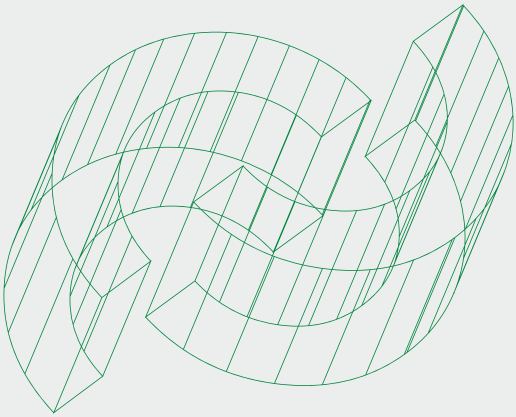


TROS-KA

Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik, Urszula Oszwa

Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat

Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli

Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny

TROS-KA

Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat

Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli

TROS-KA

Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat

Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli

Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik, Urszula Oszwa

Warszawa 2017

Recenzenci:
prof. zw. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis
dr hab. Ewa Skrzetuska, prof. SGGW

© Copyright Ośrodek Rozwoju Edukacji

Zestaw TROS-KA powstał w ramach projektu pozakonkursowego pn. „Opracowanie instrumentów do prowadzenia diagnozy psychologiczno-pedagogicznej", realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach Osi Priorytetowej II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, działania: 2.10. Wysoka jakość systemu oświaty Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER), współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Wykonawca: Lechaa Consulting Sp. z o.o., www.lechaa.pl

ISBN 978-83-65450-88-3

Wydawca: Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa

Druk – AD ASTRA 69 s.c.

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny

Spis treści

Wstęp / 7

1. Rozwój społeczno-emocjonalny uczniów w środkowym wieku szkolnym / 11
1.1. Wyzwania rozwojowe / 11
1.2. Poczucie sprawczości i radzenie sobie z trudnościami / 13
1.3. Relacje z innymi / 15
1.4. Obraz siebie / 19

2. ABC diagnozy funkcjonalnej / 23
2.1. Cele diagnozy / 23
2.2. Etapy diagnozy / 26
2.3. Założenia modelu TROS-KA / 28

3. Skala KA / 33
3.1. Sposób prowadzenia badań i interpretacji wyników / 33
3.2. Właściwości psychometryczne skali / 38

4. Kompetentne wspieranie rozwoju społeczno--emocjonalnego uczniów w oparciu o model TROS-KA / 41
4.1. Metody i techniki pracy / 41
4.2. Metodyka prowadzenia wsparcia / 49
4.3. Ewaluacja wsparcia – PREiS / 61

Zakończenie / 65

Bibliografia / 67

Aneks / 71

Wstęp

Obszar społeczno-emocjonalny uczniów stanowi obok sfery poznawczej podstawowy obszar rozwojowy. Powszechne myślenie o szkole jako o instytucji rozwijającej głównie wiedzę i umiejętności uczniów (tzw. „twarde kompetencje") redukuje jej kluczową funkcję wychowawczą, która dotyczy procesu formowania osobowości młodych ludzi, w tym ich emocji, motywacji, wartości i postaw (również społecznych). Traktowanie edukacji jedynie jako wieloetapowej procedury przyswajania sobie wiedzy zniekształca jej właściwy cel, który, idąc za R. Sternbergiem (1996), można by sformułować jako powodzenie życiowe. Głównym zadaniem szkoły, w tym szczególnie szkoły podstawowej, jest stworzenie bazy dla rozwoju tych kompetencji, które w przyszłości pozwolą dorosłemu już obywatelowi być w pełni samodzielnym i odpowiedzialnym za los, nie tylko swój, ale również najbliższego otoczenia. Ta baza pełni funkcję swoistego źródła – stanowi zbiór uniwersalnych zasobów, które mogą być wykorzystywane przy realizacji różnorodnych aktywności człowieka (mają zatem status zasobów transferowalnych; por. Rosalska, 2012).

W okresie między 9 a 13 rokiem życia (środkowy wiek szkolny) intensywnie kształtują się następujące elementy owej źródłowej bazy (Erikson, 2004; Brzezińska, 2005):

a) umiejętność współpracy z innymi,
b) poczucie kompetencji (w tym sprawczość i odporność emocjonalna na porażki),
c) samoocena.

Wykształcenie pozytywnego wzorca (czyli adekwatnego do struktury osobowości podmiotu) każdego z tych trzech komponentów daje duże szanse na aktualny i przyszły (w życiu dorosłym)

dobrostan. Stąd istotne jest uczynienie tych obszarów obiektami faktycznego zainteresowania diagnostycznego i terapeutycznego tak, aby możliwe było zrealizowanie najważniejszego celu szkoły – pomoc uczniowi w byciu/stawaniu się szczęśliwym (przez szczęście należy rozumieć stan odczuwania wysokiej satysfakcji życiowej; Czapiński, 2004).

Pomoc w obszarze diagnozowania i rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych powinna być skierowana do wychowawców uczniów, którzy obserwują ich w naturalnych sytuacjach i mogą bezpośrednio reagować na zaistniałą sytuację problemową.

Nauczyciele potrzebują narzędzia do opisu zachowań uczniów w taki sposób, aby móc na jego podstawie przygotować odpowiedni program profilaktyczny lub terapeutyczny (lub wspomagający rozwój przy braku zidentyfikowanych deficytów), a jednocześnie ów opis był punktem wyjścia do włączenia w proces wspierania ucznia zarówno jego rodziców, rówieśników, jak i innych nauczycieli.

Należy podkreślić, że współczesne badania nad rozwijaniem inteligencji społecznej i emocjonalnej (Śmieja, Orzechowski, 2008) wyraźnie wskazują na szerokie możliwości trenowania tej grupy zdolności (kompetencji), pomimo zróżnicowanych uwarunkowań temperamentalnych i charakterologicznych między uczniami. Utarty deterministyczny pogląd, że „trudno to zmienić, on już taki jest!" – często traktowany jako obronny wytrych w dialogu nauczyciel – rodzic (argument stosowany przez obie strony) okazuje się mieć niewiele wspólnego z prawidłowościami psychologicznymi. Psychologia współczesna, a szczególnie jej pozytywny nurt na nowo odkrywa ogromny potencjał kreacyjny i autokreacyjny człowieka, dzięki któremu z łatwością wchodzi on w proces wprowadzania zmian w swoim życiu, jeśli tylko widzi ich sens (Trzebińska, 2008).

W odpowiedzi na potrzebę kompleksowego i zrównoważonego wspierania rozwoju uczniów klas IV–VI autorzy niniejszego

podręcznika opracowali założenia pakietu diagnostycznego TROS-KA oraz materiałów postdiagnostycznych umożliwiających pracę z uczniami w obszarach wymagających takiego wsparcia (na podstawie diagnozy). Akronim TROS-KA (T - trudności, R – relacje z innymi, O – obraz siebie, S – sprawczość, KA – kontrola afektu) zawiera główną ideę, jaka przyświecała autorom podczas prac koncepcyjnych: zatroszczyć się o te obszary rozwojowe uczniów, które tej troski najbardziej potrzebują (cel profilaktyczny). Jednocześnie TROS-KA to również punkt dojścia działań wspierających – **ukształtowanie gotowości uczniów do troszczenia się o innych.** TROS-KA to także wsparcie udzielane wychowawcom i pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych (poprzez wyposażenie ich w wystandaryzowane narzędzia diagnostyczne i materiały dydaktyczne).

Źródłem troski jest niepokój. Niepokój może paraliżować lub też motywować do działania. Niniejsza koncepcja jest wyrazem konstruktywnego działania niepokoju i silnego pragnienia uczynienia ze szkoły miejsca przygotowującego ucznia do aktualnych i przyszłych wyzwań życiowych, w których będzie on podmiotem działań, a nie jedynie ich wykonawcą.

1. Rozwój społeczno-emocjonalny uczniów w środkowym wieku szkolnym

1.1. Wyzwania rozwojowe

Okres 9–13 lat nazywany jest w psychologii rozwojowej środkowym wiekiem szkolnym, a więc ostatnim etapem dzieciństwa, swoistym preludium przed adolescencją i kryzysem tożsamości (Brzezińska, 2005). Ta przejściowość przejawia się w wielu obszarach i dotyczy głównie stopnia samodzielności podmiotu w inicjowaniu i realizowaniu własnych działań (na ile dana czynność może być już zupełnie *moja*, a na ile wymaga zaangażowania/pomocy dorosłych). Trafnie przedstawił to zagadnienie w swej koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Erikson (1997; 2004). Zgodnie z tym podejściem głównym zadaniem dziecka w tym wieku jest uzyskanie równowagi między poczuciem produktywności a poczuciem niższości, czego efektem jest **nabycie poczucia kompetencji i adekwatna samoocena**. Odbywa się to na drodze doskonalenia umiejętności szkolnych (czytanie, pisanie, liczenie, zdobywanie wiedzy o świecie) i społecznych (współpraca, odpowiedzialność, znajomość reguł i zasad grupowych, rozumienie norm moralnych ze względu dążenie do konsensusu z otoczeniem – konwencjonalizm, umiejętność rozumienia innych) oraz stopniowego uniezależniania się od rodziców i silnego podlegania modelowaniu przez rówieśników (Schaffer, 2006; Appelt, 2005).

Niewłaściwe rozwiązanie opisanego konfliktu może doprowadzić do dwóch diametralnie różnych, choć podobnych w skutkach emocjonalnych sytuacji:

1) zaniżona samoocena, brak wiary we własne możliwości i przekonanie o pewnym poniesieniu porażki prowadzące w konsekwencji do bezradności;
2) przesadne poczucie sprawczości mogące rodzić frustrację wynikającą ze stawiania sobie celów nieadekwatnych do możliwości.

Oba przypadki nieporadzenia sobie z rozwiązaniem konfliktu są silnymi predyktorami niedostosowania społecznego rozumianego jako wyraźnie manifestujących się w sferze behawioralnej (np. agresja, wagary, uzależnienia, niska kontrola emocji) trudności w akceptowaniu norm i nakazów grupy oraz zadań życiowych (Hamachek, 1988; Pytka, 2005). Ważne jest zatem kształtowanie tych zasobów, które pozwolą podmiotowi obronić się przed ryzykiem utrwalenia zachowań aspołecznych. W sposób kompleksowy i interdyscyplinarny (uwzględniając zarówno wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki, jak i socjologii i medycyny) czynią to koncepcje opracowane w ramach paradygmatu *rezyliencji.*

Dziecko rozwija **poczucie kompetencji** tj. świadomości *jestem zdolny do…* w oparciu o kontakty z rówieśnikami. Relacje społeczne stanowią swoiste laboratorium ustosunkowań do własnej osoby. Znalezienie swojej roli w grupie i czerpanie z tej roli satysfakcji daje podwaliny do formowania się tożsamości grupowej, która stanowi punkt wyjścia do tworzenia się zespołu (a więc grupy osób podzielających wspólne cele i wartości).

Kluczowe zadanie dla omawianego okresu, które kontynuując myśl Eriksona, nazwać można budowaniem poczucia kompetencji, ma fundamentalne znaczenie dla dalszych zmian i procesów rozwojowych. Rola przekonania o byciu kompetentnym uwidacznia się w:

a) stawianiu sobie wyzwań na miarę własnych możliwości;
b) czerpaniu satysfakcji z inicjowania i realizacji działań;
c) kształtowaniu postawy pracy (konsekwentne dążenie do celu pomimo napotykanych trudności);
d) umiejętności uczenia się we współpracy (świadomość znaczenia własnej roli w grupie, a także roli innych w procesie rozwiązywania problemu o charakterze zespołowym).

1.2. Poczucie sprawczości i radzenie sobie z trudnościami

Poczucie kompetencji stanowiące pozytywne rozstrzygnięcie konfliktu rozgrywającego się między 9 a 13 rokiem życia człowieka włączone jest przez Eriksona do katalogu cnót podstawowych, bez których, jak sam pisze: „wszystkie inne bardziej zmienne systemy wartości tracą swój charakter i znaczenie" (Erikson, 1997, s. 287). Chodzi tu zarówno o takie układy osób i zjawisk, jak świat pracy czy edukacji, jak i relacje społeczne i obraz siebie. Bycie kompetentnym stoi u podstaw podejmowania przez podmiot aktywności w tych sferach i ono odpowiada za inne wartości czy uczucia z tymi aktywnościami powiązane, jak np. odpowiedzialność, satysfakcja czy osiągnięcia (sukces). W tym sensie należy wiązać poczucie kompetencji z takimi kategoriami psychologicznymi jak sprawczość lub własna skuteczność (por. Bandura 1997, 2006).

Dla Eriksona szkoła jest **przestrzenią przechodzenia dziecka w świat dorosłych**, w którym „zyskuje się uznanie dzięki wykonywaniu pewnych rzeczy" (Erikson, 1997, s. 269). To dążenie do akceptacji społecznej na podstawie oceny efektów własnych działań stanowi fundament **kształtowania postawy pracy** rozumianej jako wieloetapowy proces realizacji podjętych zamierzeń obejmujący:

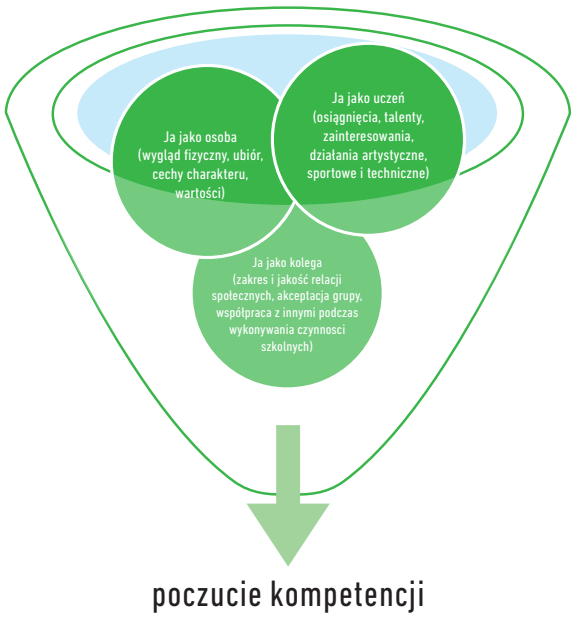
a) określenie celów działania,
b) opracowanie strategii realizacji celów,

c) aplikację strategii radzenia sobie z problemami,
d) ocenę efektów końcowych wraz ze sformułowaniem wniosków do wykorzystania w przyszłości (podczas rozwiązywania analogicznych trudności).

To, co decyduje o uogólnionej pozytywnej ocenie własnych kompetencji, to umiejętność finalizacji podejmowanych działań, a więc poczucie bycia sprawcą zaistniałych i odczuwalnych (osobiście i społecznie – np. przez grupę rówieśników) skutków własnych aktywności (w tym również uczenia się, por. Filipiak, 2012). Ta Eriksonowska interpretacja szkoły jako laboratorium własnej sprawczości powinna stanowić fundament (punkt wyjścia i punkt dojścia) formowania działań wychowawczych i profilaktycznych zarówno ze strony samej szkoły i rodziców, jak i instytucji zewnętrznych, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych. Należałoby zatem nieco odwrócić perspektywę ujmowania kluczowych zadań szkoły i spojrzeć na podstawę programową nie tylko jak na dokument definiujący efekty kształcenia przedmiotowego, ale zapis cząstkowych wyników edukacji ucznia (cząstkowych, gdyż odnoszących się jedynie do warstwy merytorycznej), do których doszedł poprzez postawę pracy, a zdobyte doświadczenia o charakterze transferowalnym będzie mógł wykorzystać w dalszym życiu podczas mierzenia się z realizacją innych postawionych sobie celów. Podsumowując: z punktu widzenia procesu kształtowania się poczucia kompetencji ważne jest, że uczeń opanował np. umiejętność rozwiązywania zadań z jedną niewiadomą, ale dużo ważniejsze jest, w jaki sposób do tego doszedł i na ile skutecznie uporał się z trudnościami, które napotkał w trakcie realizacji zadania.

