

# Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w szkolnej ocenie funkcjonalnej

TOMASZ KNOPIK\*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK\*\*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Artykuł prezentuje możliwości zastosowania narzędzia diagnostycznego pn. Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w ocenie funkcjonalnej prowadzonej przez nauczycieli. Zrewidowana wersja skrócona zbudowana z 33 twierdzeń może być wypełniana zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców, co umożliwi wielokontekstową ocenę funkcjonowania ucznia w sześciu aspektach: strategie zaradcze, radzenie sobie z oceną, relacje społeczne, kompetencje emocjonalne, zachowania społeczne, obraz siebie. Dodatkowo przygotowanie wersji narzędzia w języku ukraińskim umożliwi nauczycielom pozyskanie informacji o potencjalnych zasobach odpornościowych nowo przybyłych uczniów – uchodźców z Ukrainy.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kompetencje emocjonalno-społeczne, narzędzie w języku ukraińskim, ocena funkcjonalna, zasoby odpornościowe.

## **Profile of Emotional and Social Development (PREiS) in school functional assessment**

The article presents the applicability of the diagnostic tool entitled Profile of Emotional and Social Development (Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego, PREiS) in the functional assessments conducted by teachers at school. The revised abbreviated version consists of 33 statements and can be used by both teachers and parents, allowing for a multi-contextual assessment of student functioning in six aspects: coping strategies, coping with being assessed, social relationships, emotional competence, antisocial behaviour, and self-image. In addition, the preparation of a version of the tool in Ukrainian allows teachers to obtain information about the potential resilience resources of Ukrainian students learning in schools in Poland.

**KEYWORDS:** emotional-social competence, functional assessment, resilience resources, tool in the Ukrainian language.

## **Wprowadzenie**

**W**drażane aktualnie w polskim systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej zmiany mają na celu optymalne wykorzystanie zasobów ludzkich i materialnych w niesieniu profesjonalnego i kompleksowego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego każdej osobie

\*E-mail: tomasz.knopik@umcs.pl

ORCID: 0000-0001-5253-7545

\*\*E-mail: ewadom@kul.pl

ORCID: 0000-0002-2227-7102

© Instytut Badań Edukacyjnych

uczającej się (projektowane zmiany zostały szczegółowo opisane w dokumencie *Model Edukacji dla Wszystkich*, Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN], 2020). Kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, którzy nie tylko mogą bezpośrednio wdrożyć opracowane przez specjalistów zalecenia do praktyki nauczania-uczenia się, ale również są w stanie uczestniczyć w systematycznej ocenie funkcjonowania ucznia i gromadzić niezbędne informacje możliwe do wykorzystania przez nich samych oraz podmioty zewnętrzne, np. pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w ramach tzw. oceny funkcjonalnej.

Ocena funkcjonalna stanowiąca ramę wieloetapowego procesu wsparcia nie będzie skuteczna bez nauczycielskiego zaangażowania (wówczas zostanie zredukowana do tzw. epizodów diagnostycznych realizowanych zazwyczaj przez specjalistów poza naturalnym kontekstem edukacyjnym), które daje szansę zarówno na stałe obserwowanie zachowań uczniów, jak i bieżące monitorowanie ich postępów z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów sytuacyjnych (np. pisanie sprawdzianu, praca w grupach, aktywność podczas przerw).

### 1. Ocena funkcjonalna – ustalenia terminologiczne

Model oceny funkcjonalnej, mimo że może wydawać się nowy w obecnej praktyce psychologiczno-pedagogicznej, jest gruntownie osadzony w polskiej psychologii. Pisała już o tym Helena Sęk, jedna z inicjatorek zerwania z medycznym modelem niepełnosprawności i postulatorka uwzględnienia czynników społecznych w diagnozie i terapii osób chorych i z niepełnosprawnościami. W swoich pracach badaczka wskazywała, że diagnoza funkcjonalna to proces dokonywania opisu funkcji psychicznych osoby badanej, zaburzonych, jak również zachowanych (Sęk, 2001). Wątki wskazujące na konieczność prowadzenia oceny stanu zdrowia osoby chorej, jak też oceny roli społecznej osoby chorej i cech środowiskowych, postulowali w swoich pracach także Teresa Kukołowicz (1977), Zofia Kawczyńska-Butrym (1984), Irena Obuchowska (1987), Janusz Kirenko (2007), Stanisława Byra i Kirenko (2011).

Początkowo diagnoza funkcjonalna była modelem postępowania diagnostycznego wobec osób o poważnych zaburzeniach, zwłaszcza zaburzeniach zachowania, które analizowano nie tylko w kontekście opisu danego zachowania, ale także poszukiwania jego źródeł i szukania rozwiązań postdiagnostycznych, ukierunkowanych na zmianę danego problemowego zachowania badanej osoby. Jak podają Gregory Hanley, Brian Iwata i Brandon McCord (2003) oraz Iwata, Gracie Beavers i Dorothea Lerman (2013) w bazach artykułów naukowych z lat 1961–2012 można znaleźć ponad 980 prac dotyczących oceny zachowania/ diagnozy funkcjonalnej (*behavioral assessment/ functional diagnosis*) różnych grup. Autorzy ci, podsumowując swoje metaanalizy, wskazują na potencjał modelu diagnozy/ oceny funkcjonalnej w badaniach różnych grup osób, nie tylko tych ze znacznymi niepełnosprawnościami czy trudnościami.

