<sup>7</sup> Przykładem takich zajęć jest program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz Inaczej”, autorstwa A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej-Koruby i T. Kołodziejczyka. Więcej o programie przeczytać można m.in. w: Misiuk, A. (2015) oraz na stronie: spojrzinaczej.pl.

tym, co zapisano w podstawie programowej a tym, co osiągnął uczeń na danym etapie. Świadomość swoich mocnych stron, potencjału może ułatwić zaakceptowanie różnic między dziećmi oraz faktu istnienia trudności, które są naturalnym elementem funkcjonowania człowieka.

Równoległe **wskazana** jest praca z rodzicami w celu wspierania ich w rozwijaniu umiejętności rozmawiania z dorastającymi dziećmi i reagowania na ich wzmożoną wrażliwość, przy jednoczesnym dbaniu o swoje potrzeby i granice.

### **Wkład autorów**

Agnieszka Misiuk – wkład 75%, autorka koncepcji badań, ich główna organizatorka i realizatorka, twórczyni bazy danych i współautorka analizy danych jakościowych, współautorka tekstu artykułu.

Maria Deptuła – wkład 25%, konsultantka w zakresie metodologii badań i wykonawczyni analiz statystycznych wykorzystanych w tym artykule, współautorka artykułu.



## REFERENCES

- Heszen-Niejodek, I. (2007). *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (ss. 465-492). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia Pomiaru Stresu i Radzenia Sobie ze Stresem. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Krejtz, K., Krejtz, I. (2005). *Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (ss. 129-148). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Misiuk, A. (2015). *Zajęcia prowadzone w oparciu o program profilaktyczno-wychowawczy: Spójrz inaczej jako sposób wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci*. W: J. Aksman, A. Douskova, J. Gabzdyl (red.), *Kompetencje, kształcenie, ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia i oceny kompetencji uczniów młodszych* (ss. 81-90). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Tyszkowa, M. (1972). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe