

Ewa Domagała-Zyśk  
Agnieszka Amilkiewicz-Marek  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badanie pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA

Trudności i niepowodzenia szkolne są związane z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi ucznia na wiele sposobów – zaburzenia w zakresie nabywania tych sprawności mogą być źródłem, efektem lub zjawiskiem towarzyszącym trudnościom i niepowodzeniom w nauce. Celem artykułu jest przedstawienie tego zjawiska w świetle wyników badań kompetencji społeczno-emocjonalnych wykonanych z wykorzystaniem narzędzi TROS-KA w grupie uczniów z niepowodzeniem szkolnym w średnim wieku szkolnym. Wyniki wskazują na poważne trudności uczniów w sferze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i wymagają podjęcia intensywnych działań postdiagnostycznych w celu wzmocnienia rezyliencji uczniów..

Słowa kluczowe: kompetencje społeczno-emocjonalne, trudności szkolne, niepowodzenia szkolne, relacje, radzenie sobie z trudnościami, obraz siebie, sprawczość, TROS-KA

## Social and emotional competences of students with school failure – study with TROS-KA model

Learning difficulties and school failure are related to the student's social and emotional competences in many ways - disorders in the acquisition of these skills can be a source, effect or phenomenon accompanying school difficulties and failures. The aim of the article is to present this phenomenon in the light of the results of socio-emotional competence tests carried out with the use of TROS-KA tools in the group of pupils with school failure in middle school age. The results indicate serious students' difficulties in the following aspects: coping with life difficulties, relationships, self-image, self-efficacy and require intensive postdiagnostic activities aiming at improving resiliency skills.

Keywords: social and emotional competencies, school failure, learning difficulties, self-image, self-efficacy, relationships, coping, TROS-KA

## Wprowadzenie

W każdym stuleciu szkoła staje przed wyzwaniem przygotowania dzieci i młodzieży do funkcjonowania nie tyle w ramach własnych murów i struktur, ale także w świecie pozaszkolnym, świecie przyszłości osobistej i zawodowej ucznia. Pedagodzy zwracają uwagę, że zadanie to współcześnie wydaje się wyjątkowo trudne – w związku z nasilonymi przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi. Jak zauważa Anna Karpińska [2015], tempo przyrostu wiedzy, pojawianie się nowych rozwiązań technologicznych, szybkie zużywanie się rozwiązań jeszcze dzisiaj przydatnych, wymaga postawienia na nowo pytania: co należy rozumieć pod pojęciem powodzenia czy niepowodzenia szkolnego.

Trudności i niepowodzenia w nauce wraz z ich następstwami – przedwczesnym przerywaniem edukacji szkolnej i osiągnięciem przez dzieci i młodzież niskiego poziomu edukacji – są przedmiotem uwagi zarówno poszczególnych państw, jak i Komisji Europejskiej. W ostatnich latach wydano kilka dokumentów Komisji poświęconych tej kwestii. Narodowi i międzynarodowi liderzy edukacji wskazują w nich na inspiracje pomocne w przeprowadzaniu zmiany obecnego stanu rzeczy. W każdym z tych dokumentów pojawia się postulat zmian w zakresie kultury szkoły – odejścia od rywalizacji i indywidualizacji na rzecz budowania współpracujących wspólnot, pracy zespołowej i kształtowania kompetencji interpersonalnych [por. *Przeciwdziałanie...* 2011; *Drugoroczność...* 2010; *Reducing early...* 2013; *Council conclusion...* 2016].

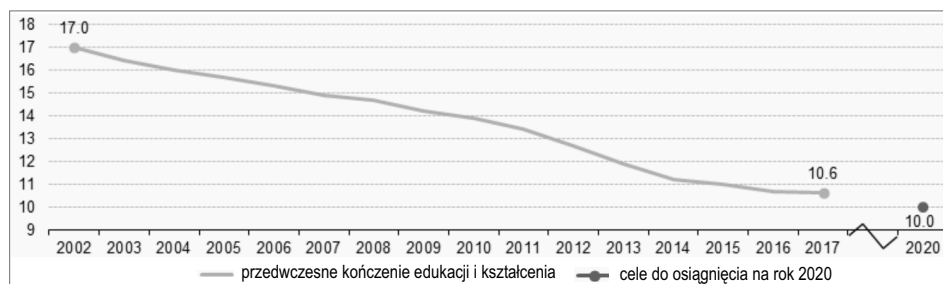
Celem badań przedstawionych w artykule było określenie poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w średnim wieku szkolnym, którzy doświadczają trudności szkolnych. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem baterii TROS-KA, a wyniki porównano do norm dla populacji dzieci w wieku 9–13 lat. Pozwoliło to na stwierdzenie wstępowania różnic w zakresie omawianych kompetencji między grupą normalizacyjną a badaną grupą uczniów doświadczających trudności szkolnych oraz zaproponowanie działań postdiagnostycznych.