Diagnoza funkcjonalna jest efektem coraz lepszego zrozumienia przez specjalistów mechanizmów biopsychospołecznego funkcjonowania osób ze zróżnicowanymi cechami (Wilmonska-Pietruszyńska i Bilski, 2010). Opiera się na znajomości procesów kierujących rozwojem człowieka, a w przypadku dzieci i młodzieży – szczególnie „kamieni milowych” ich rozwoju. Pomocnym narzędziem w tym procesie jest Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), która może stanowić matrycę prowadzenia oceny pozwalającą na określenie cech funkcjonowania danej osoby, zarówno w perspektywie biologicznej (struktur i funkcji ciała), zakresu aktywności i uczestnictwa adekwatnego do

danego wieku, jak i modyfikującej roli czynników środowiskowych – domu, szkoły oraz środowiska lokalnego i globalnego (World Health Organisation [WHO], 2009; Czarnocka, 2019).

Pomimo że w krajach anglosaskich określenie „diagnoza” (*diagnosis*) zarezerwowane jest prawie wyłącznie dla diagnozy klinicznej (głównie medycznej), a w praktyce psychologicznej i pedagogicznej specjaliści posługują się raczej określeniem „ocena” (*assessment*), współczesne rozumienie oceny funkcjonalnej łączy w sobie obydwie te wątki. Elementem oceny funkcjonalnej jest bowiem diagnoza nozologiczna (kryterialna). W obecnej praktyce psychologiczno-pedagogicznej proponuje się zatem stosowanie terminu „ocena funkcjonalna”, pokazując szeroki kontekst działań diagnostycznych oraz edukacyjno-specjalistycznych (por. MEiN, 2020). Etapami oceny funkcjonalnej są:

1. szkolna (zwana również nauczycielską) ocena funkcjonalna,
2. diagnoza funkcjonalna (lub funkcji) przebiegająca zazwyczaj w poradni psychologiczno-pedagogicznej (przykładem kompleksowego rozwiązania w tym zakresie jest model TROS-KA, por. Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017a),
3. wsparcie edukacyjno-specjalistyczne,
4. ocena skuteczności wsparcia i jego modyfikacja.

Ocenę funkcjonalną rozumiemy zatem jako wielowymiarowy proces rozpoznania i opisu

- stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniający opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów);
- możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje.

Definicja ta nawiązuje do wcześniejszych prac (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2018), a proponowane zmiany są wynikiem potrzeby doprecyzowania działań podejmowanych na poszczególnych etapach oceny funkcjonalnej, a także uzgodnień poczynionych przez ekspertów MEiN opracowujących nowe rozwiązania w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce (MEiN, 2020). Pozwoliły one na sformułowanie aktualnych podstawowych założeń i zasad oceny funkcjonalnej:

Zasada 1. W ocenie funkcjonalnej uwzględnia się opis i analizę funkcjonowania osoby w każdym wymiarze: fizycznym, poznawczym, społeczno-emocjonalnym, moralno-duchowym, językowym i osobowościowym.

Zasada 2. W ocenie funkcjonalnej uwzględniane są zarówno trudności, jak i zasoby badanej osoby.

Zasada 3. Wsparcie edukacyjne i terapeutyczne ucznia jest nieodłącznym elementem procesu oceny funkcjonalnej, a wyniki ewaluacji wsparcia są na bieżąco włączane w opis ocenianej osoby i stanowią podstawę do modyfikacji zakresu i rodzaju wsparcia.

Zasada 4. W ocenie funkcjonalnej opisujemy nie tylko dane zachowanie – ale także funkcję, jaką pełni ono dla ocenianej osoby, jej bliskich oraz pracujących z nią nauczycieli i specjalistów.

Zasada 5. Ocena funkcjonalna jest wieloetapowym i multidyscyplinarnym procesem zbierania i analizy danych, w którym uczestniczą różni specjaliści.

Zasada 6. Ocena funkcjonalna jest wielokontekstowa – w procesie korzystamy z wielu źródeł informacji pochodzących od ocenianego ucznia, z jego środowiska domowego – od jego najbliższych (np. rodziców), środowiska szkolnego – od pracujących z nim nauczycieli, innych profesjonalistów oraz jego rówieśników (tzw. ocena 270/360 stopni).

Zasada 7. Ocena funkcjonalna ma charakter prognostyczny, skierowany na działania postdiagnostyczne mające w sposób pozytywny zmienić losy ocenianej osoby.