Zakres działań podejmowanych przez ucznia w przestrzeni szkolnej oraz ich związki z kształtowaniem się poczucia kompetencji przedstawia rysunek nr 1. Nadany diagramowi kształt lejka nie jest przypadkowy, gdyż o ogólnym poziomie poczucia kompetencji podmiotu decyduje waga, jaką przypisuje on poszczególnym

obszarom (np. koncentracja grupy na ubiorze modeluje ważność tego aspektu w ocenie własnego poczucia kompetencji, podobnie jak preferencja osiągnięć czy zainteresowań).



Rysunek nr 1. Szkoła jako laboratorium sprawczości
Opracowanie własne.

1.3. Relacje z innymi

Wspierające relacje rodzinne i rówieśnicze są dla dziecka w środkowym wieku szkolnym podstawowym czynnikiem prawidłowego rozwoju. W **ekologicznym modelu** U. Bronfenbrennera (2005) relacje te tworzą pewien mikrosystem otaczający dziecko i warunkujący jego dobrostan, a ich jakość zależna jest zarówno od aktywności rodziców, wychowawców i innych osób znaczących, jak też i zachowań samego dziecka (Domagała-Zyśk, 2004). Aby

zrozumieć i mądrze wspierać dziecko, konieczne jest poznanie rodzaju i jakości doświadczanych przez niego relacji, a także związków, jakie zachodzą między nimi z różnych perspektyw – dziecka, rodzica oraz jego nauczycieli i wychowawców.

Rodzice i rówieśnicy stanowią dla dziecka w środkowym wieku szkolnym podstawową grupę **osób znaczących**, na które można liczyć w razie potrzeby – a więc osoby udzielające mu wsparcia społecznego, rozumianego wielowymiarowo (Greenberger i in., 1998): jako motywowanie do uczenia się, wsparcie w razie problemów z innymi osobami, wsparcie w rozwoju osobowym, wsparcie w pielęgnowaniu zainteresowań, wsparcie finansowe, wsparcie polegające na *byciu z kimś*, bycie powiernikiem tajemnic, bycie wzorem do naśladowania oraz doświadczanie szacunku. W katalogu Hendty'ego i współpracowników (1992) osoby znaczące uznawane są z kolei za te, które mogą pomagać w poznawaniu świata, akceptować dziecko, wierzyć jemu i wierzyć w nie, uczyć, udzielać wsparcia społecznego, w tym emocjonalnego, być wzorem osobowym, opiekunem i osobą stawiająca wymagania. Osoba znacząca może także redukować bądź wzmacniać poczucie niepewności, bezradności i własnej wartości młodego człowieka.

Środkowy wiek szkolny to okres **intensywnych zmian w zakresie relacji z rodzicami i relacji z rówieśnikami**. Zarówno literatura przedmiotu, jak i doświadczenie pokazuje, że w tym okresie obok relacji z rodzicami dużego znaczenia nabierają relacje rówieśnicze i znaczenie wsparcia emocjonalnego doznawanego od rówieśników. Z tego względu dzieci wchodzące w okres dojrzewania, a następnie młodzież często uważane są za osoby odrzucające relacje z rodzicami, pragnące wolności i autonomii od rodzicielskich zakazów i nakazów, mocno związane z rówieśnikami i od nich czerpiące wzorce osobowe.

Podstawą utrzymania dobrych relacji między dorastającym dzieckiem a rodzicami jest **efektywna komunikacja,** która nie

przyjmuje jednak formy „przesłuchań” na temat tego, co działo się w szkole, ale jest stałą i dojrzałą dyspozycyjnością rodziców i otwartością na kontakt z dzieckiem w różnych momentach i okolicznościach. Służy temu wspólne spędzanie czasu, zarówno w kontekście odpoczynku, jak i pracy (np. wykonywanie razem z dzieckiem codziennych obowiązków). W takich nieformalnych okolicznościach dzieci chętniej dzielą się swoimi przeżyciami niż w czasie formalnych rozmów pomyślanych jako „rozmowy wychowawcze”. Warto przy tym pamiętać, że nastoletnie dzieci mają prawo do swojej prywatności, ale jednocześnie rodzice mają prawo do wiedzy o zachowaniach i doświadczeniach dzieci.

Relacje rówieśnicze dzieci w środkowym wieku szkolnym przybierają postać zarówno **relacji przyjacielskich pomiędzy dwoma osobami, jak też i relacji przyjaźni czy koleżeństwa w większych grupach**. Początkowo przy wyborze przyjaciela/przyjaciółki dużą rolę odgrywa atrakcyjność zewnętrzna: modne ubrania, ciekawe zabawki/gadżety, sprawność sportowa czy też powodzenie towarzyskie wśród rówieśników. Stopniowo dzieci zauważają także inne, bardziej wewnętrzne cechy: lojalność, życzliwość, gotowość niesienia pomocy. Powszechnym zjawiskiem w szkole podstawowej jest tworzenie przez dzieci grup koleżeńskich, tzw. „paczek”, które mają wspólne zainteresowania. Uczniowie należący o danej paczki starają się spędzać razem jak najwięcej czasu i planują wspólne działania. Początkowo paczki tworzą się wśród uczniów tej samej płci, z czasem powstają też paczki osób różnej płci, ale powiązanych wspólnymi zainteresowaniami. Przynależność do paczki pozwala na nawiązywanie przyjemnych kontaktów towarzyskich, rozwój zainteresowań, daje poczucie przynależności, podnosi prestiż społeczny i poczucie własnej wartości. Jednocześnie paczki mogą stawać się narzędziem rówieśniczej przemocy relacyjnej: dzieje się tak, kiedy w sposób złośliwy odmawia się niektórym uczniom możliwości przebywania z osobami należącymi do danej paczki,

świadomie szykanuje osoby nienależące do grupy czy też wyśmiewa i obraża osoby spoza paczki. Uczniowie nienależący do paczki mogą więc przeżywać osamotnienie, mieć obniżone poczucie własnej wartości czy też doświadczać przemocy rówieśniczej. Inną formą grup koleżeńskich są grupy formalne, np. harcerskie, sportowe, artystyczne. Są to zazwyczaj zespoły osób połączonych wspólnymi zainteresowaniami, ale niekoniecznie głębokimi relacjami osobowymi. Grupy te dostępne są dla każdego i przynależność nie jest uzależniona od opinii członków grupy. Przynależność do takiej grupy daje dzieciom i młodzieży poczucie bezpieczeństwa, stwarza okazje do licznych kontaktów interpersonalnych i kształtuje kompetencje społeczne i nawyki wspólnego działania. Zazwyczaj takie grupy tworzą dodatkowe ważne środowisko wychowawcze wspierające rozwój osobowości ucznia.

Rozpad relacji rówieśniczych wiąże się z doświadczaniem przez młodzież szeregu zaburzeń. Najważniejszym z nich wydaje się depresja młodzieńcza. Brakuje jednoznacznych kryteriów diagnostycznych, ale zakłada się, że depresja może występować pod różnymi postaciami, często ukrywanymi przez dziecko pod osłoną tzw. maski somatycznej – zaburzeń łaknienia, zaburzeń snu, bólów somatycznych, męczliwości itp. Depresji mogą towarzyszyć niechęć do działania, zaniedbywanie obowiązków szkolnych, brak motywacji do uczenia się, zaburzenia koncentracji. Skrajnymi objawami są zachowania izolacyjne, takie jak obojętność, ucieczka w świat fantazji lub prowokacyjne – bunt, agresja, wpadanie w nałogi, wagary i porzucenia szkoły. Objawom tym towarzyszy niskie poczucie własnej wartości i bezradności życiowej. Depresji o charakterze klinicznym nie należy mylić z nastrojami depresyjnymi odczuwanymi czasami przez dzieci i młodzież w okresie latencji i okresie dorastania. Nastroje takie pojawiają się w związku nowymi zadaniami rozwojowymi i zazwyczaj zanikają wtedy, kiedy młody człowiek przyzwyczaja się do pełnienia nowych ról (Deptuła, 1997; 2006).

1.4. Obraz siebie

Obraz siebie oznacza sposób, w jaki jednostka widzi siebie i swoje możliwości. Konstruuje on i rozwija w życiu człowieka na podstawie informacji płynących z trzech źródeł:

a) jak jednostka postrzega siebie,
b) jak postrzegają ją inni,
c) co jednostka sądzi na temat tego, jak postrzegają ją inni, na ile jest to dla niej ważne i uwzględniane w różnych aspektach życia i podejmowania działań (Schacter i in., 2011).

Samowiedza jest to wiedza jednostki na temat samej siebie, która obejmuje szereg obszarów: wygląd, umiejętności, osiągnięcia, kompetencje, atrakcyjność interpersonalną i sprawczość (por. Kołodziejczyk, 2011). Składa się ona na obraz siebie, na jej podstawie budowane jest poczucie własnej wartości.

Samoocena dotyczy emocjonalnego stosunku do siebie samego, wartościowania siebie w kategoriach pozytywnych i negatywnych, stopnia odczucia szacunku, sympatii do własnej osoby. Według M. Rosenberga (1965; za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008) samoocena to postawa wobec Ja, a także rodzaj ogólnej oceny siebie. N. Branden (2009) wyróżnia dwa **składniki samooceny**: a) wiarę we własną skuteczność i sprawczość, rozumianą jako zaufanie do własnego umysłu, zdolność do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, umiejętność uczenia się i myślenia oraz b) szacunek do siebie, czyli przekonania o swoich prawach do szczęścia, powodzenia, zaspakajania własnych potrzeb, pragnień, dążenie do osiągania satysfakcji, zadowolenia i spełnienia.

Samowiedza i samoocena obejmują to, co jednostka wie i myśli o sobie oraz jak siebie w związku z tą wiedzą i myśleniem ocenia (Smith, Mackie, 2007). Samoocena może stanowić **trwałą cechę osobowości** oraz **stan przejściowy** i zmienny, zależny czynników sytuacyjnych. Może być ona globalna, gdy dotyczy wielu obszarów

funkcjonowania jednostki lub częściowa, specyficzna, gdy zostaje zawężona do jednej sfery życia, kompetencji, umiejętności, roli społecznej.

Okres środkowego wieku szkolnego to intensywny czas budowania obrazu siebie, samowiedzy i samooceny. Rezultaty badań ujawniają różnice płciowe na tym etapie (Gentile i in., 2009). Dziewczęta budują samoocenę na podstawie atrakcyjności fizycznej, natomiast chłopcy, troszczą się o sprawność fizyczną i oceniają siebie według osiągnięć sportowych. Dojrzewanie fizyczne rozpoczyna się wcześniej u dziewcząt. Z powodu zmian w wyglądzie oraz przybywania tkanki tłuszczowej zaczynają one szczególnie intensywnie uwzględniać atrakcyjność fizyczną w swojej samoocenie, a ten jej wymiar może ją istotnie obniżać. U chłopców zwiększająca się masa ciała sprawia, że dążą do uzyskania sylwetki dobrze zbudowanej, wysportowanej, i nie prowadzi do obniżenia samooceny. Jak wykazuje meta-analiza wyników badań nad samooceną i jej zróżnicowaniem ze względu na płeć, innym źródłem różnic w samoocenie może być odmienne traktowanie dziewcząt i chłopców w szkole przez nauczycieli, co sprawia, że chłopcy lepiej czują się w szkole niż dziewczęta (Zuckerman, Li, Hall, 2016). Jednak badania wykazują też tendencję odwrotną (Cribb, Haase, 2016). Różnice płciowe dotyczące samooceny w tym okresie mają swoje implikacje w sposobach reagowania na jej obniżenie (Oleś, Sobol-Kwapińska, 2014). U dziewcząt częściej występują bowiem zmiany nastroju i zaburzenia o charakterze depresyjnym, u chłopców dominują zachowania antyspołeczne. Rezultaty badań ujawniają ogólną skłonność do obniżania się samooceny w okresie wczesnej adolescencji (Święcicka, 2014).

Obraz siebie, samowiedza i samoocena mają ogromny wpływ na sposób funkcjonowania jednostki zarówno w zadaniach indywidualnych, jak i grupowych. Znaczący jest udział tych zmiennych psychologicznych w rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych

ucznia. Dlatego ważne jest wczesne reagowanie przez nauczycieli, pedagogów i edukatorów na osoby z niskim poczuciem wartości, zaniżoną samooceną, obniżonym poczuciem kompetencji i sprawczości, ponieważ te cechy mogą mieć ścisły związek z ryzykiem niedostosowania społecznego ucznia.

Prawidłowy obraz siebie cechuje się umiarkowanie wysoką, adekwatną i realistyczną samooceną, która przejawia się:

a) akceptacją siebie,
b) wiarą we własne siły i poczuciem pewności siebie,
c) spostrzeganiem siebie jako osoby wartościowej i kompetentnej,
d) stawianiem sobie celów adekwatnych do możliwości (co umożliwia ograniczenie frustracji),
d) brakiem chwiejności emocjonalnej,
e) przyjmowaniem odpowiedzialności za swoje działania i decyzje,
f) życzliwością i zaufaniem w stosunku do innych,
g) silną i trwałą motywacją do działania,
h) poprawnymi stosunkami z otoczeniem,
i) wysoką pozycją społeczną (Wosik-Kawala, 2007; Sosin, 2014).

O tym, jak ważny jest obraz siebie w kształtowaniu właściwych relacji z otoczeniem może świadczyć odwrócenie powyższych pozytywnych symptomów i wyobrażenie sobie, w jaki sposób funkcjonuje osoba np. z niską akceptacją siebie i brakiem zaufania do innych.

2. ABC diagnozy funkcjonalnej

Pojęcie diagnozy funkcjonalnej ma wielowątkową historię. W psychologii klinicznej dziecka i neuropsychologii oznacza ono proces dokonywania opisu funkcji psychicznych osoby badanej, zarówno zaburzonych, jak i zachowanych (Sęk, 2001/2017). W psychologii szkolnej odwołuje się do pojęcia funkcjonalnej oceny zachowania (O'Neill i in., 1997), które zostało pierwotnie wprowadzone w celu kompleksowej oceny dzieci z zaburzeniami zachowania w klasie szkolnej (Gresham, Quinn, Restori, 1999), gdy zwrócono uwagę na strukturalne kryteria rozpoznawania zaburzeń zachowania, prezentowane w międzynarodowej klasyfikacji zaburzeń DSM-IV. W systematyzacji tej akcent położony w większym stopniu jest na topografię zachowania (co?) niż jego funkcję (po co?) (Gresham, Watson, Skinner, 2001). Ze względu na fakt, iż każde zachowanie ma jakiś cel, przyczynę i funkcję, ważne jest, aby do nich dotrzeć, rozpoznać je, opisać i opracować plan interwencji. Zatem diagnoza funkcjonalna to diagnoza zarówno funkcji psychicznych, jak i roli, jaką zachowania problemowe ucznia pełnią w jego życiu.

2.1. Cele diagnozy

Diagnoza funkcjonalna może być określona z jednej strony jako wielowymiarowy proces opisu zachowań ucznia, a z drugiej jako zbiór metod służących gromadzeniu informacji o przyczynach trudnego zachowania (*antecedents – A*), jego charakterystyce (*behavior – B*), a także omówieniu skutków (*concequences – C*), w celu rozpoznania funkcji danego zachowania (Cooper, Heron,

Heward, 2007). Program tak rozumianej funkcjonalnej oceny zachowania, występujący jako akronim ABC (por. Gresham, Quinn, Restori, 1999), powinien prowadzić do zaprojektowania strategii oddziaływań terapeutycznych, mających na celu redukcję zachowań problemowych i stymulację zachowań pożądanych (Gresham, Watson, Skinner, 2001). Program funkcjonalnej oceny zachowania nie jest oparty na jednorazowej obserwacji ucznia czy rozmowie z nim, ale stanowi wieloetapową procedurę oddziaływań w procesie diagnostyczno-terapeutycznym (Iwata i in., 1994).