## Niepowodzenia szkolne

Niepowodzenia szkolne (w nauce) tradycyjnie definiowane są jako proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku dzieci i młodzieży wobec szkoły [Okoń 2004: 274], czy też stan w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkoły [Kupisiewicz 2000: 253]. Niepowodzenia szkolne

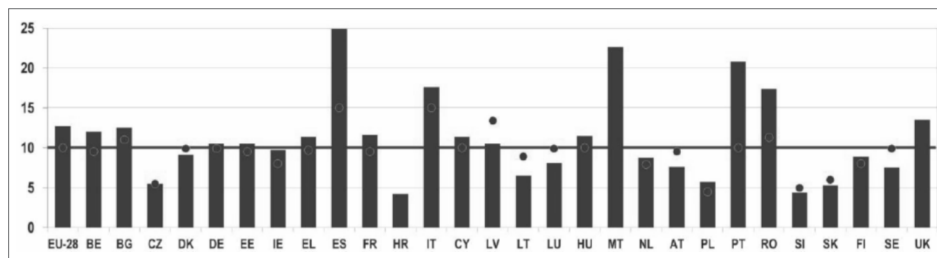
wyrażają się niskimi lub negatywnymi ocenami, drugorocznością i wielorocznością [por. Karpińska 1999], a w konsekwencji przedwczesnym przerywaniem nauki szkolnej. Zwraca się też uwagę na szerszy kontekst zjawiska – zdaniem Wojciecha Kojasa [1998] „niepowodzenie szkolne wyraża się nie tylko w negatywnych czy niskich ocenach, ale w marnotrawieniu twórczego potencjału uczniów, wychowywanie osób, które przyjmują wobec edukacji postawę niechęci, bierności czy wręcz agresji, a w konsekwencji ich aspiracje i plany edukacyjne na przyszłość są na bardzo niskim poziomie”. Kryterium bardzo niskich lub negatywnych ocen jest najczęściej stosowanym kryterium w opisach omawianej grupy uczniów, choć warto pamiętać, że niepowodzenia szkolne nie muszą wyrażać się jedynie w niskich ocenach – czasem uczeń osiągający dobre postępy w nauce uzyskuje je przy nieproporcjonalnie dużym wkładzie pracy i może subiektywnie postrzegać uczenie się jako źródło przerastających go trudności i niepowodzeń.

Zjawisko niepowodzeń w nauce jest w ostatnich dekadach nie tylko w centrum zainteresowania nauczycieli i rodziców, ale także polityków. W roku 2002 opracowano europejską strategię przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu edukacji określając cel na rok 2020 – zmniejszenie odsetka młodzieży opuszczającej szkołę przed jej zakończeniem z 17 do 10%. Jak pokazuje wykres Eurostatu (wykres 1), cel ten wydaje się bliski osiągnięcia.



Wykres 1. Uczniowie przedwczesnie przerywający edukację w latach 2002–2017 (w %) źródło: Eurostat, tab. t2020\_40.

Polska jest jednym z krajów o najniższym procencie uczniów przerywających naukę – jest to obecnie około 5% populacji, a warto pamiętać, że celem Unii Europejskiej było obniżenie wskaźnika przedwczesnego kończenia nauki (który w wielu krajach oscylował ok. 20%) – do wartości 10% [Preventing early.... 2013] (por. wykres 2).



Wykres 2. Przedwczesne kończenie nauki w poszczególnych krajach Europy oraz cele do osiągnięcia na rok 2020 (w %)

źródło: Eurostat, tab. t2020\_40.

## Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z trudnościami w nauce

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że zjawisko kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z trudnościami w nauce nie jest często badane. Kwerenda w bazie danych Ebsco pozwoliła na wyróżnienie tylko 4 artykułów badawczych na ten temat – wyniki prezentowanych tam badań są wspomniane poniżej. W Polsce w ostatnich latach, pomimo że grupa uczniów z niepowodzeniem szkolnym jest jedną z 11 grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rzadko w pracach badawczych charakteryzuje się tę grupę uczniów. Jest to związane z nowymi zjawiskami edukacyjnymi, takimi jak: wyjątkowo rzadkie sytuacje braku promocji uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, możliwość promocji warunkowej na każdym z etapów edukacji, niezwykle rzadko występujące zjawisko wieloroczności czy nawet drugoroczności [por. Domagała-Zyśk 2012]. Jednocześnie warto „upomnieć” się o tę zaniedbaną grupę, której trudności nie są tak spektakularne jak innych grup uczniów ze SPE, jednak zasługują na poznanie i w konsekwencji – skuteczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

Klasycznie rozumiane niepowodzenia szkolne są uwarunkowane nie tylko zaburzeniami biologicznymi (mikrouszkodzenia mózgu, zaburzenia rozwoju centralnego układu nerwowego, zaburzenia metaboliczne wpływające na możliwości pracy intelektualnej i inne), utrudniającymi uczniowi nabywanie wiedzy i kompetencji w kolejnych latach nauki, ale także szeregiem czynników społecznych i emocjonalnych. W badaniach nad trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi wskazuje się na 3 grupy uwarunkowań tych trudności: 1) bio-psychiczne, związane z osobą ucznia, jego potencjałem intelektualnym, stanem zdrowia

i wrodzonymi predyspozycjami; 2) społeczne, związane z relacjami z osobami znaczącymi zarówno w środowisku domowym, jak i pozadomowym oraz 3) czynniki dydaktyczne, dotyczące zarówno ogólnych kwestii związanych z polityką edukacyjną kraju, warunkami edukacji, podstawą programową, jak też codzienną praktyką szkolną [por. Domagała-Zyśk 2004, 2012].

Wraz z powszechnym przyjęciem biopsychospołecznego modelu operacjonalizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych obecnie zwraca się w większym stopniu uwagę na czynniki środowiskowe warunkujące powodzenie i niepowodzenie szkolne: status socjoekonomiczny [Sullivan 2009] oraz postawy i przekonania środowiska ucznia, np. negowanie wartości edukacji, postrzeganie szkoły jako instytucji opresyjnej, zachowania wskazujące na niedostosowanie społeczne [Bulger, Watson 2006].

Trudności w sferze społeczno-emocjonalnej w naturalny sposób towarzyszą uczniom z niepowiedzeniem szkolnym: przeżywają oni zazwyczaj w szkole więcej sytuacji stresowych niż ich rówieśnicy, mają trudności w komunikowaniu swoich przeżyć innym osobom, trudniej jest im znaleźć uznanie w grupie rówieśniczej [Domagała-Zyśk 2004, 2012], zajmują pozycje uczniów izolowanych lub odrzucanych w badaniach socjometrycznych swoich klas [Deptuła 1997], zgłaszają niski poziom wsparcia społecznego ze strony rówieśników [Richman, Rosenfeld, Bowen 1998], niską jakość relacji z osobami znaczącymi, zwłaszcza rodzicami [Domagała-Zyśk 2004], mogą mieć także poczucie niespełniania pokładanych w nich oczekiwań rodzicielskich [Domagała-Zyśk 2004]. Ogólnie uczniowie z trudnościami w nauce opisywani są jako grupa prezentująca niski poziom postrzeganego wsparcia społecznego i emocjonalnego [Richman, Rosenfeld, Bowen 1998; Domagała-Zyśk 2004; Whitted 2011; Czekał, Łukasik 2012], deficyty w zakresie kompetencji emocjonalnych [Whitted 2011] oraz ogólny niski poziom kompetencji społecznych [Ashcroft 2014].

## Badania własne

Celem badań było określenie poziomu rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów w wieku 9–13 lat, uczących się w klasach IV–VII i doświadczających trudności w uczeniu się. Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jaki jest poziom radzenia sobie z trudnościami, jakości relacji z innymi osobami, obrazu siebie i sprawczości u uczniów z trudnościami szkolnymi?

W badaniach własnych wykorzystano narzędzie do badania kompetencji społeczno-emocjonalnych TROS-KA. Jest ono przeznaczone dla dzieci w średnim wieku szkolnym (9–13 lat) i oparte na koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona, zakładającej, że głównym zadaniem rozwojowym dziecka w tym wieku

jest nabycie poczucia kompetencji oraz stabilnej i adekwatnej samooceny [Erikson 2004]. Zadania te podejmowane są w czasie rutynowych aktywności w szkole i w domu, a modelowane przez relacje z dorosłymi (rodzicami i nauczycielami) oraz rówieśnikami.