## **2. Nauczycielski opis kompetencji społeczno-emocjonalnych w ocenie funkcjonalnej**

W praktyce szkolnej ocenianie jest istotnym elementem codziennej praktyki nauczycielskiej. O ile w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ocena nauczyciela-wychowawcy w naturalny sposób jest oceną całościową, opisującą integralny rozwój ucznia, o tyle w starszych klasach szkoły podstawowej i edukacji na poziomie ponadpodstawowym – nauczyciele koncentrują się głównie na ocenie poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w ramach danego przedmiotu, którego nauczają. Co prawda w programach wychowawczo-profilaktycznych szkoły zapisywane są zadania związane z kształtowaniem postaw prospołecznych czy patriotycznych, współdziałaniem w grupie rówieśniczej czy radzeniem sobie z trudnościami (por. np. Mazurkiewicz, Iwaszko i Wójcik-Nurzyńska, 2019), jednak informacje dotyczące osiągania przez konkretnych uczniów określonych celów w zakresie poszerzania kompetencji społeczno-emocjonalnych rzadko wykorzystywane są w procesie diagnozowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Mylnie zakłada się, że diagnoza danego problemu ucznia (np. trudności w czytaniu i pisaniu czy wady wymowy) powinna koncentrować się na wąsko rozumianej analizie jego trudności w danym zakresie.

Nowy model oceny funkcjonalnej opiera się na założeniach kompleksowej analizy funkcjonowania ucznia, nie tylko w zakresie oceny struktur i funkcji ciała, ale także możliwości realizowania potencjału w zakresie aktywności i uczestnictwa. Trudności w zakresie pisania czy komunikacji ustnej stanowią bowiem nie tylko źródło trudności w uczeniu się, ale mogą warunkować np. nieadekwatną samoocenę, poczucie osamotnienia i trudności w relacjach rówieśniczych, stosowanie niedojrzałych strategii radzenia sobie z trudnościami, brak możliwości realizowania zainteresowań (np. rozwijania zdolności muzycznych – przy braku dostosowań w zakresie czytania nut), ograniczenia w pełnieniu ról społecznych (np. pełnienia roli lidera czy reprezentanta danej grupy na forum publicznym), a w konsekwencji – utrudnienia w realizacji dalszych planów edukacyjnych czy zawodowych. Dostrzeżenie problemów w zakresie uczestnictwa i aktywności na wczesnym etapie pozwala natomiast na wdrożenie działań wspierających, zarówno w zakresie edukacji, jak i terapii, a w konsekwencji – może znacząco przyczynić się do zmiany losów ucznia. Wypracowanie pozytywnych postaw rówieśników, dostosowania i modyfikacje programu nauczania (np. w zakresie uczenia się gry na instrumencie, wykorzystywania pisma korektorskiego czy pisma z wykorzystaniem tabletu) mogą mieć znaczenie nie tylko dla osiągania przez ucznia lepszych wyników dydaktycznych, ale rozszerzają jego możliwości udziału w życiu społecznym i zawodowym, a także możliwości działania w celu realizowania własnych pragnień i celów życiowych.

Rola nauczyciela w przygotowywaniu opisu funkcjonowania każdego ucznia w procesie oceny funkcjonalnej jest kluczowa. Ważne jest podkreślenie, że nie mówimy tylko o ocenie przygotowywanej przez wychowawcę klasy – ale ocenie funkcjonowania każdego ucznia w procesie oceny funkcjonalnej przygotowywanej przez każdego nauczyciela, w tym nauczycieli uczących określonych przedmiotów. Zgodnie z zasadą wielokontekstowości – informacje o funkcjonowaniu ucznia pochodzą z różnych źródeł, a więc także od różnych nauczycieli. Jest to zasadne, ponieważ nieco inaczej postrzega np. trudności

z zaburzeniami lateralizacji u ucznia nauczyciel języka polskiego, matematyki – a inaczej nauczyciel wychowania fizycznego czy plastyki. Dopiero scalenie obserwacji pochodzących od różnych osób i ich krytyczna synteza (por. Paluchowski, 2007) daje pełny obraz wieloaspektowego funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym.

Współcześnie nauczyciel danego przedmiotu powinien posiadać kompetencje w zakresie prowadzenia nauczycielskiej oceny kompetencji uczniów, w tym kompetencji społeczno-emocjonalnych. Jak wskazuje Standard kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r., Dz. U. 2019 poz. 1450), każdy absolwent kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela m.in. zna i rozumie: 1.1.6. zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania; 1.1.7. sposoby projektowania i prowadzenia działań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej; potrafi: 1.2.3 rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia uczniów oraz projektować i prowadzić działania wspierające integralny rozwój uczniów, ich aktywność i uczestnictwo w procesie kształcenia i wychowania oraz w życiu społecznym; 1.2.12. pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego; jest gotów do: 1.3.4. podejmowania decyzji związanych z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej.

Wypełniając zadania związane z oceną postępów szkolnych i zachowania ucznia, nauczyciele przygotowują autorskie opinie dotyczące funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym, jednak doświadczenie wskazuje, że pomocne są w tym procesie narzędzia o sprawdzonej trafności i rzetelności. Takim narzędziem jest PREIS-33, przeznaczony do oceny funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów w środkowym wieku szkolnym (w wieku od 9 lat do 13 lat).

Oryginalna wersja narzędzia została opracowana jako dodatek do pakietu TROS-KA opartego na koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta Sternberga, koncepcji autodeterminacji Edwarda Deciego i Richarda Ryana oraz koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017a). Kluczowymi wymiarami opisywanymi w modelu TROS-KA są: T – radzenie sobie z trudnościami, R – relacje społeczne (zakres i jakość), O – obraz siebie (samowiedza i samoocena), S – sprawczość oraz KA (kontrola afektu; ta skala o charakterze przesiewowym uwzględnia wszystkie cztery obszary, tj. TROS).