Głównym celem tak rozumianej diagnozy funkcjonalnej jest rozpoznanie czynników środowiskowych, warunkujących wystąpienie zachowania problemowego, opis jego przebiegu oraz konsekwencji, udzielenie uczniowi wsparcia i zastąpienie zachowania niepożądanego bardziej akceptowanym społecznie (Scott i in., 2004).

Funkcje zachowań, czyli powody ich ujawnienia się, należą do następujących pięciu kategorii:

1) potrzeba zwrócenia na siebie uwagi;
2) potrzeba dostępu do preferowanych aktywności;
3) unikanie nielubianych zadań i czynności;
4) ucieczka od innych;
5) potrzeba wewnętrznej autostymulacji (Asmus, Vollmer, Borrero, 2002).

W praktyce dokonywane jest różnicowanie między diagnozą funkcjonalną a analizą funkcjonalną. Pierwsza jest zestawem procedur stosowanych do opisu zachowania problemowego, jego przyczyn i konsekwencji. Druga odnosi się do eksperymentalnej manipulacji zdarzeniami w celu oceny ich wpływu na zachowanie ucznia (Gresham, Watson, Skinner, 2001). Zatem analiza funkcjonalna stanowi jedno z narzędzi diagnozy funkcjonalnej.

Zasady funkcjonalnej oceny zachowania

1. W diagnozie funkcjonalnej uwzględnia się zarówno obszary deficytów ucznia, jak i jego funkcje zachowane oraz zasoby, szczególną uwagę poświęcając tym drugim, jako warunkom wspomagania rozwoju, stymulacji i budowania pozytywnego obrazu siebie.
2. Diagnoza funkcjonalna obejmuje opis wszystkich obszarów funkcjonowania ucznia jako podmiotu spostrzeganego holistycznie, jednostki, na której obraz składają się wymiary pozostające we wzajemnych zależnościach:
   a) rozwój fizyczny (ewentualne choroby somatyczne) i motoryczny, w tym motoryka duża (lokomocja) i mała (samoobsługa);
   b) rozwój poznawczy, w tym spostrzeganie wzrokowe, słuchowe, pamięć, uczenie się, uwaga, myślenie;
   c) rozwój językowy, w tym: mowa, kompetencje językowe i komunikacyjne;
   d) rozwój społeczny, moralny i emocjonalny;
   e) rozwój tożsamości i osobowości (u uczniów starszych począwszy od średniego wieku szkolnego).
3. Proces diagnozy jest ściśle powiązany z możliwością oddziaływań interwencyjnych, rozwojowych i wspomagających. Ze względu na fakt, iż w diagnozie funkcjonalnej ocena zachowania i terapia zaburzeń przenikają się wzajemnie, stanowi ona raczej jeden nierozerwalny cykl diagnostyczno-terapeutyczny, w którym diagnoza służy terapii, a terapia pogłębianiu diagnozy i nadawaniu jej dynamicznego charakteru, co z kolei prowadzi do podejmowania nowych oddziaływań wspomagających.
4. Diagnoza funkcjonalna nastawiona jest na badanie funkcji prezentowanych przez ucznia zachowań, a nie tylko ich struktury.

5. Ze względu na jej dynamiczny charakter celem diagnozy funkcjonalnej jest ukazanie pełnego i zmieniającego się obrazu ucznia z profilem jego mocnych i słabszych stron, a nie etykietowanie i nadawanie jednej stałej nazwy przejawianym przez niego zaburzeniom.
6. Diagnoza funkcjonalna jest procesem wieloetapowym, dokonywanym przez zespół przedstawicieli różnych grup społecznych, powiązanych z uczniem, takich jak: nauczyciel, psycholog, pedagog, logopeda, rodzice, mającymi z nim kontakt o różnym nasileniu i w zróżnicowanych warunkach życiowych. Występujące w literaturze pojęcia diagnozy nauczycielskiej i specjalistycznej, tzw. gabinetowej (Foryś, 2015) powinny być rozumiane jako etapy jednego procesu, a nie odrębne aktywności. Współpraca wielu osób zaangażowanych w proces kształcenia i wychowania ucznia jest bowiem kluczową zasadą realizacji tego złożonego przedsięwzięcia.
7. Ważne jest, aby w miarę możliwości przebiegała ona w środowisku znanym uczniowi i miała charakter ciągły, a nie ograniczała się do jednego czy dwóch spotkań z obcą osobą w nowym miejscu.
8. Diagnoza funkcjonalna uwzględnia dane z wielu źródeł: pochodzących od samego ucznia, ale także od nauczyciela-wychowawcy oraz od rodziców.

2.2. Etapy diagnozy

Diagnoza funkcjonalna stanowi rodzaj procesu badawczego i przebiega według etapów jemu właściwych. Pierwszym z nich jest zatem określenie obszaru badawczego, drugim postawienie problemu i hipotez roboczych. Następnie operacjonalizujemy zmienne i dokonujemy wyboru narzędzi. Kolejny etap to zastosowanie wybranych narzędzi badawczych w celu weryfikacji

przyjętych założeń, co prowadzi do ich przyjęcia bądź odrzucenia (Brzeziński, 2015; Oszwa, 2007). W tym miejscu możliwe jest powrócenie do problemu badawczego i postawienie kolejnych hipotez. Interpretacja wyników badania prowadzi do ustalenia programu pomocy. Funkcjonalna diagnoza zachowania wykorzystuje myślenie funkcjonalne. Obejmuje ono trzy etapy (tabela nr 1):

1) gromadzenie informacji i danych o uczniu przejawiającym zachowanie problemowe, np. z grupy ryzyka niedostosowania społecznego;
2) opracowanie planu wsparcia;
3) ewaluacja powodzenia planu pomocy.

Tabela nr 1. Przykładowy schemat etapów diagnozy funkcjonalnej

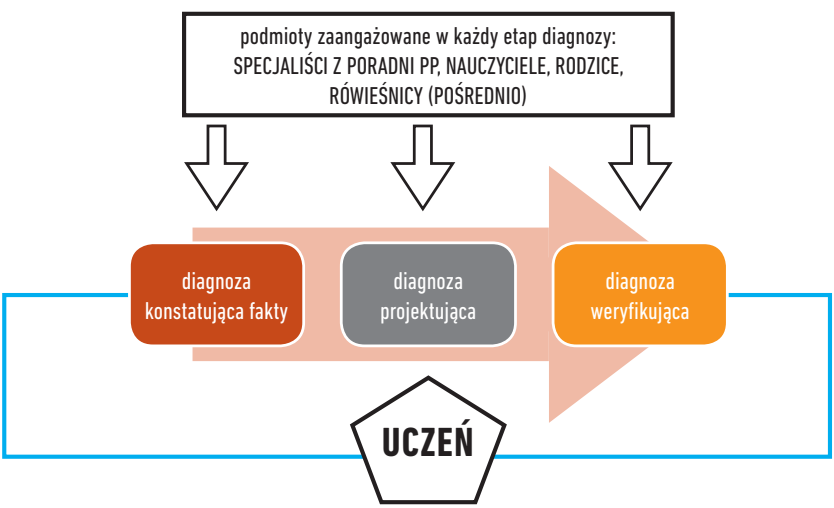
Gromadzenie informacji
Opis zachowania problemowego
Sformułowanie operacyjnej definicji zachowania problemowego
Co wiemy o zachowaniu? W jakich okolicznościach występuje? Co je poprzedza? Co po nim następuje? Czy można zaobserwować jakiś wzór zależności?
Co może być hipotetyczną funkcją zachowania problemowego? Unikanie czegoś czy potrzeba uwagi?
Opracowanie planu pomocy
Jeśli uczeń potrzebuje uwagi, w jaki inny, bardziej akceptowany społecznie, sposób może ją otrzymać?
Jeśli uczeń stara się uniknąć zadania bądź interakcji, co go do tego skłania? Jakie emocje temu towarzyszą?
Jak można operacyjnie określić pożądane zachowanie oczekiwane od ucznia w warunkach idealnych?
Mając świadomość, że uczenie się nowych zachowań wymaga czasu, jakie zachowanie można uznać za „przejściowe" do czasu, gdy uczeń opanuje nowe najbardziej pożądane zachowanie?
Czy są jeszcze inne osoby, oprócz nauczyciela i ucznia, które mogą pomóc mu opanować nowe zachowanie i będą wzmacniać pozytywnie jego pojawienie się? Koledzy? Rodzice?
Jakie są możliwości nagradzania ucznia za przejawianie pożądanych zachowań?
Jakie są czynniki hamujące ucznia przed przejawianiem zachowania pożądanego?
Pomiar sukcesu realizowanego planu
W jaki sposób można sprawdzić, czy nowe zachowanie występuje coraz częściej? I czy zachowanie problemowe pojawia się coraz rzadziej?

Opracowanie własne na podstawie: Hershfeldt, Rosenberg, Bradshaw, 2010.

2.3. Założenia modelu TROS-KA

Kluczowym aspektem funkcjonalności pakietu TROS-KA jest wpisanie go w etapowy proces diagnostyczny, który określony przez L. Pytkę jako *etapy diagnozy resocjalizacyjnej* (Pytka, 2005) i składa się z:

1) **diagnozy konstatującej fakty** (określenie obszarów deficytowych i obszarów do rozwoju, a także mocnych stron badanego, wskazanie na potencjalne źródła trudności – aspekt etiologii badanych zjawisk);
2) **diagnozy ukierunkowującej** lub projektującej (opracowanie programu działań o charakterze naprawczym/profilaktycznym/rozwojowym i wdrożenie go w codzienną praktykę szkolną, co wymaga ścisłej współpracy specjalistów z poradni, nauczycieli i rodziców);
3) **diagnozy weryfikującej** (traktowanej jako etap ewaluacji podjętych działań naprawczych).



Rysunek nr 2. Model etapowy diagnozy TROS-KA
Opracowanie własne.

Taki model (rysunek nr 2) jest optymalny w przypadku wspomagania rozwoju uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, gdyż zakreśla ramy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wskazuje na zespołowy charakter pracy osób wspomagających uczniów oraz akcentuje konieczność dokonania ewaluacji prowadzonych działań co często w praktyce jest pomijane.

Proponowany w czwartym rozdziale tego podręcznika wzór raportu diagnostycznego ułatwiający przygotowanie informacji zwrotnych dla rodziców i ucznia uwzględnia założenia diagnozy funkcjonalnej (por. Al-Khamisy i in., 2012), która powinna być:

1) pozytywna – zamiast deficytów mówimy o obszarach do rozwoju, akcentujemy mocne strony badanego;
2) kompleksowa – uwzględnia całokształt zachowań ucznia ze szczególnym rozpoznaniem kluczowego dla modelu TROS-KA obszaru społeczno-emocjonalnego (uwzględnienie pozostałych cech i predyspozycji ucznia, takich jak np. rozwój poznawczy, umiejętność uczenia się, stan zdrowia, itp. definiuje kontekst właściwy diagnozy i zwraca uwagę na możliwe korelacje typu: stan zdrowia – stan emocjonalny, wydolność poznawcza – relacje społeczne);
3) profilowa – nakreślenie w formie graficznej poziomu rozwoju zdiagnozowanych komponentów stąd proponowany w dalszych rozdziałach profil rozwoju emocjonalnego i społecznego PREiS;
4) rozwojowa – diagnoza ma umożliwić przygotowanie programu rozwojowego (terapeutycznego), co zostało zaprezentowane w modelu etapów diagnozy (rysunek nr 2);
5) prognostyczna – wynik diagnozy stanowi predyktor osiągnięć uczniów (należy jednak pamiętać, że nie powinien być traktowany jako etykieta, która definiuje ucznia);
6) nieinwazyjna – diagnoza powinna odbywać się w naturalnym środowisku ucznia, czyli przede wszystkim w szkole, a także (jeśli to możliwe) w domu (np. uczniowie z fobią szkolną).

Diagnoza funkcjonalna kompetencji społeczno-emocjonalnych jest procesem nastawionym na ocenę zachowań ucznia z uwzględnieniem informacji pochodzących od niego samego, jego rodziców, nauczyciela i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Pakiet narzędzi TRO-SKA pozwala na jej dokonanie w perspektywie wielowymiarowej. Wszelkie rozbieżności w obrazie kompetencji społeczno-emocjonalnych ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym wymagają pogłębionej analizy.
Pozwoli ona na prezentację ucznia w zakresie: radzenia sobie z trudnościami (T), relacji społecznych (R), obrazu siebie (O), sprawczości (S) oraz kontroli afektu (KA). Profil ocenianych kompetencji uzyskany przez badanego ucznia stanowi drogowskaz postępowania dla nauczyciela i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz wskazówkę do pracy wspomagająco-interwencyjnej z wykorzystaniem materiałów postdiagnostycznych, przygotowanych w postaci scenariuszy zajęć, ukierunkowanych na wspomaganie obszarów ryzyka oraz rozwijanie zasobów ucznia w indywidualnym kontakcie z nim oraz w postaci ćwiczeń i gier grupowych.

Narzędzie przeznaczone głównie dla wychowawców i nauczycieli określone jako KONTROLA AFEKTU (KA) odnosi się do tych samych założeń teoretycznych, przy czym ujmuje te wymiary (TROS) nieco ogólniej (poprzez zastosowanie 4–5 twierdzeń z poszczególnych skal szczegółowych).

Szczegółową charakterystykę wymiarów KA wraz z definicjami obszarów TROS prezentuje tabela nr 2 i nr 3. Osobom zainteresowanym koncepcją teoretyczną modelu TROS-KA oraz procedurą konstruowania i walidacji narzędzi polecemy sięgnięcie do monografii wydanej przez ORE: *Diagnoza rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat* (Domagała-Zyśk i in., 2017).

Tabela nr 2. Operacjonalizacja narzędzia KONTROLA AFEKTU

KONTROLA AFEKTU **AFEKT – zbiór kompetencji społeczno-emocjonalnych regulujących relacje podmiotu z otoczeniem**	
T – radzenie sobie z trudnościami	• odporność emocjonalna na porażki • uczenie się na podstawie doświadczenia • strategie radzenia sobie
R – relacje społeczne	• zakres i jakość relacji • role grupowe • otwartość na współpracę • relacje rodzinne • rozumienie emocji własnych i innych • kontrola emocjonalna
O – obraz siebie	• samowiedza • samoocena • środowiskowe źródła samooceny (dom rodzinny, szkoła, rówieśnicy – diagnoza czynników zewnętrznych)
S – sprawczość	• motywacja zewnętrzna i wewnętrzna • lokalizacja kontroli

Tabela nr 3. Definicje obszarów TROS

Obszar	**Definicja**
T – radzenie sobie z trudnościami	Zbiór kompetencji ucznia regulujący jego odporność na porażki obejmujący: • stosowanie strategii zaradczych • uczenie się na podstawie doświadczenia • stawianie sobie wyzwań w odpowiedzi na doświadczane trudności/problemy
R – relacje społeczne	Przez RELACJE SPOŁECZNE zdefiniowano: • zakres (ilościowa charakterystyka wsparcia – ile osób buduje sieć wsparcia danego podmiotu?) i jakość relacji społecznych (na ile efektywne/ pomocne jest udzielane wsparcie społeczne); • kompetencje społeczno-emocjonalne niezbędne do efektywnego funkcjonowania w grupie (w tym rozumienie i kontrola emocji); • otwartość na współpracę z innymi przy zachowaniu autonomii działań podmiotu w grupie

O – obraz siebie	Zbiór przekonań ucznia na temat siebie samego obejmujący samowiedzę (zakres informacji, jakie posiada uczeń na własny temat, w tym: posiadane zdolności, zainteresowania, mocne/słabe strony, wiedza nt. funkcjonowania ucznia w rożnych sytuacjach życiowych, np. w stresie) i samoocenę (emocjonalny stosunek do własnej osoby). Obraz siebie jest zatem konstruktem poznawczo-emocjonalnym, który odgrywa kluczową rolę w procesie regulowania relacji Ja ze światem
S – sprawczość	Uogólniona tendencja ucznia do podejmowania działań wynikających głównie z motywów wewnętrznych i przekonania o sprawowaniu kontroli nad własnym życiem oraz zakresem i jakością podejmowanych czynności

3. Skala KA

3.1. Sposób prowadzenia badań i interpretacji wyników

Skala KA w przypadku stosowania jej przez wychowawców ma charakter przesiewowy i pozwala określić aktualny poziom rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych bez jego szczegółowej charakterystyki. Uzyskanie przez badanego niskiego wyniku stanowić może punkt wyjścia do wykonania pogłębionej diagnozy przez pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej lub pedagoga/psychologa szkolnego z wykorzystaniem testów TROS (jednego, dwóch, trzech lub wszystkich) lub innych narzędzi budujących warsztat diagnosty. Wychowawca na podstawie wyniku w skali KA może też określić, w jakim stopniu niezbędne jest podjęcie odpowiednich działań terapeutycznych lub wspierających mających na celu zwiększenie kompetencji ucznia w obszarze społeczno-emocjonalnym (a tym samym zmniejszenie ryzyka niedostosowania społecznego). Skala KA stanowić może również pomoc w prowadzeniu przez wychowawcę obserwacji podłużnej w zakresie rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów (zalecany pomiar raz w roku). Można ją wykorzystać także do ewaluacji prowadzonych działań terapeutycznych.