Narzędzie TROS-KA zbudowane jest z 5 skal, z których w obecnych badaniach wykorzystano 4: T – do badania umiejętności radzenia sobie z trudnościami; R – badająca zakres i jakość relacji społecznych; O – oceniającej obraz siebie oraz S – diagnozującej poczucie sprawczości. Piąta ze skal, KA (kontrola afektu) ma charakter przesiewowy, używana jest w wersji dla ucznia (KA), nauczyciela KA(N) i rodzica KA(R). Jej zastosowanie pozwala na stosunkowo szybkie określenie poziomu posiadanych przez dziecko kompetencji społeczno-emocjonalnych – w perspektywie badanego ucznia, jego rodzica i nauczyciela. Porównanie wyników z tych trzech wersji skali KA jest źródłem dodatkowych informacji o sytuacji badanego ucznia, wskazuje na poziom znajomości jego kompetencji przez najbliższe mu osoby, a tym samym wyznacza możliwości i kierunek wsparcia.

W omawianych w niniejszym artykule badaniach zostaną przeanalizowane dwie ze skal przesiewowych: KA oraz KA(N). Pomimo początkowych pozytywnych deklaracji rodziców o możliwości ich udziału w badaniach, spośród kwestionariuszy przekazanych im do uzupełnienia w domu wróciło tylko kilka. Stosując skalę TROS-KA badacz nie jest zobligowany do wykorzystywania wszystkich skal, zatem brak wyników dla skali KA(R) nie zakłócił przebiegu badania, choć należy założyć, że posiadanie wyników z kwestionariuszy uzupełnionych przez rodziców pozwoliłoby na pokazanie pełniejszej sytuacji uczniów doświadczających trudności i niepowodzeń szkolnych.

TROS-KA nie jest kwestionariuszem samoopisowym, ale zakłada wykorzystanie w badaniach próbek zachowania: uczeń zapoznaje się z daną sytuacją i zastanawia się, jak zachowałby się gdyby przydarzyła się jemu. Pakiet narzędzi TROS-KA poddany został rygorystycznemu procesowi standaryzacji i normalizacji w grupie 1229 uczniów w wieku 9–13 lat, w wyniku czego określono poziom rzetelności, trafności teoretycznej i trafności zewnętrznej narzędzia oraz opracowano normy dla dziewcząt i chłopców w wieku 9–11 i 12–13 lat. Pełny opis procesu normalizacji skal TROS-KA znajduje się w publikacji Ewy Domagała-Zyśk, Tomasza Knopika i Urszuli Oszwa [2017].

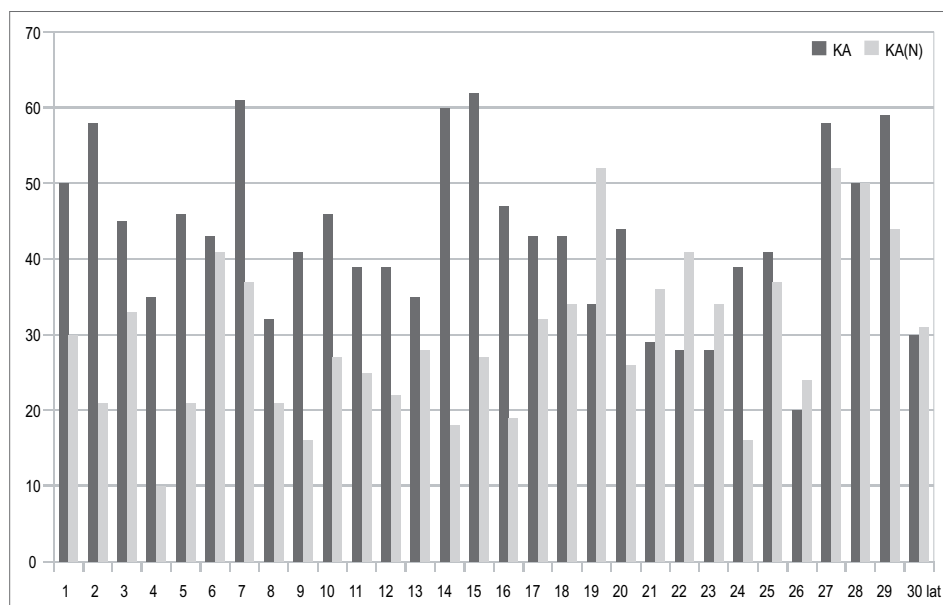
Grupę badawczą stanowiło 30 uczniów klas IV–VII kilku szkół z województwa lubelskiego. Kryterium doboru do grupy była niska średnia ocen ucznia na zakończenie roku szkolnego 2017/2018, która wynosiła 3,0 lub mniej. Badania prowadziła druga z autorek artykułu we współpracy z nauczycielami pracującymi z uczniami w czerwcu 2017 r. W grupie było 12 dziewczynek i 18 chłopców; ośmioro dzieci uczęszczało do klasy IV, sześcioro do klasy V, ośmioro do klasy VI i ośmioro do klasy VII. Ośmioro dzieci z grupy badanej było uczniami drugorocz-