### 3. Opis narzędzia

Narzędzie składa się z 33 twierdzeń opisujących funkcjonowanie ucznia w sześciu sferach: Strategie zaradcze (SZ), Radzenie sobie z oceną (RzO), Relacje społeczne (RS), Kompetencje emocjonalne (KE), Zachowania aspołeczne (ZA) oraz Obraz siebie (OS). PREIS-33 jest skróconą wersją oryginalnej skali PREiS, która liczyła 100 twierdzeń (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017b). Choć uzyskiwany w oryginalnej wersji profil był bardziej szczegółowy niż dzięki wersji PREIS-33, w opinii nauczycieli i wychowawców był zbyt pracochłonny i przez to korzystano tylko z wybranych podskal. Po uwzględnieniu potrzeb bezpośrednich użytkowników skali, dokonano rewizji narzędzia, wyodrębniając na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej (Tabela 1) sześć czynników – sfer kluczowych w modelu TROS-KA (redukcja o osiem w stosunku do wersji źródłowej).

Tabela 1

Ładunki czynnikowe w eksploracyjnej analizie czynnikowej

Item	Czynnik/obszar					
	1	2	3	4	5	6
Potrafi korzystać z pomocy innych	,595					
Wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu przyjemność	,532					
Radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie	,550					
Pracuje wytrwale, aż skończy zadanie	,541					
Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw	,519					
Nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań	,507					
Manifestuje przesadne/nasilone niezadowolone, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana		,705				
Nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników		,581				
W swoich działaniach stara się przede wszystkim przypodobać innym		,573				
Dobrze czuje się w swojej klasie			,605			
Potrafi zrezygnować z własnych pomysłów, jeśli jest przekonany, że inne propozycje są lepsze			,611			
Podejmuje działania łagodzące nieporozumienia w grupie			,602			
Ma poczucie, że może liczyć na rodziców/opiekunów w sytuacjach trudnych			,587			
Twierdzi, że nie spełnia oczekiwań rodziców/opiekunów			,523			
Rozumie źródła i przejawy własnych emocji				,572		
Rozpoznaje emocje innych				,514		
Odczuwa nadmierny niepokój w sytuacjach szkolnych				,463		
Czeka cierpliwie, kiedy stoi w kolejce (na stołówce, w sklepiku szkolnym, na lekcji WF-u)				,441		

Item	Czynnik/obszar					
	1	2	3	4	5	6
Obraża innych w sytuacjach napięcia emocjonalnego				,367		
Kłamie, aby uniknąć konsekwencji niepożądanых zachowań					,612	
Rozładowuje złość/frustrację na słabszych, przypadkowych osobach lub przedmiotach, kiedy coś nie jest po jego myśli					,592	
W stanach pobudzenia emocjonalnego jest wulgarny					,517	
Dokucza innym lub naśmiewa się					,509	
Korzysta z mediów społecznościowych tak często, że to przeszkadza w jego funkcjonowaniu w domu i szkole (np. śpi zbyt krótko, nie ma czasu na odrabianie lekcji czy spotkania z kolegami)					,481	
Zachowuje się agresywnie fizycznie lub werbalnie wobec rówieśników, lub osób dorosłych					,676	
Nie okazuje żalu, kiedy sprawia komuś przykrość					,623	
Wymienia swoje mocne i słabe strony						,624
Wie, co jest dla niego ważne w życiu						,547
Potrafi wskazać swoje zainteresowania						,555
Akceptuje swój wygląd						,432
Jest zadowolony z siebie						,561
Czerpie satysfakcję z relacji z rówieśnikami						,392
Ma poczucie, że radzi sobie z obowiązkami szkolnymi						,498

Źródło: opracowanie własne.

Pięciu sędziów kompetentnych zaznajomionych z modelem TROS-KA dokonało oceny itemów według kryteriów:

- adekwatność itemu do obszaru;
- brak ryzyka redundantności treściowej itemu;
- dostępność językowa itemu (stopień zrozumiałości dla użytkowników – założono, że narzędzie będzie używane zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców).

Sędziowie oceniali zgodność twierdzeń z mierzoną kompetencją (zmienną) na skali binarnej 0 – 1, gdzie 0 – niezgodne, 1 – zgodne. Oceny sędziów zostały poprzedzone kilkugodzinną prezentacją założeń modelu oraz godziną dyskusją panelową. Ustalono minimalny wskaźnik zgodności CVR na poziomie 0,6.

gdzie:

Ne – liczba sędziów akceptujących dane twierdzenie

N – liczba wszystkich sędziów (por. Hornowska, 2007).

Uzyskane oceny pozwoliły pozostawić 33 itemy, które reprezentowały sześć sfer/obszarów (Tabela 2). Na podstawie ocen dotyczących funkcjonowania emocjonalno-społecznego 134 uczniów w wieku od 9 lat do 13 lat (a dokonanych przez 14 nauczycieli) zbadano spójność wewnętrzną narzędzia. Współczynniki *alfa* Cronbacha potwierdzają zadowalającą rzetelność skali.