Skala ta, podobnie jak pozostałe testy baterii, zawiera opis różnych sytuacji bliskich doświadczeniom uczniów w wieku 9–13 lat i dwa zróżnicowane jakościowo zachowania jako reakcje na nie, które należy ocenić na skali: niepodobne – trochę podobne – bardzo podobne.

Skalę opracowano w dwóch wersjach: aplikacji multimedialnej (dostępne na stronie: www.ore.edu.pl) oraz papierowej (załącznik do teczki diagnostycznej). Badania standaryzacyjne pokazały, że wersja

multimedialna jest bardziej atrakcyjna dla uczniów (efektywniej redukuje opór przed badaniem), jak i dla samych diagnostów (pozwala na automatyczne generowanie surowych wyników), dlatego autorzy narzędzia zachęcają zainteresowane osoby do stosowania właśnie jej. Wersja papierowa może być wykorzystana w sytuacji braku możliwości wykonania badania z użyciem komputera lub też wśród uczniów z deficytami uwagi, których sam multimedialny charakter badania może rozpraszać.

Badanie prowadzone jest indywidualnie. W przypadku badań przesiewowych dopuszcza się pracę w małej grupie (maks. pięć osób). Każdy uczeń powinien mieć jednak możliwość indywidualnego kontaktu z diagnostą, w tym możliwość zadawania pytań. Badanie nie jest ograniczone czasowo, choć nie powinno zająć więcej niż 25 min. W przypadku braku możliwości wykonania go podczas jednego spotkania można zapisać wyniki i wrócić do aplikacji na następnym spotkaniu. Biorąc jednak pod uwagę narracyjne osadzenie narzędzia diagnostycznego, wejście w tę samą historię po jakimś czasie może być dla ucznia trudne i rzutować na rzetelność oraz trafność ostatecznych wyników. Zatem takich sytuacji należy unikać.

Uczeń po zapoznaniu się z instrukcją przystępuje do wykonania aplikacji/uzupełnienia arkusza odpowiedzi. Diagnosta obserwuje postępy w pracy, starając się jednak być jak najmniej obecnym podczas badania. Jego uwaga powinna być ukierunkowana na:

a) tempo wykonywania kolejnych zadań przez ucznia (ocena, czy odpowiedzi nie są udzielane przypadkowo);
b) częstotliwość wybierania opcji WRÓĆ (ocena stopnia pewności);
c) werbalne i pozawerbalne reakcje ucznia na poszczególne pytania (warto je notować jako dodatkowe źródła informacji w procesie diagnostycznym).

Po zakończeniu aplikacji diagnosta generuje raport z wynikami i dziękuje uczniowi za udział w badaniu, proponując mu wspólne

omówienie go podczas bieżącego/kolejnego spotkania lub przekazuje informację o dostarczeniu stosownego opisu wyników rodzicom/opiekunom. Stosowanie wersji papierowej testu wymaga wykorzystania klucza wydrukowanego na folii (element teczki diagnostycznej) ze względu na obecność tzw. „pytań odwróconych".

Uzyskane wyniki surowe powinny zostać przeliczone na wyniki znormalizowane: steny lub centyle według tabel dołączonych do raportów (aplikacja multimedialna) lub zamieszczonych w dalszej części rozdziału. Normy zostały utworzone dla dwóch grup wiekowych: 9–11 lat oraz 12–13 lat osobno dla dziewcząt i chłopców. Podczas analizy wyników warto również zwrócić uwagę na ocenę poszczególnych twierdzeń przez ucznia (aspekt jakościowy).

Tabela nr 4. Przykładowa interpretacja wyników uzyskanych przez badanych

Interpretacja wyników	
KA – kontrola afektu	Aktualny stopień rozwoju umiejętności społeczno-emocjonalnych regulujących relacje podmiotu z otoczeniem odpowiadający za skuteczne podejmowanie wyzwań rozwojowych i poczucie bycia kompetentnym. Przykładowa interpretacja: *Uczeń wykazał się w badaniu przeciętnym poziomem kontroli afektu, co świadczy o tym, że jego aktualny poziom rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych pozwala mu na prawidłowe regulowanie relacji z otoczeniem i odczuwanie w większości sytuacji bycia kompetentnym. Umożliwia to aktywne radzenie sobie z większością wyzwań i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji z otoczeniem. Pojawiające się jednak trudności mogą wymagać wsparcia ze strony najbliższego otoczenia, gdyż posiadane zasoby odpornościowe nie są wystarczające do zmierzenia się z problemami wykraczającymi poza strefę najbliższego rozwoju.*

Normy

Normy stenowe obliczono dla dwóch grup wiekowych biorąc pod uwagę specyfikę rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych w dwóch fazach środkowego okresu szkolnego:

a) 9–11 lat,
b) 12–13 lat.

Zważywszy na istotne statystycznie różnice w wynikach uzyskanych przez dziewczęta i chłopców, normy zaprezentowano osobno dla każdej płci.

Interpretacja stenów uniwersalna dla wszystkich wyników:
1, 2 sten – wyniki bardzo niskie,
3, 4 sten – wyniki niskie,
5, 6 sten – wyniki przeciętne,
7, 8 sten – wyniki wysokie,
9, 10 sten – wyniki bardzo wysokie.

Normy dla uczniów w wieku 9–11 lat (płeć: DZIEWCZĘTA)

SKALA KA (N=441)

Sten	Wynik surowy
1	36 i poniżej
2	37-41
3	42-46
4	47-50
5	51-54
6	55-59
7	60-63
8	64-67
9	68-71
10	72

Normy dla uczniów w wieku 9–11 lat (płeć: CHŁOPCY)

SKALA KA (N=412)

Sten	Wynik surowy
1	31 i poniżej
2	32-36
3	37-41
4	42-45
5	46-50
6	51-55
7	56-60
8	61-65
9	66-70
10	71-72

Normy dla uczniów w wieku 12–13 lat (płeć: DZIEWCZĘTA)

SKALA KA (N=175)

Sten	Wynik surowy
1	34 i poniżej
2	35-39
3	40-43
4	44-47
5	48-51
6	52-56
7	57-60
8	61-64
9	65-68
10	69-72

Normy dla uczniów w wieku 12–13 lat (płeć: CHŁOPCY)

SKALA KA (N=192)

Sten	Wynik surowy
1	34 i poniżej
2	35-38
3	39-43
4	44-47
5	48-51
6	52-56
7	57-60
8	61-64
9	65-69
10	70-72

Tabela nr 5. Normy centylowe dla dwóch grup wiekowych – skala KA

grupa	Centyle						
	5	10	25	50	75	90	95
Dziewczęta (9-11 lat)	39	44	51	58	63	67	68
Dziewczeta (12-13 lat)	40	42	47	55	61	65	67
Chłopcy (9-11 lat)	37	40	46	55	61	65	68
Chłopcy (12-13 lat)	37	43	48	55	61	65	67

Przy oszacowaniu przedziału, w jakim leży prawdziwy wynik osoby badanej, warto wziąć pod uwagę dane zawarte w tabeli nr 6. Do obliczenia wielkości błędu standardowego pomiaru (SEM) wykorzystano wskaźnik stabilności skali KA.

Tabela nr 6. Błędy standardowe pomiaru (SEM) i wartości, jakie należy dodać i odjąć od wyniku otrzymanego, by oszacować przedział ufności (z prawdopodobieństwem 85% i 95%)

Osoby badane	Płeć	Skala	SEM	85%	95%
uczniowie 9-11 lat	dziewczęta	KA	3,09	4	6
	chłopcy	KA	3,50	5	7
uczniowie 12-13 lat	dziewczęta	KA	3,00	4	6
	chłopcy	KA	3,10	4	6

3.2. Właściwości psychometryczne skali

Rzetelność testu wskazuje na dokładność pomiaru i pozwala ocenić, w jakim stopniu możemy zaufać jego wynikom (Hornowska, 2007). W badaniach wykorzystane zostały dwie metody szacowania rzetelności testu:

1) stabilności testu (dokonano dwukrotnego pomiaru kontroli afektu – KA w odstępie min. 6 tygodni;
2) zgodności wewnętrznej w postaci współczynnika *alfa* Cronbacha dla czterech skal T, R, O, S oraz dla skali KA (prezentowane są współczynniki zgodności wewnętrznej dla wszystkich narzędzi TROS-KA ze względu na źródłowe powiązanie skali KA ze skalami TROS).

Tabela nr 7. Zgodność wewnętrzna skal TROS-KA

Skala	*Alfa* Cronbacha
T – radzenie sobie z trudnościami	0,814
R – relacje	0,864
O – obraz siebie	0,904
S – sprawczość	0,907
KA – kontrola afektu	0,730

Trafność dotyczy oceny (walidacji), w jakim stopniu dany test mierzy cechy, które w intencji jego autorów faktycznie miał mierzyć (Hornowska, 2007).

W celu oceny trafności skali KA porównano wyniki uzyskane w niej w dwóch grupach: uczniów zagrożonych ryzykiem niedostosowania społecznego i uczniów bez tego ryzyka. Kontrola afektu określona została jako jeden z kluczowych predyktorów poczucia kompetencji przekładający się na podejmowanie lub nie zachowań o charakterze prowokującym (aspołecznym). Ponadto trafność treściowa testu została zweryfikowana za pomocą ocen pięciu sędziów kompetentnych szczegółowo zaznajomionych z modelem TROS-KA (pozostawiono twierdzenia uznane jako zgodne z założeniami modelu przez co najmniej czterech sędziów).

Tabela nr 8. Średnie w skali KA dla porównywanych grup

Trudności w zachowaniu	Średnia	N	Odchylenie standardowe
TAK	50,24	180	9,71
NIE	55,35	1022	8,92

Tabela nr 9. Test istotności różnic dla wyników w skali KA uzyskanych przez porównywane grupy

	Skala KA
U Manna-Whitneya	63 392,000
W Wilcoxona	79 682,000
Z	-6,661
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	<0,001

Zmienna grupująca: trudności zachowaniu

Uzyskane wyniki potwierdzają, że uczniowie zagrożeni ryzykiem niedostosowania społecznego osiągają istotnie niższe wyniki w skali KA niż pozostałe osoby ($Z=-6,61$, $p<0,001$).

4. Kompetentne wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w oparciu o model TROS-KA

4.1. Metody i techniki pracy

Poniżej zaprezentowano przykładowe metody i techniki pracy, które można wykorzystać w pracy z uczniami w ramach dalszych etapów diagnozy funkcjonalnej z wykorzystaniem pakietu TROS-KA.

Synektyka – metoda wykorzystująca myślenie metaforyczne, pozwalająca na ujęcie danego zjawiska lub przedmiotu z różnych punktów widzenia dzięki poszukiwaniu analogii do innych zjawisk lub przedmiotów. W praktyce szkolnej wykorzystywane są analogie:

1) Proste – uczeń identyfikuje się z innym obiektem: *Zamieniono Cię w liczbę 0. Jak się przedstawisz innym podczas wieczorku zapoznawczego?*
2) Personalne – uczeń stawia siebie w różnych sytuacjach mniej lub bardziej realnych: *Gdzie byś mieszkał, gdybyś mógł wybrać dowolny zakątek świata?*
3) Fantastyczne – uczeń wymyśla zupełnie nowe nazwy, przedmioty, zjawiska: *Co by było, gdyby uczniowie nie mieli prawa głosu? Co powiedziałby Twój pies, gdyby przemówił ludzkim głosem?*

Taka metoda oprócz rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych (wczuwanie się w nową sytuację) kształtuje

innowacyjność i kreatywność (właściwe postawy w ramach kompetencji kluczowych).

Próby Mednicka (tzw. tribondy) – ćwiczenia te usprawniają zdolności kojarzenia i aktywnego przeszukiwania zasobów pamięci semantycznej przez uczniów. Poprzez nieszablonowe łączenie właściwości różnych przedmiotów tribondy rozwijają myślenie twórcze. Nauczyciel podaje uczniom trzy słowa (stąd tribondy właśnie). Ich zadaniem jest znalezienie czwartego, które łączy się z każdym z trzech podanych.

Przykłady:
rzeka – butelka – wanna (*woda*)
papier – komputer – tusz (*drukarka*)
król – spodnie – drzwi (*zamek*)
rozmowa – komórka – budka (*telefon*)
zamek – szkło – plaża (*piasek*)

Tribondy są bardzo dobrą metodą rozwijania myślenia twórczego uczniów, a przede wszystkim uczą konsekwencji w działaniu (postawy pracy – ważny obszar w rozwoju społeczno-emocjonalnym w środkowym wieku szkolnym). Zazwyczaj rozwiązywanie tribondów trwa długo, gdyż wymaga przeprowadzenia wielu operacji kojarzeniowych. Prowadzący zajęcia powinien kontrolować sposób rozwiązywania przez uczniów tribondów i na pewno odpowiednio zróżnicować poziom ich trudności (aby uczeń nie miał poczucia poniesienia porażki w przypadku zbyt trudnych zagadek; nie mogą być zbyt łatwe, gdyż wówczas będzie znudzony).

Listy atrybutów – ćwiczenie usprawniające myślenie twórcze, w tym szczególnie jego płynność, oryginalność i giętkość. Zaleca się przeprowadzanie tego ćwiczenia na początku, aby pobudzić

uczniów do pracy, zwiększyć koncentrację uwagi oraz zachęcić ich do podejmowania ryzyka twórczego podczas wykonywania również innych zadań. Ćwiczenie może być realizowane w postaci pisemnej (zadaniem ucznia jest udzielenie jak największej liczby odpowiedzi w określonym przedziale czasowym, np. trzech minut) lub ustnej (kolejno, siedząc w kręgu, dzieci odpowiadają na zadane pytanie, ich wypowiedzi nie powinny się powtarzać; w zależności od pomysłowości grupy można przeprowadzić kilka rundek, wykorzystując to samo pytanie).

Przykładowe pytania o atrybuty:

Jaki może być śnieg?
Jakie mogą być uczucia?
Jaki może być przyjaciel?

W miarę postępów uczniów można zmodyfikować ten typ ćwiczenia poprzez odwrócenie pytania:

Co może być szybkie?
Co może płynąć?
Co może zachwycać?
Co może rozczarowywać?

Można również łączyć właściwości:

Co jest miłe i małe?
Co zachwyca jednych, a rozczarowuje innych?
Co jest szybkie i niebezpieczne?
Co nudzi, gdy jest w nadmiarze?

Podany schemat stanowi inspirację dla nauczycieli w kreowaniu nieograniczonej liczby pytań i poleceń. Można wykorzystywać je w kontekście rozumienia emocji i własnych stanów uczuciowych.