nymi – czworo nie uzyskało w czerwcu 2017 r. promocji do kolejnej klasy – byli to uczniowie klasy V; czworo kolejnych dzieci było uczniami drugorocznymi, powtarzającymi jedną z poprzednich klas.

Udział dzieci w badaniach był dobrowolny, ale wymagał zgody rodziców. Ogółem w badaniach zadeklarowało udział 33 uczniów, jednak troje z nich nie dokończyło badania, odrzucono więc ich kwestionariusze z powodu niekompletnych danych. Większość dzieci wypełniała kwestionariusze z zainteresowaniem, dodając w czasie badania własne komentarze do poszczególnych sytuacji. Sześcioro dzieci wymagało jednak motywowania i zachęcania do kontynuowania pracy przez osobę prowadzącą badanie – procedura badań dopuszcza taką możliwość.

## Wyniki badań

Wyniki w skalach KA i KA(N) pokazały duże zróżnicowanie między oceną własnych kompetencji społeczno-emocjonalnych dokonaną przez uczniów, a oceną ich kompetencji przez nauczyciela. Nie tylko odpowiedzi nauczycieli wskazują, że oceniają oni kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów jako niższe niż opisują to sami uczniowie, ale w kilkunastu przypadkach różnice te są bardzo duże i sięgają nawet 30 punktów. Wyniki te pokazuje wykres 3.

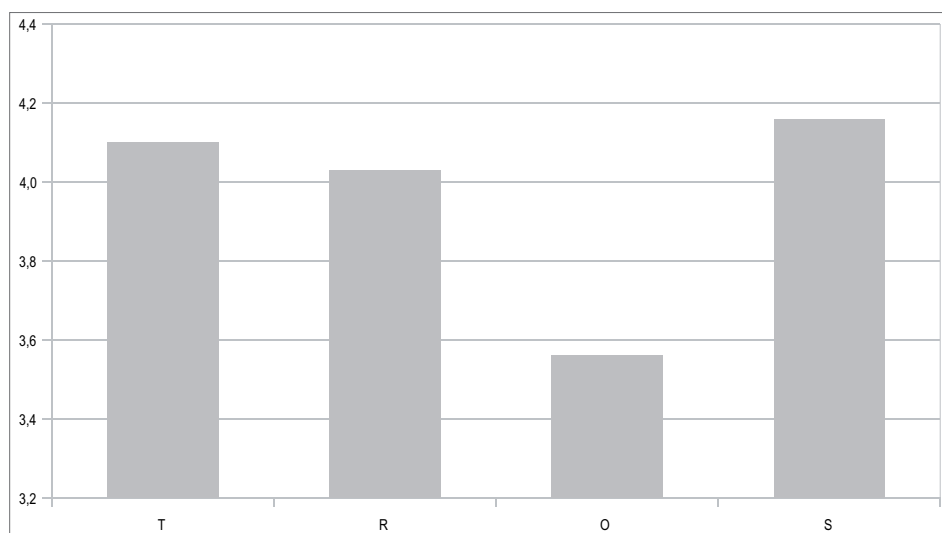


Wykres 3. Porównanie wyników w skali KA i KA(N)

źródło: opracowanie własne.

Skale TROS dotyczą kolejno – jak już wskazano powyżej – oceny kompetencji w zakresie radzenia sobie z trudnościami (T), relacji (R), obrazu siebie (O) oraz sprawczości (S). W procesie normalizacji narzędzia przygotowano normy stenowe – różnicując populacje pod względem płci (chłopcy/dziewczęta) oraz wieku (dzieci młodsze – 9–11 lat i starsze 12–13 lat). Zgodnie z zasadami badań statystycznych wartości rzędu 1–2 stena oznaczają wyniki bardzo niskie, 3–4 – niskie, 5–6 – przeciętne, 7–8 – wysokie, 9–10 – bardzo wysokie.