Tabela 2

Obszary PREIS-33

Obszar	Liczba itemów	Alfa Cronbacha
Strategie zaradcze	6	0,81
Radzenie sobie z oceną	3	0,89
Relacje społeczne	5	0,72
Kompetencje emocjonalne	5	0,75
Zachowania aspołeczne	7	0,89
Obraz siebie	7	0,71

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie zweryfikowano, na ile oceny uzyskiwane dzięki zredukowanej liczbie czynników i itemów są zbliżone z danymi pozyskiwanymi przy pomocy pełnej wersji PREIS (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017b). W tym celu obliczono współczynnik korelacji *rho* Spearmana między ocenami uzyskanymi przez uczniów badanych wersją oryginalną PREIS i ocenami bazującymi na zredukowanej liczbie itemów (dotyczy tego samego pomiaru; redukcja itemów polegała na technicznym usunięciu twierdzeń z bazy). Skorzystano ze zbioru wyników uzyskanych z normalizacji pakietu TROS-KA z 2017 r. – dane dla PREIS dotyczyły 66 osób. Analiza współczynników korelacji (Tabela 3) wskazuje, że wersja skrócona o nazwie PREIS-33 jest narzędziem, które z powodzeniem może zastąpić wersję pełną.

Tabela 3

Nieparametryczne współczynniki korelacji dla wyników uzyskanych w dwóch wersjach PREIS: pełnej i skróconej pn. PREIS-33

Obszar	Liczba itemów w PREIS	<i>rho</i> Spearmana (PREIS – PREIS-33)
Strategie zaradcze	12	0,68*
Radzenie sobie z oceną	6	0,72*
Relacje społeczne	6	0,91*
Kompetencje emocjonalne	14	0,67*



Obszar	Liczba itemów w PREiS	$\rho$ Spearmana (PREiS – PREiS-33)
Zachowania aspołeczne	14	0,76*
Obraz siebie	13	0,69*

\* $p < 0,001$ 

Źródło: opracowanie własne.

#### 4. Procedura badania

PREiS-33 może być wypełniany zarówno przez nauczyciela (najlepiej kilku, tak aby mieć możliwie jak najszerszą perspektywę opisu funkcjonowania ucznia), jak i rodzica/rodziców/opiekunów. Nauczyciel lub rodzic zapoznaje się z twierdzeniami skali i określa, w jakim zakresie opisane zachowanie (np. *Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw*) pasuje – lub nie pasuje do zachowania ocenianego ucznia. Odpowiedzi umieszczone są na pięciostopniowej skali: 1 – zupełnie nie pasuje; 2 – pasuje w niewielkim stopniu; 3 – pasuje umiarkowanie; 4 – w dużym stopniu pasuje; 5 – całkowicie pasuje. Jeśli nauczyciel nie jest w stanie określić zachowania ucznia w danej sytuacji, pomija to twierdzenie, a w najbliższych dniach zbiera dane pozwalające na ukończenie arkusza, np. poprzez wywiad z rodzicami, rozmowę z uczniem, zogniskowaną obserwację zachowania.

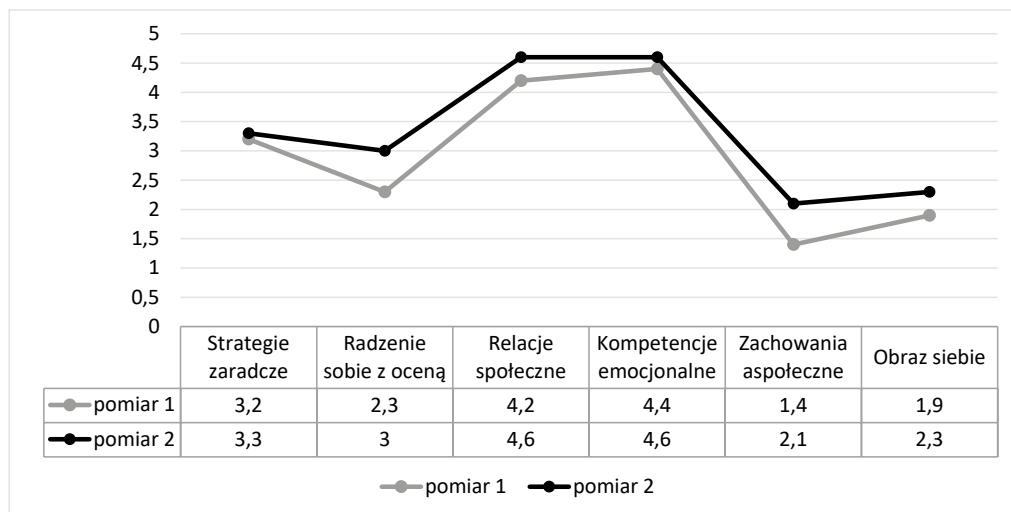
PREiS-33 może być wykorzystywany przez nauczycieli i wychowawców jako narzędzie zbierające wyniki ich obserwacji czynionych w czasie regularnych zajęć z uczniami. Dzięki możliwości wyliczenia średnich dla obszarów rekomendowane jest wykreślenie profilu pozwalające zwizualizować proces rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych konkretnego ucznia (przykładowy profil zawiera Tabela 4 i Rysunek 1). Profil został wykreślony dla dwóch pomiarów: pomiar 1. – początek roku szkolnego (październik) i pomiar 2. – koniec roku szkolnego (czerwiec).