Próby Guilforda – są metodą pomiaru myślenia twórczego, przy czym warto z niej skorzystać również w celach pozadiagnostycznych. Najczęściej stosuje się dwa typy prób Guilforda:

1) Test Odległych Konsekwencji – np. *co by było, gdyby na świecie zabrakło wody?*
2) Test Niezwykłych Zastosowań – np. *podaj jak najwięcej niezwykłych (tj. innych niż zazwyczaj) zastosowań spinacza do bielizny.*

Uczniowie mogą sobie wzajemnie zadawać samodzielnie wymyślone pytania lub polecenia. Warto tę technikę odnieść do obszaru społeczno-emocjonalnego:

Podaj jak najwięcej niezwykłych zastosowań uśmiechu.
Podaj jak najwięcej niezwykłych zastosowań łez.
Co by było, gdyby człowiek nie nudził się?
Co by było, gdyby ludzie nie wyrażali swoich emocji?
Co by było, gdyby ludzie nie potrafili sobie ufać?

Dziennik uczuć – metoda pracy indywidualnej osadzona w paradygmacie analizy autobiograficznej; uczniowie każdego dnia zapisują w dzienniku uczuć dominującą w danym dniu emocję. Podczas zajęć z nauczycielem/specjalistą z poradni psychologiczno-pedagogicznej analizują zapisy, odtwarzając kontekst sytuacyjny.

Portfolio – to metoda służąca monitorowaniu osiągnięć ucznia poprzez porządkowanie jego wytworów w odpowiednio do tego przygotowanej teczce (lub segregatorze). Zaletą portfolio jest gromadzenie prac zarówno dotyczących efektów działań podejmowanych podczas zajęć szkolnych, jak i w domu (w ramach czasu wolnego, związanych bezpośrednio z zainteresowaniami ucznia). Portfolio jest bardzo dobrym narzędziem autoewaluacji: uczeń, dokonując przeglądu własnych prac, zauważa swój rozwój w czasie. Jednocześnie dostrzega obszary wymagające dodatkowego treningu, co pozytywnie wpływa na jego motywację wewnętrzną. Proponujemy dodatkowo „Teczkę sukcesów”,

w której gromadzone będą prace uczniów w ich odczuciu najlepsze. Odnoszenie się nauczyciela w codziennej komunikacji z uczniami do teczek sukcesów (szczególnie w obliczu spadku motywacji do pracy) może stać się kluczowym czynnikiem kształtującym ich poczucie sprawczości i stabilizującym względnie wysoką samoocenę.

Trening mądrości – jest to metoda opracowana przez Sternberga (adaptowana w Polsce przez T. Knopika; por. Knopik, 2012) służąca rozwijaniu wśród uczniów umiejętności wglądu w siebie oraz wiedzy na temat innych ludzi (ich potrzeb, stanów emocjonalnych, motywów działania). Głównym celem stosowania treningu mądrości ma być przygotowanie młodych ludzi do uwzględniania w swoich działaniach dobra wspólnego oraz troski o społeczeństwo. Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi między własnymi potrzebami a potrzebami innych:

1) myślenie refleksyjne obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie i innych wartości;
2) myślenie dialogiczne polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw;
3) myślenie dialektyczne – podmiot staje wobec różnych interpretacji, stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg, Grigorenko, 2000).

Powyższe rodzaje myślenia są możliwe do kształtowania już w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Związane jest to z potrzebami uczniów wynikającymi ze współuczestniczenia w świecie dorosłych, w których na równi są traktowane stwierdzenia typu: *„margaryna jest*

zdrowa, a masło szkodzi", „*margaryna szkodzi, a masło jest zdrowe"*. Pojawia się dysonans również o charakterze emocjonalnym i potrzeba osądzenia, kto ma rację, lub też zrozumienia, że to zależy od bardzo wielu kwestii.

Dobrą techniką stosowaną w treningu mądrości jest tzw. drzewo motywów. Uczniowie analizują konkretne sytuacje ze swojego życia lub doświadczenia swoich rówieśników z perspektywy różnych osób zaangażowanych w dane wydarzenie.

Przykład:
Bartek znów obraził się na swoją mamę. Obiecała mu miesiąc temu, że kiedy dostanie wypłatę, to kupi tablet. Nie dotrzymała słowa. Twierdzi, że musi pożyczyć pieniądze babci na leki, ponieważ nagle zachorowała i nie spodziewała się, że lekarstwa, które przepisze lekarz, będą aż tak drogie. Bartek myśli, że dla mamy wszyscy są ważniejsi od niego. Mamie jest przykro, że Bartek nie rozumie całej sytuacji i jest na nią obrażony. Przecież chodzi o zdrowie babci!

Uczniowie tworzą osobno drzewa motywów dla każdej postaci występującej w opisanej historii. Technika ta pozwala poprzez wizualizację zrozumieć istnienie wielości punktów widzenia, które bardzo trudno jest pogodzić, podejmując jakąś konkretną decyzję. Uczą się w ten sposób nie tylko myślenia dialogicznego i refleksyjnego, ale także elementów analizy decyzyjnej (niezwykle cennej w procesie świadomego kształtowania biegu własnego życia).

Trening mądrości jest metodą, która może być stosowana w ramach różnych typów edukacji/przedmiotów. W ten sposób rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych zakotwiczony jest w standardowym procesie realizacji podstawy programowej i kształtowania innych kompetencji kluczowych, takich jak matematyczno-przyrodnicze, korzystanie z narzędzi TIK czy posługiwanie się językami obcymi.

Poniżej zaprezentowano przykład włączenia treningu mądrości w realizację standardowych zagadnień z podstawy programowej.

Co czują rośliny? Temat projektu edukacyjnego, w którym uczniowie poznają mechanizm powstawania emocji i jednocześnie rozwijają myślenie refleksyjne i dialogiczne. Zapoznają się z różnymi poglądami naukowców na tę kwestię i próbują sami wypracować własne stanowisko. Przy okazji poznają zagadnienia z zakresu przyrody, rozwijają umiejętność poszukiwania informacji z zastosowaniem TIK oraz usprawniają pracę zespołową.

Drama to metoda edukacyjna ukierunkowana na wychowanie i rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny jednostki; aktywne uczenie się przez działanie i doświadczenie, zmaganie się z problemem i stawianie mu czoła. Węzłowym elementem dramy jest konflikt (dylemat i problem), który realizuje się dzięki naturalnym umiejętnościom człowieka do naśladowania kogoś lub czegoś i wchodzenia w rolę (bycia kimś innym).
Drama wymaga wprowadzenia i nauki zasad w niej obowiązujących oraz stopniowego i konsekwentnego przeprowadzania przez kolejne etapy. Klasyczne elementy, to: sytuacja wyjściowa, problem i konflikt jako siły napędowe, podsumowanie i wnioski. Uczestnicy grają bez scenariusza, reprezentując określone postaci i ich emocje oraz budując fabułę. Najważniejszy w dramie jest sam proces podejmowania działania i jego przebieg, a nie rozwiązanie konfliktu. Tę właśnie cechę dramy podkreśla większość jej animatorów – znaczenie dramy to przede wszystkim odtwarzanie i obserwowanie zachowań ludzkich, ich pobudek i motywacji, a potem analizowanie towarzyszących temu emocji oraz konsekwencji podjętych decyzji.

Metoda dramy ma bardzo wysoką efektywność w procesie wspomagania uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Happening (ang. 'wydarzenie') to mniej popularna w szkolnictwie forma działań parateatralnych. Happening opiera się na prowokacji zdarzeń i procesów oraz zachęca do udziału w nich zgromadzonych uczestników. Tego typu działania znakomicie stymulują postawę twórczą dzieci, wyzwalając ich aktywność twórczą. Ponadto rozwijają kontrolę emocjonalną i umiejętność radzenia sobie z trudnościami. Przykładowe happeningi: *Stop kłótniom!, Dzień dobrego słowa.*

Gry dydaktyczne – w ramach rozwijania współpracy zespołowej uczniowie wezmą udział w licznych grach dydaktycznych, których celem oprócz opanowania określonej wiedzy czy umiejętności (np. w ramach konkretnego przedmiotu – gra matematyczna lub grupy sprawności – gra logiczna) jest przetestowanie siebie w określonej roli społecznej oraz zaakceptowanie sytuacji ponoszenia porażki i odnoszenia sukcesu.
Przykładowe gry dydaktyczne:

Wyliczanki matematyczne – uczniowie kolejno stosują się do ustalonych zasad odliczania, np. parzyste liczby mają wartość o 1 mniejszą lub na nieparzyste mówimy „pokus" zamiast wypowiadania ich właściwych wartości.

Koło słów – uczniowie w kilkuosobowej grupie kręcą kołem i losują słowo, z którym układają zdanie – ciąg dalszy opowiadanej wspólnie historii.

Ciocia z Ameryki – gra dydaktyczna ukierunkowana na rozwijanie koncentracji uwagi oraz radzenie sobie z sytuacją, kiedy inni członkowie grupy znają już zasadę kierującą grą, a ja sam jeszcze jej nie poznałem; uczniowie wymieniają kolejne prezenty przywiezione przez ciocię, wcześniej dwie osoby umawiają się, że pierwsze

litery nazw prezentów powinny być zgodne z pierwszymi literami imion graczy, na podstawie informacji zwrotnych: *przywiozła ci/nie przywiozła ci* uczniowie metodą prób i błędów rozpoznają regułę; gra jest elastyczna, gdyż za każdym razem można wymyślić inne zasady.

Mam to na twarzy – typowa gra rozwijająca inteligencję emocjonalną: rozumienie uczuć i adekwatne do kontekstu ich nadawanie; uczniowie grają w dwóch zespołach, prowadzący odczytuje historię i pewnym momencie zawiesza głos, przedstawiciel jednej z drużyn losuje zakończenie opowieści i prezentuje je za pomocą uczuć wyrażonych jedynie ekspresją twarzy, zadaniem jego ekipy jest identyfikacja właściwego zakończenia z pięciu podanych propozycji.

4.2. Metodyka prowadzenia wsparcia

Pakiet narzędzi diagnostycznych i materiały postdiagnostyczne TROS-KA przygotowane zostały w modelu diagnozy funkcjonalnej, który zakłada nie tylko stwierdzenie stanu rzeczy (a więc w tym przypadku diagnozę kompetencji społeczno-emocjonalnych ucznia), ale także późniejszą pracę terapeutyczną podlegającą stałemu monitoringowi i ewaluacji oraz wiążącymi się z tym modyfikacjami przebiegu terapii i zajęć wspomagających.

W sytuacjach stwierdzenia niskiego poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka konieczne jest wdrożenie działań naprawczych. Mogą one przybrać formę konsultacji dla rodziców czy nauczycieli pracujących z dzieckiem. W sytuacjach wskazujących na zagrożenie niedostosowaniem społecznym konieczna jest też współpraca z innymi specjalistami (psychologiem, socjoterapeutą). Sposobem działań postdiagnostycznych może być zaproponowanie uczniowi udziału w cyklu zajęć podnoszących kompetencje społeczne

i emocjonalne przygotowanych w ramach pakietu TROS-KA. Zajęcia mają charakter ogólnorozwojowy oraz psychoedukacyjny i mogą być prowadzone przez pedagoga lub psychologa – pracownika poradni lub nauczyciela-wychowawcę.

Pakiet materiałów postiagnostycznych TROS-KA obejmuje cztery poradniki, z których każdy składa się z kilkunastu scenariuszy zajęć (indywidualnych i grupowych), kilku scenariuszy gier dydaktycznych oraz prezentacji multimedialnych, głównie o charakterze samokształceniowym, przeznaczonych dla nauczycieli/pracowników poradni. Trzy poradniki przeznaczone są dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, którzy we współpracy z wychowawcami mogą poprowadzić zajęcia w szkole lub w poradni, natomiast jeden poradnik przygotowany został dla nauczycieli i wychowawców. Zawiera on 14 scenariuszy zajęć, 8 scenariuszy gier dydaktycznych oraz 5 prezentacji multimedialnych dla nauczyciela.

Zajęcia przygotowane w programie postdiagnostycznych TROS-KA mają charakter indywidualny lub grupowy, co jest szczegółowo opisane we *Wstępie* do poradnika. Każde zajęcia mają podobny przebieg, składają się z wprowadzenia do zajęć, zajęć właściwych i zakończenia. Ich realizacja możliwa jest w czasie jednej jednostki lekcyjnej, jednak mając na względzie indywidualne cechy każdego ucznia oraz zespołów klasowych, możliwe jest zrealizowanie ich w krótszym lub dłuższym czasie. Scenariusze mają charakter otwarty, co oznacza, że realizujący je nauczyciel zaproszony jest do ich modyfikowania w zależności od potrzeb ucznia lub grupy uczniów. Ważne jest, by zostały one potraktowane jako punkt wyjścia do zindywidualizowanej pracy nad określoną kompetencją, z uwzględnieniem specyficznych uwarunkowań środowiska szkolnego i domowego ucznia.

Scenariusze przygotowane są zasadniczo dla uczniów w wieku 9-13 lat, jednak we *Wstępie* do poradnika określone zostało, które z nich są bardziej właściwe dla dzieci młodszych (9-11 lat), a które

dla starszych (12-13lat). Scenariusze IV.3, IV.5, IV.7, IV.8, IV.10, IV.13, IV.14, przeznaczone są dla dzieci młodszych (9-11 lat), natomiast scenariusze IV.1, IV.2, IV.4, IV.6, IV.9, IV.11, IV.12 dla dzieci starszych (12-13 lat). Ze względu na indywidualne różnice rozwojowe, to nauczyciel podejmuje decyzję o zastosowaniu danego scenariusza w pracy z grupą uczniów lub w pracy indywidualnej z dzieckiem. Część scenariuszy ma karty pracy dostosowane do wieku, oznaczone odpowiednio jako wersja A (9-11 lat) i wersja B (12-13 lat). Poniżej zamieszczono przykład takich kart:

KARTA PRACY NR 1 WERSJA A (DZIECI W WIEKU 9–11)

Jakie czynności jesteś w stanie wykonać w przeciągu jednej minuty?
Wypisz własne pomysły w chmurkach.

28 Scenariusz IV.4 TIRÓS-KA

KARTA PRACY NR 1 WERSJA B (DZIECI W WIEKU 12–13)

Jakie czynności jesteś w stanie wykonać w przeciągu jednej minuty?
Wypisz własne pomysły w chmurkach.

29 Scenariusz IV.4 TIRÓS-KA

Pakiet został przygotowany jako materiał do pracy indywidualnej (7 scenariuszy) lub grupowej (kolejne 7 scenariuszy), jednak po niewielkich modyfikacjach możliwe jest wykonanie zadań przewidzianych dla grupy przez ucznia na zajęciach indywidualnych lub wykorzystanie scenariusza zajęć indywidualnych do pracy z grupą dzieci. W scenariuszu pojawia się wtedy wskazówka:

WSKAZÓWKA METODYCZNA
Scenariusz przewidziany jest na zajęcia indywidualne, ale po niezbędnych modyfikacjach może także służyć jako scenariusz zajęć grupowych.

Scenariusze mogą być realizowane także z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak należy mieć na uwadze, że materiał językowy zastosowany w nich wymaga poziomu czytania co najmniej ucznia kl. III. Uzupełnieniem scenariuszy jest *Słowiczek trudniejszych wyrażeń*, w którym powinien przed zajęciami zapoznać się nauczyciel i upewnić się, czy uczeń rozumie w sposób operacyjny słownictwo pojawiające się w materiałach.

W procesie kształtowania kompetencji społeczno–emocjonalnych uczniów z wykorzystaniem pakietu TROS-KA konieczne jest przestrzeganie następujących zasad:

1. Punktem wyjścia do zajęć jest **przeprowadzenie diagnozy** przy pomocy pakietu narzędzi TROS-KA, co umożliwi dokonanie szczegółowego bilansu kompetencji społeczno-emocjonalnych ucznia. W przypadku wychowawców i nauczycieli należy zastosować skalę KA o charakterze przesiewowym. Badanie może być wykonane w oparciu o aplikację komputerową lub jej wersję papierową. Wyniki uzyskane przez ucznia powinny zostać zestawione z normami, co pozwoli wskazać na najważniejsze obszary pracy, którymi mogą być:
    a) rozwijanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami,
    b) rozwijanie relacji społecznych, w tym rozumienia i kontroli emocji,
    c) rozwijanie samowiedzy i wzmacnianie samooceny,
    d) wzmacnianie motywacji wewnętrznej i wewnątrzsterowności.