W prezentowanych tutaj badaniach dzieci z trudnościami w uczeniu się osiągnęły we wszystkich czterech sferach wyniki niskie, ilustruje to wykres 4. Szczególnie niskie wyniki widoczne są w obszarze obrazu siebie – uczniowie z trudnościami w nauce mają o sobie niskie mniemanie, uważają siebie samych za niezdolnych do osiągnięcia sukcesów i radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami.



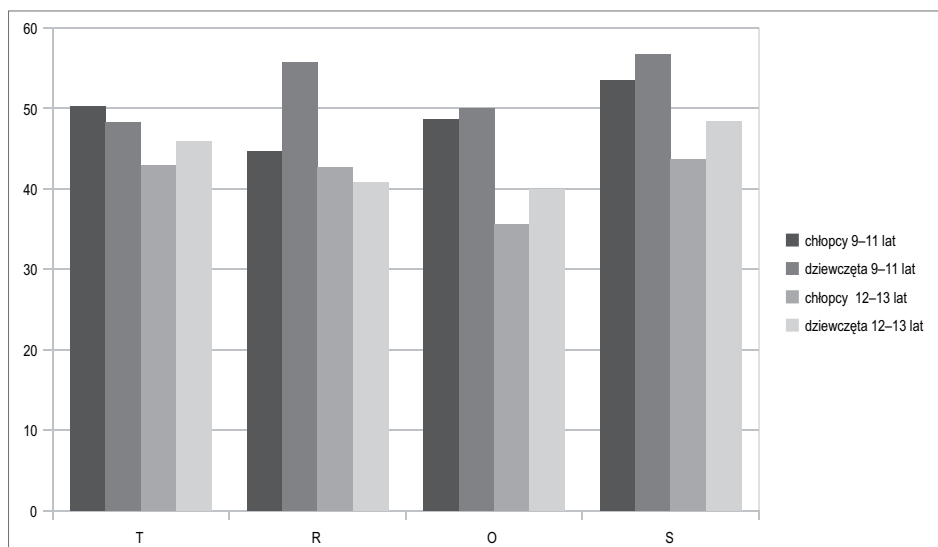
Wykres 4. Wyniki stenowe w skalach TROS (T – wyniki w skali „Radzenie sobie z trudnościami”, R – wyniki w skali „Relacje”, O – wyniki w skali „Obraz siebie”, S – wyniki w skali „Sprawczość”)

źródło: opracowanie własne.

Bardziej szczegółowa analiza średnich wyników w poszczególnych grupach badanych osób (starsze dziewczęta – młodsze dziewczęta – starsi chłopcy – młodzi chłopcy) pokazała, że starsi chłopcy i dziewczęta osiągnęły niższe wyniki w zakresie wszystkich czterech skal niż ich młodszy koledzy i koleżanki, wskazuje to, że wraz z wiekiem – i jednocześnie wydłużaniem się okresu doświadczania trudności w uczeniu się – kompetencje społeczne badanych uczniów nie rosną, a wręcz przeciwnie, stają się niższe. Szczególnie niskie wyniki osiągnęły starsi chłopcy



w zakresie radzenia sobie z trudnościami, obrazu siebie i poczucia sprawczości; wskaźniki te można traktować jako czynnik ryzyka niedostosowania społecznego. Starsze dziewczęta osiągnęły natomiast najniższy wynik w kategorii relacji (przy czym w tej kategorii wynik młodszych dziewcząt był najwyższy spośród czterech analizowanych tutaj grup), świadczy to o znaczącym obniżaniu się poczucia kompetencji w relacjach interpersonalnych wraz z wiekiem dziewcząt z trudnościami w nauce. Wyniki ilustruje wykres 5.



Wykres 5. Średnie wyniki w poszczególnych skalach w grupach dziewcząt i chłopców (młodszych i starszych) w poszczególnych skalach TROS (T – wyniki w skali „Radzenie sobie z trudnościami”, R – wyniki w skali „Relacje”, O – wyniki w skali „Obraz siebie”, S – wyniki w skali „Sprawczość”)

źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki porównano także z wynikami uzyskanymi przez uczniów klas IV–VI bez trudności w uczeniu się, badanych w próbie normalizacyjnej narzędzia. W obliczeniach zastosowano test Manna-Whitneya (pomiar zmiennych na skali porządkowej). Otrzymane wielkości Z oraz poziomy istotności (tab. 2) wskazują na występowanie istotnych różnic między tymi dwoma grupami uczniów w zakresie poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych we wszystkich analizowanych obszarach. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się w porównaniu do ich rówieśników bez trudności w nauce mają większe trudności w utrzymywaniu znaczących relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi, słabiej radzą sobie w sytuacjach trudnych, mają bardziej negatywny obraz siebie oraz niższe poczucie sprawczości (tab. 1 i 2).