Tabela 4

Przykładowe wyniki PREiS-33 dla ucznia 5 klasy szkoły podstawowej w ujęciu podłużnym: pomiar 1. w październiku i pomiar 2. w czerwcu

Obszar	Liczba itemów	Liczba punktów pomiar 1.	Średnia dla obszaru (liczba punktów/ liczba itemów) pomiar 1.	Liczba punktów pomiar 2.	Średnia dla obszaru (liczba punktów/ liczba itemów) pomiar 2.
Strategie zaradcze	6	19	3,2	20	3,3
Radzenie sobie z oceną	3	7	2,3	9	3,0
Relacje społeczne	5	21	4,2	23	4,6
Kompetencje emocjonalne	5	22	4,4	23	4,6
Zachowania aspołeczne	7	10	1,4	15	2,1
Obraz siebie	7	13	1,9	16	2,3

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Wizualizacja wyników PREIS-33 z uwzględnieniem dwóch pomiarów: październik (początek roku szkolnego) i czerwiec (koniec roku szkolnego).

Źródło: opracowanie własne.

Ocena w oparciu o PREIS-33 dokonana zarówno przez nauczyciela, jak i rodzica, pozwala na skonfrontowanie różnych kontekstów funkcjonowania ucznia. Wspólna analiza uzyskanych wyników podczas konsultacji szkolnych (por. MEiN, 2020) daje szansę na bardziej adekwatne uchwycenie aktualnego poziomu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia. Przykładowo uczeń może przejawiać w szkole zachowania aspołeczne, które nie są obecne w środowisku rodzinnym lub uczeń ma szeroką sieć wsparcia społecznego poza szkołą, gdy tymczasem w szkole czuje się osamotniony (Domagała-Zyśk, Knopik i Osza, 2017a).

W aneksie do artykułu zamieszczono kwestionariusz PREIS-33 oraz jego tłumaczenie na język ukraiński skierowane głównie do rodziców/opiekunów uczniów pochodzących z Ukrainy. Wersja w języku ukraińskim daje szansę polskim nauczycielom na zdobycie informacji na temat funkcjonowania emocjonalno-społecznego danego ucznia (w ocenie rodziców) w kontekście pozaszkolnym. Tym samym możliwe jest zebranie danych dotyczących potencjalnych zasobów uczniów możliwych do wykorzystania w procesie adaptacji (Mahoney i in., 2021).

Biorąc pod uwagę ograniczony zakres wykonanych do tej pory prac w zakresie normalizacji i pełnej standaryzacji narzędzia, należy kontynuować działania zmierzające do wypracowania w pełni zweryfikowanej wersji narzędzia z określeniem jego szczegółowej charakterystyki psychometrycznej, a wersję prezentowaną w artykule traktować jako pilotażową.

## 5. Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Zaprezentowane narzędzie PREIS-33 jest jednym z instrumentów nauczycielskiej oceny funkcjonalnej, która powinna obejmować jak najwięcej aspektów zachowania przejawianego przez ucznia (sfera poznawcza, motywacje, relacje z innymi, osobowość, wartości itd.).

Sam PREIS-33 dotyczy sfery emocjonalno-społecznej i jako taki nie wyczerpuje działań niezbędnych do pozyskania spektrum danych o uczniu. Pozwala jednak w dość prosty sposób uporządkować obserwacje prowadzone przez nauczyciela lub nauczycieli oraz skonfrontować je z obserwacjami rodziców. Tym samym stanowi punkt wyjścia do pogłębionej współpracy międzypodmiotowej jako warunku koniecznego działań na rzecz poprawy funkcjonowania danego ucznia (Jachimczak, 2018).

Wersja w języku ukraińskim umożliwia zebranie danych o uczniu od jego ukraińskojęzycznego rodzica, co znacząco uzupełnia wiedzę nauczycielską o uczniu, szczególnie kiedy jego krótka obecność w szkole nie pozwala jeszcze nauczycielowi na samodzielne wypełnienie PREIS-33. Wykreślenie profilu dla poszczególnych obszarów (za pomocą średniej dla obszaru) daje szansę na dynamiczne ujęcie kompetencji emocjonalno-społecznych z uwzględnieniem efektywności udzielanego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w tym obszarze.

Dalsze prace powinny doprowadzić do opracowania norm dla tego narzędzia i przygotowania jego szczegółowej charakterystyki psychometrycznej. Wymaga to oczywiście badań o znacznie szerszym zasięgu z uwzględnieniem dodatkowych kryteriów zewnętrznych pozwalających opisać trafność narzędzia (Hornowska, 2007).