Materiały zostały tak przygotowane, aby kształcić także kompetencje kluczowe, takie jak współpraca zespołowa, myślenie twórcze, przedsiębiorczość i umiejętności cyfrowe.

2. Każdy scenariusz posiada jasno **określony cel główny** oraz **cele szczegółowe**, realizowane przez poszczególne ćwiczenia i zgodne z aspektami modelu TROS-KA. W materiałach postdiagnostycznych, przeznaczonych do realizacji przez wychowawców i nauczycieli cele poszczególnych zajęć zostały sformułowane następująco:
    1) uświadomienie sobie przez uczniów znaczenia uczciwego i samodzielnego uczenia się,
    2) kształtowanie hierarchii wartości,
    3) kształtowanie pozytywnej postawy do szkoły jako miejsca umożliwiającego bycie sprawczym,
    4) kształtowanie poczucia kompetencji i motywacji wewnętrznej,
    5) rozwijanie umiejętności radzenia sobie przez uczniów ze zjawiskiem przegrywania i ponoszenia porażki,
    6) uświadomienie sobie przez uczniów roli ocen procesie samorozwoju,
    7) nabycie przez uczniów umiejętności radzenia sobie ze stresem,
    8) kształtowanie orientacji prospołecznej uczniów i umiejętności współpracy w grupie,
    9) kształtowanie postawy tolerancji i otwartości na innych,
    10) kształtowanie poczucia przynależności uczniów do grupy,
    11) nabycie i poszerzenie wiedzy uczniów na temat posiadanych zdolności i talentów oraz kompetencji w zakresie ich rozwijania,
    12) uświadomienie sobie przez uczniów indywidualnych preferencji w zakresie pełnienia określonych ról w zespole,

13) kształtowanie umiejętności rozumienia emocji własnych i innych oraz uświadomienie sobie roli emocji w procesie komunikacji.

Cele zajęć zgodne są także z aktualną podstawa programową kształcenia ogólnego w klasach IV-VI, co zapewnia integrację treści zajęć z przedmiotami szkolnymi, zwłaszcza językiem polskim, etyką, wychowaniem do życia w rodzinie, a także matematyką, przedmiotami przyrodniczymi oraz historią.

3. Każde zajęcia powinny mieć jasno zarysowane **wprowadzenie**, które zaciekawia i zachęca ucznia do udziału w zajęciach, przedstawiając ich cel i potrzebę wykonania. Proponowane ćwiczenia zagrzewające do pracy mogą być przez nauczyciela modyfikowane tak, aby w jak największym stopniu odpowiedzieć na potrzeby ucznia lub grupy uczniów. Umiejętne zastosowanie zabaw integracyjnych ma duże znaczenie dla całego procesu pracy z grupą. Kształtują one poczucie odpowiedzialności wynikające z relacji wzajemnego współdziałania i podejmowania decyzji. Umożliwiają nawiązanie więzi wewnątrzgrupowej, wytworzenie przyjaznej atmosfery oraz zdobywanie zaufania między uczniami. Dobrze poprowadzone ćwiczenia wstępne angażują ucznia i zaspakajają jego potrzebę kompetencji i autonomii (uczeń podejmuje sam decyzję, że chce brać udział w zajęciach, nie czuje się do nich zmuszony).
4. **Zajęcia właściwe** składają się zazwyczaj z kilku ćwiczeń połączonych tematycznie i służących realizacji celu głównego. Nauczyciel prowadzący zajęcia powinien jednak dostosowywać przebieg ćwiczeń do realnych i zindywidualizowanych potrzeb ucznia lub grupy uczniów. Oznacza to, że można dostosowywać czas trwania zajęć do potrzeb i poziomu zainteresowania uczniów,

wydłużając je lub skracając. Zazwyczaj w scenariuszach przygotowano więcej materiału, niż może zostać zrealizowane na jednej godzinie lekcyjnej, co daje nauczycielowi możliwości wyboru ćwiczeń i rezygnacji z tych, które uznaje za mniej wskazane dla określonego ucznia. W płynnym przebiegu zajęć pomagają zamieszczone w scenariuszach wskazówki metodyczne, w których zawarto dodatkowe wyjaśnienia dotyczące przebiegu zajęć, stosowanej terminologii, np.:

IV.1.

WSKAZÓWKA METODYCZNA
Ćwiczenie to powinno być poprzedzone rozmową o tym, jak funkcjonuje sąd – kto w nim pracuje i jakie role pełni.
Przy doborze uczniów do poszczególnych ról warto pamiętać o ich naturalnych predyspozycjach, np. obrońcy i oskarżyciele powinni być uczniami lubiącymi dyskutować i bronić swojego zdania. Można także przydzielić inne role, np. woźnego sądowego, protokolanta, pomocnika sędziego.

Wskazówki zawierają także komentarze i sugestie modyfikacji ćwiczeń w sytuacji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np.:

IV.6

WSKAZÓWKA METODYCZNA
Wielu uczniów, szczególnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ma zaniżoną samoocenę i poczucie własnej wartości. Dzieje się tak wskutek licznych trudności, jakich doświadczają w szkole i poza nią. Potrzebują oni dużego wsparcia ze strony dorosłych, w tym rodziców. Pozytywna ocena, dostrzeganie mocnych stron i mówienie dziecku o tym jest czynnikiem budującym właściwą samoocenę, która jest ważna dla jego prawidłowego rozwoju psychofizycznego.

IV.10

WSKAZÓWKA METODYCZNA
Uczniowie z ADHD, uczniowie z zaburzeniami zachowania. Nauczyciel może powierzyć takiemu dziecku dodatkowe zadanie, np. mianować je kapitanem zespołu, który ponosi odpowiedzialność za bezpieczeństwo swojej grupy. Wzmocni tym samym poczucie odpowiedzialności za grupę, ponieważ jest to rodzaj indywidualnego kontraktu.

Część wskazówek dotyczy poszerzania omawianych treści lub wzbogacenia zajęć o nowe elementy, co może okazać się przydatne zwłaszcza w pracy z uczniem zdolnym, np.

IV.2.

WSKAZÓWKA METODYCZNA
Można rozbudować metaforę nieba i gwiazd poprzez dodatkowe instrukcje:
Gwiazdy, które są najbliżej siebie, potrzebują swojego towarzystwa do przetrwania (dlatego np. gwiazdy z miłością i rodziną powinny być blisko siebie).
Wyznacz gwiazdę centralną Twojego gwiazdozbioru.
Stwórz dwie-trzy konstelacje gwiazd. Jak byś je nazwał?

5. Do każdego scenariusza przygotowano co najmniej jedną **kartę pracy**, jednak to nauczyciel prowadzący zajęcia decyduje o jej wykorzystaniu (wykonaniu na zajęciach, zleceniu jako pracy domowej). Karty mogą być także inspiracją do innych zadań, dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów. Jeśli było

to potrzebne, karty zostały także przygotowane w wersji dla uczniów słabowidzących (taka karta oznaczona jest znaczkiem lupy).

KARTA PRACY NR 2

Każdy trener ocenia kondycję swojego zawodnika przed startem w zawodach.

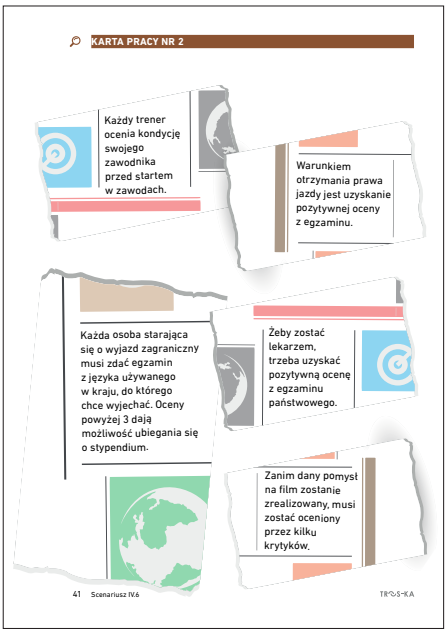
Warunkiem otrzymania prawa jazdy jest uzyskanie pozytywnej oceny z egzaminu.

Każda osoba starająca się o wyjazd zagraniczny musi zdać egzamin z języka używanego w kraju, do którego chce wyjechać. Oceny powyżej 3 dają możliwość ubiegania się o stypendium.

Żeby zostać lekarzem, trzeba uzyskać pozytywną ocenę z egzaminu państwowego.

Zanim dany pomysł na film zostanie zrealizowany, musi zostać oceniony przez kilku krytyków.

40 Scenariusz IV.6 TRUSKA


KARTA PRACY NR 2

Każdy trener ocenia kondycję swojego zawodnika przed startem w zawodach.

Warunkiem otrzymania prawa jazdy jest uzyskanie pozytywnej oceny z egzaminu.

Każda osoba starająca się o wyjazd zagraniczny musi zdać egzamin z języka używanego w kraju, do którego chce wyjechać. Oceny powyżej 3 dają możliwość ubiegania się o stypendium.

Żeby zostać lekarzem, trzeba uzyskać pozytywną ocenę z egzaminu państwowego.

Zanim dany pomysł na film zostanie zrealizowany, musi zostać oceniony przez kilku krytyków.

41 Scenariusz IV.6 TRUSKA

6. Praca wspomagająca ucznia w oparciu o przygotowane materiały metodyczne powinna mieć **strukturę procesu** i nie może mieć charakteru incydentalnego. Nie jest możliwe nabycie kompetencji społecznych tylko poprzez zajęcia ogólnorozwojowe czy kompensacyjne – konieczne jest kontynuowanie pracy w czasie innych zajęć szkolnych oraz w środowisku domowym. Z tego względu część ćwiczeń wymaga np. rozmowy z rodzicami czy innymi osobami bliskimi czy prowadzenia dziennika w okresie pomiędzy zajęciami. Rolą nauczyciela, znającego dobrze sytuacje szkolną i rodzinną ucznia jest także indywidualne ukierunkowanie pracy własnej

ucznia w zależności od różnych okoliczności życiowych (np. jeśli wiemy, ze uczeń ma rodzeństwo – warto zachęcić go/zaproponować w ramach pracy domowej podejmowanie wspólnych działań z bratem czy siostrą; jeśli znamy jego mocne strony/zainteresowania – można wykorzystać tę wiedzę i pomóc uczniowi przygotować swoisty plan pracy własnej w oparciu o przeprowadzone zajęcia i jego mocne strony). Proces diagnozy funkcjonalnej nie może być zamknięty w sali szkolnej, ale powinien być otwarty na całokształt doświadczeń życiowych uczniów. Zasada ta znajduje także odzwierciedlenie we wskazówkach metodycznych, np.

IV.6

WSKAZÓWKA METODYCZNA
Warto zachęcić dziecko do rozmowy z rodzicami na temat tego, co oni w nim cenią. Dobrze byłoby najpierw poznać sytuację rodzinną ucznia, aby nie dopuścić do tego, że informacja zwrotna od rodziców będzie dla niego niekorzystna.

7. Nauczyciel korzystający z pakietu TROS-KA może włączać do zajęć **dodatkowe ćwiczenia**, wynikające z jego własnego doświadczenia zawodowego oraz znajomości uczniów. Nie jest możliwe stworzenie algorytmu postępowania diagnostyczno-terapeutycznego, tzw. modelowe sytuacje podlegają falsyfikacji w codziennej praktyce, to, co ciekawe dla jednego ucznia, może okazać się nużące i zniechęcające dla innych. Stąd jednym z najważniejszych postulatów w pracy z pakietem TROS-KA jest dynamiczna adaptacja ćwiczeń do potrzeb i oczekiwań ucznia. Można zatem potraktować prezentowane scenariusze i karty pracy jako zbiory ćwiczeń, które podlegają modyfikacjom i podporządkowują się regułom jednostkowego spotkania

między nauczycielem a uczniem/uczniami, a nie dyktują jego warunki i przebieg.

8. Zajęcia powinny mieć wyraźnie wyodrębniony etap **podsumowania**. Zostają w nim zebrane najważniejsze wnioski z zajęć, przy czym należy zadbać o to, by to uczeń miał możliwość sformułowania ich. Uczniowskie komentarze nie tylko podsumowują bieżące prace, ale są istotną wskazówką wyznaczającą kolejne zadania rozwojowe i pokazują nauczycielowi-wychowawcy kierunek dalszej pracy. Zajęcia kończą się także wyznaczeniem zadania do pracy własnej w okresie między kolejnymi spotkaniami. Może być ono zapisane na karcie pracy lub w jakiejś innej formie, koniecznie jednak należy do niego nawiązać w czasie następnego spotkania. Zgodnie z klasycznymi regułami percepcyjnymi dotyczącymi „efektu pierwszeństwa" i „efektu świeżości" to, co zostaje podkreślone na początku i na końcu zajęć, najefektywniej zapada w pamięć.
9. Ważne jest włączenie w proces rozwojowy i terapeutyczny także **szerszego otoczenia społecznego ucznia,** a więc nie tylko rodziców i nauczycieli, ale pośrednio także rówieśników (w tym kolegów/koleżanki z klasy, ale także znajomych z sąsiedztwa, osób poznanych na zajęciach pozalekcyjnych lub innych znajomych). Można tego dokonać poprzez zadania zebrania ciekawych informacji od tych osób lub propozycji zaprezentowania ich jako ciekawych i ważnych dla uczniów postaci (osób znaczących). Takie działania pozwalają nauczycielowi lepiej poznać sieć wsparcia społecznego ucznia (np. osoba zazwyczaj samotna w klasie może mieć szeroką, ale nieznaną nauczycielowi sieć wsparcia sąsiedzkiego) i wykorzystać tę wiedzę w procesie budowania kompetencji.
10. Zaleca się, aby przeprowadzone zajęcia (prowadzone cyklicznie, minimum 4-5 spotkań) podsumować **raportem** o charakterze diagnostyczno-relacjonującym, w którym

zarówno rodzice ucznia, jak i sam uczeń znajdą aktualny opis rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz uzyskane w procesie kompensacyjnym/wspierającym efekty. Przykładowy wzór raportu zamieszczono poniżej.

Propozycja raportu dla rodziców

Imię i nazwisko ucznia/uczennicy: . . . . . .
Okres udziału w zajęciach wspierających rozwój społeczno-emocjonalny: . . . . . .
Opis diagnozowanych obszarów:

Obszar	**Diagnoza**
Np. sprawczość	
Np. relacje społeczne	

Główne obszary wsparcia w ramach prowadzonych zajęć:

Obszar wsparcia	**Uzyskane efekty**
Np. kształtowanie motywacji wewnętrznej	
Np. kontrola emocji	

Mocne strony ucznia/uczennicy:

- np. kreatywność, zdolności komunikacyjne.

Obszary wymagające dalszego wsparcia:

- np. kontrola emocji w sytuacjach trudnych.

Zalecane formy wspomagania rozwoju:

np. wspólne analizowanie stanów emocjonalnych bohaterów filmów, książek, prowadzenie rodzinnego *Dziennika wspólnych sukcesów*.

4.3. Ewaluacja wsparcia – PREiS

Diagnoza funkcjonalna oprócz identyfikacji aktualnego potencjału podmiotu, zaplanowania i wdrożenia działań naprawczych, obejmuje również etap diagnozy weryfikującej (Pytka, 2005), czyli ocenę zakresu i jakości udzielonego wsparcia. W tym celu autorzy modelu TROS-KA stworzyli skalę obserwacyjną PREiS (Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego) pozwalającą uporządkować opis zachowania ucznia w 14 kategoriach. Wybrane kategorie zaczerpnięte zostały z definicji wymiarów modelu TROS-KA, stąd zaobserwować można wyraźną spójność między skalą KA (etap diagnozy konstatującej fakty, por. rozdział drugi podręcznika) a PREiS (ocena efektywności wsparcia). W ten sposób wychowawca/nauczyciel wzbogacony dodatkowo w opracowane materiały postdiagnostyczne (scenariusze, gry dydaktyczne, prezentacje multimedialne, aplikacje) otrzymuje **komplet narzędzi** do prowadzenia pełnej diagnozy funkcjonalnej rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w wieku 9–13 lat.