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe dla grup uczniów z trudnościami w uczeniu się i bez trudności w uczeniu się w poszczególnych skalach TROS, KA oraz KA(N)

		KA	KAN	T	R	O	S
uczniowie z trudnościami w uczeniu się	średnia	42,83	30,17	46,63	44,53	42,60	49,60
	N	30	30	30	30	30	30
	odchylenie standardowe	11,058	10,904	10,695	10,731	11,548	14,684
uczniowie bez trudności w uczeniu się	średnia	53,04	47,84	55,00	56,00	56,00	59,67
	N	30	30	30	30	30	30
	odchylenie standardowe	8,881	8,642	8,830	8,630	9,830	11,26
ogółem	średnia	47,94	39,00	50,82	50,27	49,30	54,63
	N	60	60	60	60	60	60
	odchylenie standardowe	9,326	11,750	8,623	9,506	10,561	11,513

źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Istotność statystyczna wyników dla grup uczniów z trudnościami w uczeniu się i bez trudności w uczeniu się w poszczególnych skalach TROS, KA i KA(N)

	KA	KAN	T	R	O	S
U Manna-Whitneya	180,000	90,000	200,000	70,000	125,000	265,000
W Wilcoxon	645,000	555,000	665,000	535,000	590,000	730,000
Z	-4,020	-5,360	-3,728	-5,678	-4,843	-2,761
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,006

źródło: Opracowanie własne.

Badanie nie pozwoliło na określenie kierunku zależności: czy niski poziom kompetencji jest konsekwencją, czy źródłem trudności w uczeniu się. Można skonkludować, że trudnościom w uczeniu się uczniów w środkowym wieku szkolnym towarzyszy niski poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych. Zgodnie z założeniami modelu TROS-KA identyfikowane obszary mają charakter zasobów transferowalnych, pozwala to przypuszczać, że to obniżone kompetencje emocjonalno-społeczne regulują zakres podejmowanych aktywności (w tym tych typowo szkolnych), a w konsekwencji wzmagają pojawiające się trudności w uczeniu się.

## Działania postdiagnostyczne

Powyższe analizy mają oczywiście charakter ograniczony ze względu na niewielką grupę badawczą ( $N=30$ ) i nie mogą być uogólniane. Można jednak traktować je jako badania pilotażowe, które zdecydowanie wskazują na konieczność dalszych badań kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz podejmowania intensywnych działań postdiagnostycznych, które powinny mieć na celu kształcenie rezyliencji.

Rezyliencja rozumiana jest najczęściej jako odporność i zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, czasem także jako „prężność” lub „elastyczność”. W kontekście trudności i niepowodzeń szkolnych oznaczać może zdolność ucznia do konstruktywnego funkcjonowania pomimo doświadczanych napięć i trudności. Rezyliencja nie jest cechą wrodzoną, ale możliwą do nabycia i rozwijania w trakcie różnych doświadczeń życiowych [Alvord, Grados 2005; Borucka, Ostaszewski 2008; Southwick, Douglas-Palumberi, Pietrzak 2014; por. też Domagała-Zyśk, Knopik, Osza 2017]. Kształcenie rezyliencji wydaje się być ważnym elementem pracy z uczniami zagrożonymi trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi, a może się ono dokonywać poprzez kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Na związek między osiągnięciami szkolnymi a tym rodzajem kompetencji wskazują ostatnie badania [Zins i in. 2004; Domagała-Zyśk 2004; Durlak i in. 2011; Elbertson, Brackett, Weissberg 2010]. Wysokie kompetencje społeczno-emocjonalne nie tylko chronią przed doświadczaniem różnego rodzaju trudności (np. pomagają unikać zachowań ryzykownych), ale pomagają w pokonywaniu tych problemów, których nie da się uniknąć (np. trudności w czytaniu, pisaniu czy liczeniu związanych z uwarunkowaniami biologicznymi). W realizacji tych działań pomocą mogą służyć scenariusze zajęć i zestawy ćwiczeń proponowane w materiałach postdiagnostycznych do baterii narzędzi TROS-KA [Domagała-Zyśk i in. 2017a,b,c,d].