**PREiS-33****PROFIL ROZWOJU EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO – wersja skrócona  
(na podstawie: Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017b)**

imię dziecka: \_\_\_\_\_, wiek: \_\_\_\_\_, data wypełnienia: \_\_\_\_\_ wypełniający:  
ojciec – matka – opiekun prawny – nauczyciel (*proszę podkreślić*)

*Odnieś poniższe twierdzenia do swojego dziecka i zaznacz, na ile pasują/nie pasują do jego/jej zachowania/postawy. Zastosuj skalę 1–5, gdzie:*

- 1 - zupełnie nie pasuje
- 2 - pasuje w niewielkim stopniu
- 3 - pasuje umiarkowanie
- 4 - w dużym stopniu pasuje
- 5 - całkowicie pasuje

**INFORMACJA DLA DIAGNOSTY/NAUCZYCIELA**

Podczas sumowania punktów w każdym obszarze zwróć uwagę na twierdzenia **z odwróconą punktacją** (oznaczone gwiazdką). Oceń je według wzoru:

Zakreślona ocena	Ocena po „odwróceniu”
1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

**Strategie zaradcze (SZ):**

1. Potrafi korzystać z pomocy innych. 1 2 3 4 5
2. \*Wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu przyjemność. 1 2 3 4 5
3. Radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie. 1 2 3 4 5
4. Pracuje wytrwale, aż skończy zadanie. 1 2 3 4 5
5. Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw. 1 2 3 4 5
6. Nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW SZ:

### **Radzenie sobie z oceną (RzO):**

7. \*Manifestuje przesadne/nasilone niezadowolenie, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana. 1 2 3 4 5
8. \*Nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników. 1 2 3 4 5
9. \*W swoich działaniach stara się przede wszystkim przypodobać innym. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW RzO:

### **Relacje społeczne (RS):**

10. Dobrze czuje się w swojej klasie. 1 2 3 4 5
11. Potrafi zrezygnować z własnych pomysłów, jeśli jest przekonany, że inne propozycje są lepsze. 1 2 3 4 5
12. Podejmuje działania łagodzące nieporozumienia w grupie. 1 2 3 4 5
13. Ma poczucie, że może liczyć na rodziców/opiekunów w sytuacjach trudnych. 1 2 3 4 5
14. \*Twierdzi, że nie spełnia oczekiwań rodziców/opiekunów. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW RS:

### **Kompetencje emocjonalne (KE):**

15. Rozumie źródła i przejawy własnych emocji. 1 2 3 4 5
16. Rozpoznaje emocje innych. 1 2 3 4 5
17. \*Odczuwa nadmierny niepokój w sytuacjach szkolnych. 1 2 3 4 5
18. Czeka cierpliwie, kiedy stoi w kolejce (na stołówce, w sklepiku szkolnym, na lekcji WF-u). 1 2 3 4 5
19. \*Obraża innych w sytuacjach napięcia emocjonalnego. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW KE:

### **Zachowania społeczne (ZA)**

20. Kłamie, aby uniknąć konsekwencji niepożądanych zachowań. 1 2 3 4 5
21. Rozładowuje złość/frustrację na słabszych, przypadkowych osobach lub przedmiotach, kiedy coś nie jest po jego myśli. 1 2 3 4 5
22. W stanach pobudzenia emocjonalnego jest wulgarny. 1 2 3 4 5
23. Dokucza innym lub naśmiewa się. 1 2 3 4 5 ?
24. Korzysta z mediów społecznościowych tak często, że to przeszkadza w jego funkcjonowaniu w domu i szkole (np. śpi zbyt krótko, nie ma czasu na odrabianie lekcji czy spotkania z kolegami). 1 2 3 4 5
25. Zachowuje się agresywnie fizycznie lub werbalnie wobec rówieśników lub osób dorosłych. 1 2 3 4 5
26. Nie okazuje żalu, kiedy sprawia komuś przykrość. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW ZA:

### **Obraz siebie (OS)**

27. Wymienia swoje mocne i słabe strony. 1 2 3 4 5
28. Wie, co jest dla niego ważne w życiu. 1 2 3 4 5

29. Potrafi wskazać swoje zainteresowania. 1 2 3 4 5  
30. Akceptuje swój wygląd. 1 2 3 4 5  
31. Jest zadowolony z siebie. 1 2 3 4 5  
32. Czerpie satysfakcję z relacji z rówieśnikami. 1 2 3 4 5  
33. Ma poczucie, że radzi sobie z obowiązkami szkolnymi. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW OS:

**PREIS – ПРОФІЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ  
(Domagała-Zyśk, Knopik, 2021)**

ім'я дитини: \_\_\_\_\_, вік: \_\_\_\_\_, дата заповнення: \_\_\_\_\_ особа, що заповнює: мама – тато – законний опікун (*підкресліть*)

Застосуйте наведені нижче твердження до своєї дитини та позначте, наскільки вони підходять/не підходять до його/її поведінки/відношення. Використовуйте шкалу 1-5, де:

- 1 – зовсім не підходить
- 2 – трохи підходить
- 3 – досить підходить
- 4 – підходить у великій мірі
- 5 – повністю підходить

**ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ДІАГНОСТИКА / ВЧИТЕЛЯ**

Під час додавання балів за кожен частину зверніть увагу на твердження зі зворотною оцінкою (позначені зірочкою). Оцініть їх за прикладом:

Зазначена оцінка	Зворотна оцінка
1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