Tabela nr 10. Skala PREiS a skala KA

KONTROLA AFEKTU (SKALA KA)			
RADZENIE SOBIE Z TRUDNOŚCIAMI	RELACJE Z INNYMI	OBRAZ SIEBIE	SPRAWCZOŚĆ
Odporność emocjonalna na porażki (OE)	Zakres i jakość relacji społecznych (RS)	Samowiedza (SW)	Motywacja wewnętrzna (MW)
Strategie zaradcze (SZ)	Działanie w grupie? (GR)	Samoocena (SO)	Lokalizacja kontroli (LK)
Radzenie sobie z oceną (RO)	Relacje rodzinne (RR)		
	Rozumienie emocji własnych i innych (RE)		
	Kontrola emocjonalna (KE)		
	Asertywność (A)		
	Zachowania aspołeczne (ZA)		

Skala nie jest wystandaryzowanym narzędziem diagnostycznym. Prezentowana wersja została zweryfikowana w badaniach pilotażowych na próbie N=66 uczniów w wieku 9–13 lat, których zachowanie było oceniane przez 10 nauczycieli. Otrzymane wyniki pozwalają uznać ją za trafne i rzetelne narzędzie przy zachowaniu dużej ostrożności ze względu na niską liczebność próby. Uzyskany współczynnik korelacji *rho* Spearmana między wynikami PREiS a wynikami w skali KA był istotny statystycznie ($p<0,001$) i wyniósł 0,62 (trafność teoretyczna narzędzia), zaś współczynnik stabilności czasowej mierzony stopniem związku między wynikami w PREiS w modelu test-retest (odstęp miesiąca, przy N=38 osób) wyniósł 0,735 ($p<0,001$). Trafność treściowa twierdzeń została oceniona przez pięciu sędziów kompetentnych (pozostawiono tylko te twierdzenia, które zostały uznane przez 100% sędziów jako diagnostyczne dla danego wymiaru/kompetencji). Dane te mają charakter jedynie

szacunkowy i stanowią dopiero etap wstępny do dalszych prac standaryzacyjnych. Tym niemniej można potraktować PREiS jako **narzędzie wspomagające proces diagnozy funkcjonalnej** (szczególnie na etapie oceny wypracowanych rezultatów i monitorowania rozwoju w czasie), przy zachowaniu świadomości opisanych ograniczeń.

PREiS może być wykorzystany przez wychowawców i nauczycieli, którzy powinni dysponować szeroką wiedzą o uczniach. W związku z tym, że ocena bogatego repertuaru zachowań diagnozowanych osób opiera się jedynie na obserwacjach przeprowadzającego badanie, kluczowym warunkiem korzystania ze skali jest możliwość podania konkretnych empirycznych przykładów świadczących o poprawności przeprowadzonej oceny (bez opisywania tych przykładów w arkuszu – bardziej na zasadzie przywołania „w myślach"). Taka wizualizacja zachowania ucznia jest ważnym kryterium trafności dokonywanych nominacji nauczycielskich. W przypadku, kiedy nauczyciel nie potrafi ustosunkować się do danego twierdzenia, zgodnie z instrukcją powinien pozostawić je nieuzupełnione i powrócić do dalszej pracy nad skalą po uzyskaniu stosowanych informacji (wywiad z rodzicami, rozmowa z uczniem, zogniskowana obserwacja zachowania).

Zebrane dane po wyliczeniu średnich dla każdego obszaru pozwalają wykreślić aktualny profil rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych uczniów. Wszystkie wymiary (oprócz zachowań aspołecznych) sformułowane są pozytywnie, więc im wyższa linia wykresu, tym wyższy stopień rozwoju danej kompetencji.

Pełny PREiS wymaga ustosunkowania się do 100 twierdzeń, co zajmuje średnio 50 minut. Możliwe jest również wybranie kluczowych obszarów diagnostycznych, np. tylko dotyczących obrazu siebie (czyli samowiedzy i samooceny) lub relacji społecznych (siedem wymiarów).

Wypełnianie skali PREiS w celu monitorowania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów powinno następować przynajmniej raz w roku (optymalnie raz w semestrze). Uzyskane

różnice w profilach pojedynczego badanego świadczyć mogą o efektywności udzielonego wsparcia, a także o naturalnym rytmie rozwoju (dojrzewanie struktur osobowościowych i poznawczych odpowiedzialnych za kontrolę afektu). Pełna skala PREiS oraz przykładowe profile rozwoju kompetencji uczniów zamieszczono w *Aneksie*.

Zakończenie

Kompetencje społeczno-emocjonalne traktowane były dotychczas jedynie jako dodatkowe zmienne, które ewentualnie warto by zbadać (obok kluczowych zdolności intelektualnych) podczas diagnozy ucznia w środkowym okresie szkolnym. Publikowane od początku lat 90. XX wieku doniesienia z badań nad rolą kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej w kształtowaniu się powodzenia życiowego człowieka (por. Śmieja, Orzechowski, 2008) zachęcają raczej do większego skupienia diagnostów na takich komponentach, jak: rozumienie i kontrola emocji, poczucie sprawczości czy obraz siebie, niż sama sfera inteligencji i wydajności procesów poznawczych. Pakiet TROS-KA jest odpowiedzią na potrzebę uzupełnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej o wsparcie rozwoju kompetencji intra- i interpersonalnych.

Zaprezentowany model diagnozy rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat wpisuje się w paradygmat diagnozy funkcjonalnej, która traktuje etap identyfikacji mocnych i słabych stron ucznia jedynie jako wstęp do procesu terapeutycznego. W tym ujęciu ma ona charakter kompleksowy i dynamiczny. Ponadto opisane zasady prowadzenia wsparcia wymuszają podjęcie trudu zintegrowania otoczenia ucznia wokół jego osoby jako podmiotu diagnozy. Takie podejście pozwala z jednej strony na pozyskanie bardziej trafnych informacji na temat ucznia (z kilku źródeł), z drugiej zaś włącza w proces terapii najbliższych, którzy swoim zachowaniem (mniej lub bardziej uświadomionym) modelują jego postawy.

Narzędzia diagnostyczne pakietu TROS-KA nie powinny być traktowane jako testy do badania osobowości. Kompetencyjne podejście autorów do badanych obszarów TROS (radzenie sobie z trudnościami, relacje społeczne, obraz siebie i sprawczość)

wskazuje, że ujmowane są one jako wiązki umiejętności, które można dzięki odpowiedniemu wsparciu rozwijać. Należy zatem traktować zaprezentowaną w tym podręczniku skalę KA jako narzędzie pomiaru stopnia dojrzałości sprawności życiowych (w obszarze społeczno-emocjonalnym), a nie mierniki cech rozumianych jako względnie trwałe właściwości jednostki (por. Strelau, 2014). Stąd tak wyraźne umocowanie przygotowanych materiałów w podstawie programowej. Autorzy proponują zatem wizję szkoły i placówek wspierających jej działania jako swoistego laboratorium kompetencji życiowych, które kształtowane są w naturalnym procesie realizowania statutowych zadań szkoły.

Model TROS-KA, odwołując się do klasycznej koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Eriksona, akcentuje rolę poczucia kompetencji w radzeniu sobie przez uczniów z aktualnymi i kolejnymi wyzwaniami życiowymi. Środkowy okres szkolny jest kluczowy dla utrwalenia aktywnej vs. pasywnej postawy wobec własnych sprawności i wymagań otoczenia. Należy zatem skupić uwagę zarówno nauczycieli, jak i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych na ocenie stopnia, w jakim uczniowie kształtują i wykorzystują indywidualne strategie rozwiązywania problemów. Brak wsparcia na tym etapie może przyczynić się do ukształtowania uogólnionego poczucia bezradności, co zwiększa ryzyko niedostosowania społecznego (Baumaister i in., 2003).

TROS-KA to również wyraz przekonania autorów o potrzebie rozwijania wśród uczniów orientacji prospołecznej. Poczucie sprawczości interpretowane w kategoriach realizacji jedynie osobistych celów zamyka podmiot na potrzeby najbliższego otoczenia. Uniemożliwia to rozwój takich kompetencji kluczowych, jak współpraca zespołowa, czy kooperatywne uczenie się (Knopik, 2016). Chodzi zatem o to, aby poczucie kompetencji uczniów dotyczyło zarówno ich własnych spraw, jak i interesów pozaosobowych. Tylko takie podejście zbliży nas do zbudowania wspólnoty definiowanej przez grupowe cele i wartości. Zatroszczmy się zatem o wspólnotę.

Bibliografia

Al-Khamisy, D., Kosmala, J., Piotrowicz, R. (2012). *Poradnik dla nauczycieli i specjalistów edukacji włączającej oraz rodziców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością opracowany w ramach projektu pomocy dla Gruzji*. Warszawa: ORE.

Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–302). Gdańsk: GWP.

Asmus, J., Vollmer, T., Borrero, J. (2002). Functional behavioral assessment: A school based model. *Education and Treatment of Children*, *25* (1), 67—90.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 164–180.

Branden, N. (2009). *Sześć filarów poczucia własnej wartości.* Łódź: Wydawnictwo Feeria.

Bronfenbrenner, U. (2005) (red.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Brzezińska, A. (2005) (red.). *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

Brzeziński, J. (2015). *Metodologia badań psychologicznych.* Warszawa: PWN.

Cribb, V., Haase, A. (2016). Girls feeling good at school: School gender environment, internalization and awareness of socio-cultural attitudes of associations with self-esteem in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, *46,* 107–114.

Czapiński, J. (2004). Psychologiczne teorie szczęścia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (s. 51–102). Warszawa: PWN.

Deptuła, M. (1997). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz: Wyd. UJK.

Deptuła, M. (2006). Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189–207). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce.* Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rozenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo.* Poznań: Rebis.

Erikson E. (2004). *Tożsamość a cykl życia.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP.

Foryś, M. (2015). *Dwie diagnozy – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna*. Warszawa: ORE.

Gentile, B., Grabe, S., Dolane-Pascoe, B., Twenge, J., Wells, B., Maintino, A. (2009). Gender difference in domain specific self-esteem: A meta-analysis*. Review of General Psychology, 13,* 34–45.

Greenberger, E., Chen, Ch., Beam, M. (1998). The role of "Very Important: nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (3),321-343.

Gresham, F., Quinn, M., Restori A. (1999). Methodological issues in functional analysis: Generalizability to other groups. *Behavioral Disorders*, *24,* 180–182.

Gresham, F., Watson, T., Skinner, C. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, *30*(2), 156–172.

Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego-development within Erikson's psychosocial framework: a formulation. *Journal of Counseling and Development*, *66* (8), 354–360.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2006). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka.* Warszawa: PWN.

Hendty, L., Roberts, B., Glendinning, A., Coleman, J. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15, 255-270.

Hershfeldt, P., Rosenberg, M., Bradshaw, C. (2010). Function-based thinking: A systematic way of thinking about function and its role in changing student behavior problems. *Beyond Behavior, 1*, 12–21.

Hornowska, E. (2007). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

ICF (2001, 2009). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia.* Genewa: WHO; Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.

Iwata, B., Pace, G., Dorsey, M., Zarcone, J., Vollmer, T., Smith, R., Rodgers, T. (1994). The functions of self-injurious behavior: An experimental-epidemiological analysis. *Journal of Applied Behaviour Analysis, 27*, 215–240.

Knopik, T. (2012). *T*rening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 167–192). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 234–258). Warszawa: PWN.

Oleś, P., Sobol-Kwapińska, M. (2014). Między naturą a kulturą, czyli o rozwoju osobowości. W: M. Święcicka (red.), *Drogi rozwoju osobowości dzieci i młodzieży* (s. 13–25). Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.

O'Neill, R., Albin, R., Storey, K., Horner, R., Sprague, J. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Oszwa, U. (2007). *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna.* Warszawa: Wydawnictwo APS.

Rosalska, M. (2012). *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy.* Warszawa: KOWEZiU.

Schacter, D., Gilbert, D., Wegner, D. (2011). *Psychology. New York: Worth Publishers.*

Schaffer, H. (2006). R*ozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Scott, T., Bucalos, A., Liaupsin, C., Nelson, C., Jolivette, K., DeShea, L. (2004). Using functional behavior assessment in general education settings: Making a case for effectiveness and efficiency. *Behavioral Disorders, 29*(2), 189–201.

Sęk, I. (2001/2017). *Psychologia kliniczna,* t. 1. Warszawa: PWN.

Smith, E., Mackie, D. (2007). *Social Psychology.* Hove: Psychology Press.

Sosin, I. (red.) (2014). *Psychoedukacja: Asertywność, stres, emocje, samoocena, komunikacja interpersonalna*. Warszawa: RAABE.

Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon&Schuster.

Sternberg, R., Grigorenko, E. (2000). *Teaching For Successful Intelligence. To Increase Students Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights.

Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje* (s. 19–45). Warszawa: PWN.

Święcicka, M. (red.) (2014). *Drogi rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.

Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Wosik-Kawala, D. (2007). *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Zuckerman, M., Li, C., Hall, J. (2016). When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, *64,* 34–51.

Aneks

PREiS

PROFIL ROZWOJU EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO UCZNIA

SKALA OBSERWACYJNA

Opracowanie: Tomasz Knopik, Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk
Lublin 2017

imię badanego: _____ wiek: _____

data badania: _____ badający: _____

Instrukcja: *Proszę odnieść twierdzenia do badanego/ badanej ucznia/uczennicy i zaznaczyć, na ile pasują/nie pasują one do jego/jej zachowania w skali 0-4, gdzie:*

0 – **zupełnie nie pasuje**
1 – **pasuje w niewielkim stopniu**
2 – **pasuje umiarkowanie**
3 – **pasuje w dużym stopniu pasuje**
4 – **całkowicie pasuje**

W przypadku braku możliwości dokonania oceny (np. z powodu niewystarczającej wiedzy o uczniu/uczennicy) proszę pozostawić dane twierdzenie nieuzupełnione i wrócić do wypełniania arkusza diagnostycznego po zdobyciu potrzebnych informacji.

Podczas sumowania punktów w każdym obszarze należy zwrócić uwagę na twierdzenia z odwróconą punktacją (wskazane znakiem *). Proszę ocenić je według wzoru: 0 → 4, 1 → 3, 2 → 2, 3 → 1, 4 → 0.