## Podsumowanie

W artykule podjęto zagadnienie oceny poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z trudnościami w uczeniu się w średnim wieku szkolnym. Wyniki analiz wskazują, że ta grupa uczniów prezentuje niższe kompetencje emocjonalne niż ich rówieśnicy - badani uczniowie osiągnęli we wszystkich analizowanych skalach wyniki na poziomie 4 stenu, co oznacza wyniki niskie. Dane te wskazują na konieczność przeprowadzenia szerszych badań tego zjawiska i ustalenia zależności poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów od

rozmaitych czynników biologicznych (np. stan zdrowia), psychologicznych (np. poziom motywacji do uczenia się, poziom lęku szkolnego) oraz społecznych (cechy środowiska domowego i szkolnego).

W aspekcie praktycznym uzyskane wyniki wskazują na konieczność objęcia badanych uczniów pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tylko w kontekście wspierania procesu uczenia się, ale także umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Nie wszystkie bariery udaje się pokonać (np. niski ogólny poziom funkcjonowania poznawczego), ale można nauczyć się funkcjonować w satysfakcjonujący sposób pomimo ich występowania. Warto wzmacniać kompetencje interpersonalne uczniów i umiejętności budowania znaczących relacji społecznych, pracować nad adekwatnym obrazem siebie oraz poczuciem sprawczości. Warto dodać, że wyniki prezentowane w tym artykule udostępniono wychowawcom dzieci (zgodnie z założeniami badań), dzięki czemu mogą oni w bieżącym roku szkolnym podjąć adekwatne działania wychowawcze.

## Bibliografia

- Alvord M.K., Grados J.J. (2005), *Enhancing resilience in children. A proactive approach*, „Professional Psychology: Research and Practice”, 36, 3, s. 238–245.
- Ashcroft L. (2014), *Preventing school failure by enhancing reading and social skills*, „Preventing School Failure”, 48, 2, s. 19–22.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna wieku rozwojowego”, 12, s. 587–597.
- Bulger S., Watson D. (2006). *Broadening the definition of at-risk students*, „Community College Enterprise”, 12, 2, s. 23–32.
- Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school* (2016), Council of the European Union, DGE-1C, 14441/15.
- Czekaj A., Lukasik J.M. (2012), *Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych*, „Debata Edukacyjna”, 5, s. 47–54.
- Deptuła M. (1997), *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz.
- Domagała-Zyśk E. (2004), *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, E. Domagała-Zyśk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 13–28.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U. (2017), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emojonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017a), *Jak rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. I, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017b), *Jak rozwijać wśród uczniów konstruktywne relacje społeczne? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. II, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017c), *Jak rozwijać wśród uczniów pozytywny obraz siebie? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. III, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017d), *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. IV, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje i statystyki (2010), Komisja Europejska, wyd. polskie FRSE, , Warszawa.
- Durlak J.A., Weissberb R.P., Dymnicki A.B., Schellinger K.B. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*, „Child Development” 82(1), s. 405–432.
- Elbertson N.A., Brackett M.A., Weissberg R.P. (2010), *School based social and emotional learning programming: Current perspectives [w:] Second international handbook on educational change*, A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan, D. Hopkins (red), Springer, New York.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Karpińska A. (1999), *Drugoroczność*, Trans Humana, Białystok.
- Karpińska A. (2015), *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 7(43), 2, s. 9–22.
- Kojs W. (1998), *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych [w:] Niepowodzenia szkolne*, J. Łysek (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 15–23.
- Koń W. (2004), *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Preventing early school leaving in Europe – lessons learnt from second chance education* (2013), European Union: European Commission, Education and training.
- Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii „Europa 2020”* (2011), Komisja Europejska, Bruksela.
- Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving 2013*, European Commission, Education and training.
- Repetti R.L. (1996), *The effects of perceived daily social and academic failure experiences on school-age children's subsequent interactions with parents*, „Child Development”, 67, s. 1467–1482.
- Richman J.M., Rosenfeld L.B., Bowen G.L. (1998), *Social support for adolescents at risk of school failure*, „Social Work”, 43, 4, s. 309–323.
- Southwick S.M., Douglas-Palumberi H., Pietrzak R.H. (2014), *Resilience [w:] Science and practice Handbook of PTSD*, M.J. Friedan, P.A. Resick, T.M. Keane (red.), Guilford Press, New York, s. 590–606.
- Sullivan L. (2009), *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences*, Sage, Thousand Oaks.
- Whitted K. (2011), *Understanding how social and emotional skill deficit contribute to school failure*, „Preventing School Failure”, 55(1), s. 10–16.
- Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., Walberg H.J. (red.) (2004), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, Teachers College Press, New York.