**Превентивні стратегії (ПС):**

- 1. Може скористатися допомогою інших. 1 2 3 4 5
- 2. \*Займається лише такими видами діяльності, які приносять йому/її задоволення. 1 2 3 4 5
- 3. Справляється з відстрочкою (перенесенням) нагороди у часі. 1 2 3 4 5
- 4. Працює наполегливо, допоки завдання не буде виконано. 1 2 3 4 5
- 5. Справляється з програшами під час ігор/заходів. 1 2 3 4 5
- 6. Не засмучується високим рівнем складності завдань до виконання. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ПРЕВЕНТИВНИХ СТРАТЕГІЙ (ПС):

**Вміння справлятися з оцінкою (ВСЗО):**

- 7. \* Виявляє надмірне/сильне невдоволення, коли отримує оцінку нижчу за очікувану. 1 2 3 4 5
- 8. \* Він/вона занадто піклується про оцінку/думку однолітків. 1 2 3 4 5
- 9. \* Своїми вчинками передусім намагається сподобатися іншим. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА ВМІННЯ СПРАВЛЯТИСЯ З ОЦІНКОЮ (ВСЗО):

**Соціальні відносини (СВ):**

10. Він/вона добре почувається у своєму класі. 1 2 3 4 5
11. Може відмовитися від власних ідей, якщо переконаний/а, що інші пропозиції кращі. 1 2 3 4 5
12. Вживає заходів для пом'якшення групових розбіжностей/вирішення непорозумінь в групі. 1 2 3 4 5
13. Має відчуття, що може розраховувати на своїх батьків/опікунів у складних ситуаціях. 1 2 3 4 5
14. \* Стверджує, що він/вона не відповідає очікуванням батьків/опікунів. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА СВ:

**Емоційні компетенції (ЕК):**

15. Розуміє джерела та прояви власних емоцій. 1 2 3 4 5
16. Розпізнає емоції інших. 1 2 3 4 5
17. \* Відчуває надмірну тривожність у шкільних ситуаціях. 1 2 3 4 5
18. Терпеливо чекає, коли стоїть у черзі (у їдальні, у шкільному магазині, на уроці фізкультури). 1 2 3 4 5
19. \* Ображає інших у ситуаціях емоційного стресу. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА ЕК:

**Антисоціальна поведінка (АС)**

20. Обманює, щоб уникнути наслідків небажаної поведінки. 1 2 3 4 5
21. Проявляє гнів/розчарування до слабших, випадкових осіб або предметів, коли йому/їй щось не підходить. 1 2 3 4 5
22. У станах емоційного збудження він/вона вульгарний/а. 1 2 3 4 5
23. Він/вона draжнить інших або висміює їх. 1 2 3 4 5
24. Використовує соціальні мережі так часто, що це заважає його/її функціонуванню вдома та в школі (наприклад, занадто мало спить, немає часу на виконання домашнього завдання або зустріч з друзями). 1 2 3 4 5
25. Поводиться агресивно фізично або вербально по відношенню до однолітків або дорослих. 1 2 3 4 5
26. Він/вона не шкодує, коли когось засмучує. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ АС:

**Образ себе (ОС)**

27. Перелічує свої сильні та слабкі сторони. 1 2 3 4 5
28. Він/вона знає, що для нього/неї важливо в житті. 1 2 3 4 5
29. Він/вона може вказати свої інтереси. 1 2 3 4 5
30. Він/вона приймає свою зовнішність. 1 2 3 4 5
31. Він/вона задоволений/а собою. 1 2 3 4 5
32. Отримує задоволення від відносин з однолітками. 1 2 3 4 5
33. Він/вона відчуває, що справляється зі шкільними обов'язками. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ОС:



## Bibliografia

- Byra, S. i Kirenko, J. (2011). *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czarnocka, M. (2019). *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Warszawa: Wiedza i Praktyka.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2017a). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2017b). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. i Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203–330.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75–88.
- Hanley, G., Iwata, B. i McCord, B. (2003). Functional analysis of problem behavior: a review. *Journal of Applied Behavior* zob. <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/19383703/Analysis>, 36(2), 147–185.
- Hornowska, E. (2007). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: SCHOLAR.
- Iwata, B. A., Beavers, G. A. i Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 1–21.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33–43. [DOI: <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.3>]
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1984). Rodzinne aspekty choroby. W: T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną* (s. 59–166). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kirenko, J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Warszawa: ORE.
- Kukołowicz, T. (1977). Chory w domu i opieka nad nim. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 12, 57–60.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. [DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0000701>]
- Mazurkiewicz, M., Iwaszko, A. i Wójcik-Nurzyńska, J. (2019). *Program wychowawczo-profilaktyczny ROZUMIEM SIEBIE, PRÓBUJĘ ZROZUMIEĆ INNYCH POMAGAM*. Lublin: Szkoła Podstawowa nr 6 im. R. Traugutta.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Model Edukacji dla Wszystkich*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Obuchowska, I. (1987). Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 12–16.
- Oszwa, U., Knopik, T. i Domagała-Zyśk, E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(252), 163–175.
- Otrębski, W., Domagała-Zyśk, E. i Sudoł, A. (2019). *ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych. Podręcznik polski*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Paluchowski, W. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Poznań: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pyzalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019 poz. 1450).
- Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilmowska-Pietruszyńska, A. i Biłski, D. (2010). ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego. *Orzecznictwo Lekarskie*, 7(1), 1–13.
- World Health Organisation (2009). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF*. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.