Lp.	Twierdzenia dotyczące ucznia/uczennicy	0	1	2	3	4
I.	Odporność emocjonalna na porażki (OE)					
1.	Pracuje wytrwale aż skończy zadanie.	0	1	2	3	4
2.	Napotykane trudności nie zrażają go/jej.	0	1	2	3	4
3.	Po poniesieniu porażki ponownie podejmuje wykonywanie zadania.	0	1	2	3	4
4.	Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier i zabaw.	0	1	2	3	4
5.	Nie koncentruje się przesadnie na porażce.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW OE:					
II.	Strategie zaradcze (SZ)					
6.*	W przypadku trudności od razu prosi o pomoc zamiast samodzielnie zmierzyć się z problemem.	0	1	2	3	4
7.	Stara się samodzielnie pokonać napotykane trudności.	0	1	2	3	4
8.	Potrafi korzystać z pomocy innych.	0	1	2	3	4
9.*	Wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu/jej przyjemność.	0	1	2	3	4
10.*	Gdy nie rozumie polecenia, woli nie rozwiązywać zadania niż poprosić o pomoc czy wyjaśnienie.	0	1	2	3	4
11.	Radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie.	0	1	2	3	4
12.	Radzi sobie ze stresem.	0	1	2	3	4
13.	Analizuje popełnione przez siebie błędy w celu uniknięcia podobnych w przyszłości.	0	1	2	3	4
14.	Wykorzystuje zdobyte doświadczenia w rozwiązywaniu takich samych lub podobnych problemów.	0	1	2	3	4
15.	Stosuje otrzymane wskazówki w działaniu.	0	1	2	3	4
16.	Korzysta z doświadczeń praktycznych (pozaszkolnych) w nauce szkolnej.	0	1	2	3	4
17.	Stosuje wiedzę zdobytą w szkole w codziennym życiu.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW SZ:					
III.	Radzenie sobie z oceną (RO)					
18.*	Jest zbyt wrażliwy/a na oceny zewnętrzne.	0	1	2	3	4
19.*	Manifestuje przesadne/nasilone niezadowolenie, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana.	0	1	2	3	4

20.	Pochwały stanowią dla niego/niej silną motywację do działania.	0	1	2	3	4
21.*	Nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników.	0	1	2	3	4
22.*	Podejmowane działania uzależnia od akceptacji otoczenia.	0	1	2	3	4
23.	Potrafi przyjąć krytykę na swój temat.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW RO:					
IV.	Zakres i jakość relacji społecznych (RS)					
24.	Ma szeroką sieć wsparcia społecznego ze strony osób dorosłych.	0	1	2	3	4
25.	Ma szeroką sieć wsparcia społecznego ze strony rówieśników.	0	1	2	3	4
26.*	Jest izolowany/a przez klasę.	0	1	2	3	4
27.	Dobrze czuje się w swojej klasie.	0	1	2	3	4
28.	Rozwiązuje konflikty z rówieśnikami bez uciekania się do agresji.	0	1	2	3	4
29.	Ma satysfakcjonujące relacje społeczne poza szkołą.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW RS:					
V.	Aktywność/działanie w grupie (GR)					
30.	Szanuje pomysły i wypowiedzi członków grupy.	0	1	2	3	4
31.	Proponuje sposoby rozwiązania zadań, nad którymi pracuje grupa.	0	1	2	3	4
32.	Stara się przekonać grupę do swoich pomysłów.	0	1	2	3	4
33.	Potrafi zrezygnować z własnych pomysłów, jeśli jest przekonany/a, że inne propozycje są lepsze.	0	1	2	3	4
34.	Podejmuje działania łagodzące nieporozumienia w grupie.	0	1	2	3	4
35.	Dba o dobrą atmosferę pracy w grupie.	0	1	2	3	4
36.	Chętnie współpracuje z rówieśnikami.	0	1	2	3	4
37.	Nie dyskryminuje rówieśników.	0	1	2	3	4
38.	Wyraża się życzliwie o osobach pochodzących z innych krajów/kultur.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW GR:					

VI.	Relacje rodzinne (RR)					
39.	Otrzymuje wsparcie emocjonalne od rodziców/opiekunów.	0	1	2	3	4
40.	Ma poczucie, że może liczyć na rodziców/ opiekunów w sytuacjach trudnych.	0	1	2	3	4
41.	Odnosi się z szacunkiem do rodziców i bliskich.	0	1	2	3	4
42.*	Twierdzi, że nie spełnia oczekiwań rodziców/opiekunów.	0	1	2	3	4
43.*	Boi się reakcji rodziców.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW RR:					
VII.	Rozumienie emocji własnych i innych osób (RE)					
44.*	Zbyt szybko ocenia innych, nie starając się znaleźć właściwych powodów ich zachowań.	0	1	2	3	4
45.	Rozumie źródła i przejawy własnych emocji.	0	1	2	3	4
46.	Rozpoznaje emocje innych.	0	1	2	3	4
47.	Wyjaśnia emocje innych.	0	1	2	3	4
48.	Wyjaśnia zachowania bohaterów filmów i książek.	0	1	2	3	4
49.	Opisuje swoje samopoczucie.	0	1	2	3	4
50.	Wykazuje się empatią.	0	1	2	3	4
51.	Poprawia swój nastrój w aprobowany społecznie sposób.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW RE:					
VIII.	Kontrola emocjonalna (KE)					
52.*	Krzyczy na innych, kiedy się z nim/z nią nie zgadzają.	0	1	2	3	4
53.*	Łatwo obraża się.	0	1	2	3	4
54.*	Jest porywczy/a i szybko wpada w złość.	0	1	2	3	4
55.*	Odczuwa nadmierny niepokój w sytuacjach szkolnych.	0	1	2	3	4
56.	Czeka cierpliwie, kiedy stoi w kolejce (w stołówce, w sklepiku szkolnym, na lekcji w-f).	0	1	2	3	4
57.*	Obraża innych w sytuacjach napięcia emocjonalnego.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW KE:					

IX.	Asertywność (A)					
58.	Nie ulega nadmiernie wpływom grupy.	0	1	2	3	4
59.	Odmawia, kiedy dana czynność nie sprawia mu/jej przyjemności.	0	1	2	3	4
60.	W jednakowym stopniu szanuje prawa swoje i innych.	0	1	2	3	4
61.	Rezygnuje z działania niezgodnego z jego/jej zasadami.	0	1	2	3	4
62.	Broni swojego zdania w grupie.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW A:					
X.	Zachowania aspołeczne (ZA)					
63.	Kłamie, aby uniknąć konsekwencji niepożądanych zachowań.	0	1	2	3	4
64.	Rozładowuje złość na przedmiotach, kiedy coś nie jest po jego/jej myśli.	0	1	2	3	4
65.	W stanach pobudzenia emocjonalnego jest wulgarny/a.	0	1	2	3	4
66.	Wdaje się w bójki lub awantury.	0	1	2	3	4
67.	Dokucza innym.	0	1	2	3	4
68.	Naśmiewa się z innych.	0	1	2	3	4
69.	Korzysta z mediów społecznościowych tak często, że to przeszkadza w jego/jej funkcjonowaniu w domu i szkole (np. śpi zbyt krótko, nie ma czasu na odrabianie lekcji czy spotkania z kolegami).	0	1	2	3	4
70.*	Nie jest uzależniony/a (np. od mediów elektronicznych, papierosów itp.).	0	1	2	3	4
71.	Zachowuje się agresywnie fizycznie wobec rówieśników.	0	1	2	3	4
72.	Zachowuje się agresywnie werbalnie wobec rówieśników.	0	1	2	3	4
73.	Zachowuje się agresywnie fizycznie wobec osób dorosłych.	0	1	2	3	4
74.	Zachowuje się agresywnie werbalnie wobec osób dorosłych.	0	1	2	3	4
75.	Frustracje wyładowuje na słabszych lub przypadkowych osobach.	0	1	2	3	4
76.	Nie okazuje żalu, kiedy sprawia komuś przykrość.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW ZA:					

XI.	Samowiedza (SW)					
77.	Wymienia swoje mocne i słabe strony.	0	1	2	3	4
78.	Określa swoje uzdolnienia.	0	1	2	3	4
79.	Opisuje swoje zainteresowania.	0	1	2	3	4
80.*	Podejmuje zadania powyżej swoich możliwości.	0	1	2	3	4
81.	Zastanawia się nad swoim zachowaniem.	0	1	2	3	4
82.	Wie, co jest dla niego/niej ważne w życiu.	0	1	2	3	4
83.	Wie, w czym jest dobry/a.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW SW:					
XII.	Samoocena (SO)					
84.	Akceptuje swój wygląd.	0	1	2	3	4
85.*	Przesadnie dba o swój wygląd.	0	1	2	3	4
86.*	Nie wierzy w swoje możliwości.	0	1	2	3	4
87.	Jest zadowolony/a z siebie.	0	1	2	3	4
88.	Czerpie satysfakcję z relacji z rówieśnikami.	0	1	2	3	4
89.	Ma poczucie, że radzi sobie z obowiązkami szkolnymi.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW SO:					
XIII.	Motywacja wewnętrzna (MW)					
90.	Poświęca czas na rozwijanie swoich zainteresowań.	0	1	2	3	4
91.*	Wysokie oceny są dla niego/niej ważniejsze niż sama przyjemność uczenia się.	0	1	2	3	4
92.*	W swoich działaniach stara się przypodobać innym.	0	1	2	3	4
93.	Nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań.	0	1	2	3	4
94.	Wykazuje inicjatywę w organizowaniu sobie czasu wolnego.	0	1	2	3	4
95.	Ma potrzebę pomagania innym.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW MW:					

XIV.	Lokalizacja kontroli (LK)					
96.*	W czasie prac zespołowych obwinia innych za niepowodzenia.	0	1	2	3	4
97.	W sytuacji porażki poszukuje jej źródeł także w sobie.	0	1	2	3	4
98.*	Z trudnością podejmuje decyzję, chcąc spełnić jak najwięcej oczekiwań innych osób.	0	1	2	3	4
99.	Ma swoje zasady, według których postępuje nawet wbrew presji otoczenia.	0	1	2	3	4
100.	Przyznaje się do błędów i potrafi za nie przeprosić.	0	1	2	3	4
	SUMA PUNKTÓW LK:					

PROFIL ROZWOJU EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO (wzór)

obszar	OE	SZ	RO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK
liczba pkt														
liczba twierdzeń	5	12	6	6	9	5	8	6	5	14	7	6	6	5
ŚREDNIA														
4,0														
3,8														
3,6														
3,4														
3,2														
3,0														
2,8														
2,6														
2,4														
2,2														
2,0														
1,8														
1,6														
1,4														
1,2														
1,0														
0,8														
0,6														
0,4														
0,2														
0,0														
obszar	OE	SZ	RO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK

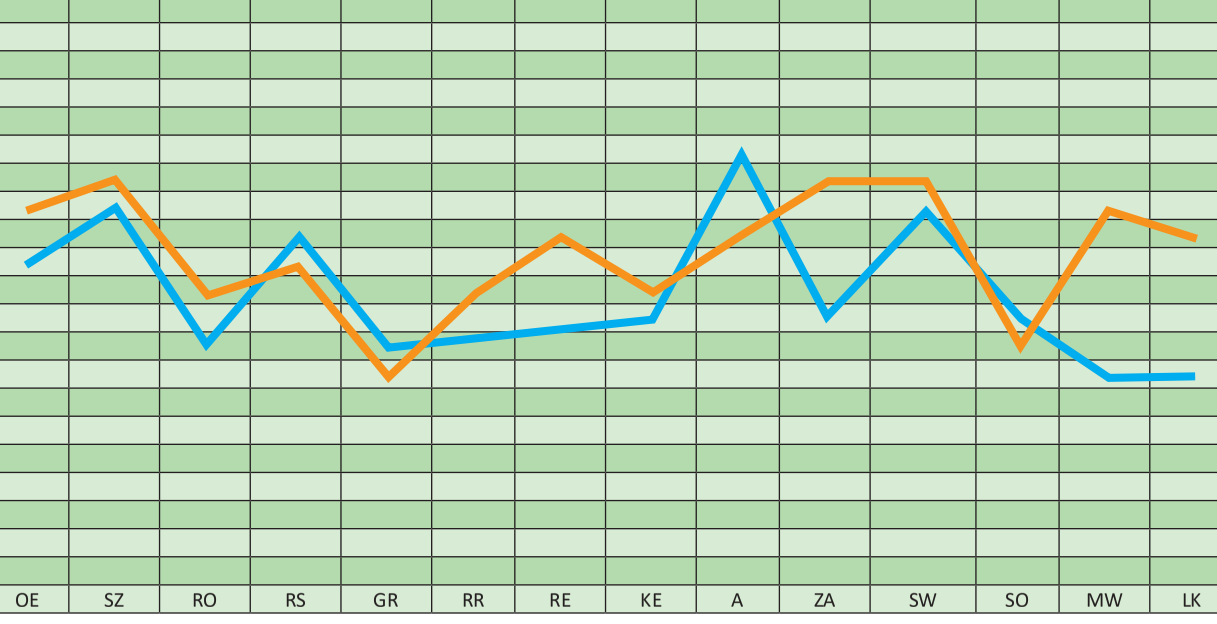
PROFIL ROZWOJU EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO (przykład)

obszar	OE	SZ	RO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK
liczba pkt	12	36	12	16	18	10	19	12	16	31	20	12	10	9
liczba twierdzeń	5	12	6	6	9	5	8	6	5	14	7	6	6	5
ŚREDNIA	2,4	3,0	2,0	2,67	2,0	2,0	2,0	2,0	3,2	2,21	2,86	2,0	1,67	1,8
4,0														
3,8														
3,6														
3,4														
3,2														
3,0														
2,8														
2,6														
2,4														
2,2														
2,0														
1,8														
1,6														
1,4														
1,2														
1,0														
0,8														
0,6														
0,4														
0,2														
0,0														
obszar	OE	SZ	RO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK

Komentarz: Wykreślony profil pokazuje, że osoba badana osiągnęła najwyższe wyniki w obszarze asertywność, zaś najniższe w motywacji wewnętrznej oraz wewnętrznej lokalizacji kontroli (sprawczość w modelu TROS-KA).

PROFIL ROZWOJU EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO (obserwacja podłużna)

obszar	OE	SZ	RO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK
liczba pkt	12/14	36/37	12/14	16/15	18/16	10/12	19/21	12/14	16/14	31/22	20/22	12/12	10/18	9/13
liczba twierdzeń	5	12	6	6	9	5	8	6	5	14	7	6	6	5
ŚREDNIA	2,4/2,8	3,0/3,08	2,0/2,33	2,67/2,5	2,0/1,78	2,0/2,4	2,0/2,63	2,0/2,33	3,2/2,8	2,2/3,14	2,86/3,14	2,0/2,0	1,67/3,0	1,8/2,6
4,0														
3,8														
3,6														
3,4														
3,2														
3,0														
2,8														
2,6														
2,4														
2,2														
2,0														
1,8														
1,6														
1,4														
1,2														
1,0														
0,8														
0,6														
0,4														
0,2														
0,0														
obszar	OE	SZ	RO	RS	GR	RR	RE	KE	A	ZA	SW	SO	MW	LK



Kolor niebieski – test Kolor pomarańczowy – retest (po 6 miesiącach)

Komentarz: Wykreślony profile pokazują zmiany w obszarze kompetencji emocjonalno-społecznych badanego ucznia. Widać wyraźny progres w obszarach zdiagnozowanych jako deficytowe (motywacja wewnętrzna, wewnętrzna lokalizacja kontroli). Analiza porównawcza profili potwierdza skuteczność udzielonego wsparcia (diagnoza weryfikująca).

Zastosowanie narzędzia TROS pozwala na diagnozę funkcjonalną wielowymiarową. (...) Narzędzie jest ukierunkowane na szczegółową diagnozę funkcjonalną i pozwala przez to na szerokie wykorzystanie jej w charakterystyce ucznia, odnosząc wyniki dla opisu według Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). (...) specjaliści w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczyciele i wychowawcy otrzymują atrakcyjne, nowoczesne i wartościowe narzędzie do diagnozy i wspomagania tak ważnej w okresie dorastania sfery społeczno-emocjonalnej. (...) pakiet TROS-KA przygotowany przez zespół: Ewa Domagała-Zyśk, Tomasz Knopik, Urszula Oszwa, oceniam bardzo wysoko i uważam, że bardzo celnie trafia on w pilne potrzeby środowiska edukacyjnego.

Z recenzji prof. zw. dr hab. Grażyny Krasowicz-Kupis

Oparcie całego zakresu diagnozy i zaproponowanych oddziaływań terapeutycznych na świadomie dobranych podstawach teoretycznych pozwoliło uzyskać zwartą całość. Pakiet zawiera wiele unikalnych, bardzo ciekawych propozycji oddziaływań rozwijających sferę społeczno-emocjonalną dorastającego człowieka. Opiera się na szerokiej literaturze przedmiotu, pogłębionej przez analizę rozwiązań praktycznych. Może być podstawą do dalszego twórczego rozwijania w pracy przez pedagogów i psychologów. Wysoka jakość techniczna i nowoczesny charakter rozwiązań w przedstawionych materiałach pozwala mieć nadzieję, że staną się one jedną z podstawowych pomocy w pracy profilaktycznej z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym.

Z recenzji dr hab. Ewy Skrzetuskiej, prof. SGGW