

Katarzyna Walęcka-Matyja, Elżbieta Napora

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW

PSYCHOLOGIA



PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW



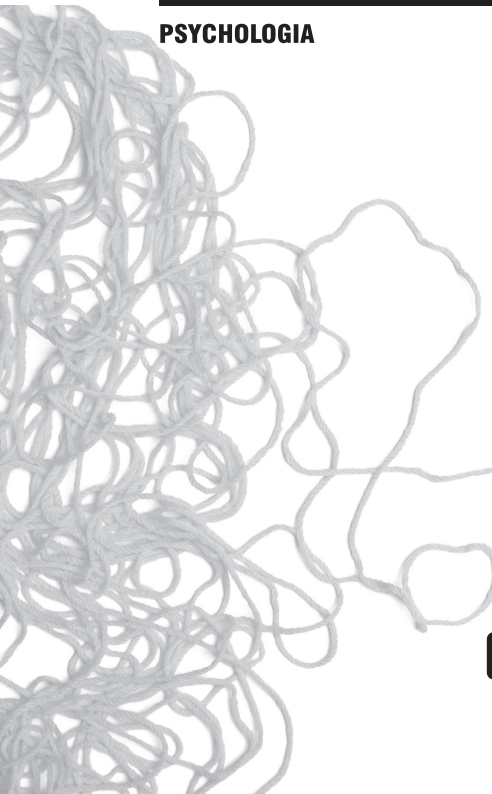
WYDAWNICTWO

UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Katarzyna Wałęcka-Matyja, Elżbieta Napora

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW

PSYCHOLOGIA



W WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
Łódzkiego
Łódź 2022

Katarzyna Walęcka-Matyja (ORCID: 0000-0001-8222-729X)
Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Instytut Psychologii
Zakład Psychologii Społecznej i Badań nad Rodziną
91-433 Łódź, ul. Smugowa 10/12

Elżbieta Napora (ORCID: 0000-0002-5194-4218)
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie
Wydział Nauk Społecznych, Katedra Psychologii
42-200 Częstochowa, ul. Zbierskiego 2/4

RECENZENTKI

Alicja Kalus, Grażyna Mendecka

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Wojtania

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Elżbieta Pich

PROJEKT OKŁADKI

Agencja Reklamowa efectoro.pl

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © depositphotos/alphaspirit Błażniak

© Copyright by Katarzyna Walęcka-Matyja i Elżbieta Napora, Łódź 2022

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. J. Długosza w Częstochowie (praca powstała na podstawie projektu empirycznego
pt. Osiągnięcia szkolne a związki z relacjami z rodzicem i ze wsparciem
dziadków u badanych dzieci i młodzieży, realizowany w latach 2019–2020)

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10554.21.0.K

Ark. wyd. 7,7; ark. druk. 8,5

ISBN 978-83-8220-783-5

e-ISBN 978-83-8220-784-2

<https://doi.org/10.18778/8220-784-2>

Spis treści

Wstęp	7
1. Osiągnięcia szkolne uczniów – charakterystyka pojęcia	11
2. Jednostkowe i relacyjne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów	15
2.1. Osobowościowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów	15
2.2. Płeć a osiągnięcia szkolne uczniów	32
2.3. Relacje z rówieśnikami	39
3. Rodzinne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów	45
3.1. Czynniki społeczno-ekonomiczne	49
3.2. Struktura rodziny	53
3.3. Relacje w rodzinie	56
4. Metodologia badań własnych	69
4.1. Problem badawczy i cel badań	69
4.2. Pytania i hipotezy badawcze	72
4.3. Narzędzia badawcze	77
4.4. Grupa badana	79
4.5. Procedura badań	81
5. Wyniki	83
5.1. Zróżnicowanie badanych zmiennych z uwzględnieniem kryterium płci	85
5.2. Związki osiągnięć szkolnych z badanymi zmiennymi w grupie uczniów ...	86
5.3. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne uczniów...	90
5.3.1. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne dziewcząt	90
5.3.2. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne chłopców	94
6. Podsumowanie i dyskusja wyników	99
Aplikacyjne walory wyników badań	108
Bibliografia	113

Wstęp

Współcześni rodzice i adolescenti, choć pochodzą z różnych generacji – co wiąże się z posiadaniem odmiennych dla każdego pokolenia kluczowych doświadczeń, objawiających się w różnych płaszczyznach życia, np. technologia, rodzaje bliskich związków – stosunkowo zgodnie uważają, że umiejętność skutecznego uczenia się oraz wysokie osiągnięcia szkolne stanowią drogę ku dobrej i bezpiecznej przyszłości. Świadczy o tym angażowanie się rodziców w edukację dzieci, wspieranie ich korepetycjami oraz mnogością zajęć pozaszkolnych, a także coraz częstsza współpraca rodziców ze szkołą. Aktualnie można zaobserwować, że dziecko nie ma kiedy się nudzić, ponieważ uważa się, że czas powinien być wykorzystany efektywnie i poświęcony na nabywanie nowych umiejętności lub kompetencji. W myśl założeń teorii humanistycznej Maslowa (2018) każdy człowiek ma potrzebę osiągania sukcesów, choć zaznacza się, że sukces może być odmiennie rozumiany w zależności od środowiska społecznego i wymagań, które ze sobą niesie. Niewątpliwie jednak w obszarze edukacji występuje wiele czynników, często będących w interakcji, które mogą facylitować możliwości rozwoju i osiągania sukcesów szkolnych przez ucznia lub znacznie je ograniczać.

Zauważa się, że mimo intensywności różnorodnych oddziaływań edukacyjnych jedni uczniowie lepiej radzą sobie od innych w szkole, na studiach oraz w przyszłości, w pracy zawodowej. Od dawna bada się przyczyny powodzenia szkolnego, upatrując ich m.in. w inteligencji poznawczej ustalonej tradycyjnymi testami. Iloraz inteligencji jest wciąż najsilniejszym z uznanych pojedynczych, psychometrycznych wskaźników sukcesów w edukacji oraz w pracy zawodowej (Gottfredson, 1998). Choć ciągle nie jest rozstrzygnięte pytanie, czy istnieją inne, pozapoznawcze uwarunkowania powodzenia w nauce, które mogą być równie istotne. Czynnikiem ułatwiającym osiąganie sukcesów są: sprawne struktury poznawcze (iloraz inteligencji), wysoka motywacja wykonywania zadań, dojrzałość emocjonalno-uczuciowa, specyfika procesu rozwiązywania zadań, m.in.: biegłość,

szybkość, dokładność, wytrwałość, niezawodność, giętkość, sprawność, systematyczność (Boryszewska, 2008). Badacze upatrują przyczyn także w inteligencji emocjonalnej (Knopp, 2019; Szczygieł, Kiełkiewicz-Okrzesik, 2005; Żmuda, Sękowski, Szymczak, 2021). Zauważają, że rzadko prowadzono badania analizujące związek pomiędzy wynikami w nauce a czynnikami społecznymi i osobowościowymi.

Świętochowski (2014), Wałęcka-Matyja i Janicka (2021) przyjmują, że o przynależności do rodziny świadczy nie tyle fakt wspólnego zamieszkiwania, co zdolność członków rodziny do reagowania i udzielania sobie wzajemnej pomocy, wsparcia społecznego. Ta responsywność wynika głównie z siły oraz charakteru relacji łączących osoby tworzące rodzinę. Podkreśla się, że więzi rodzinne mają charakter uczuciowy oraz są bardziej stabilne niż w innych grupach społecznych, stąd system rodzinny jest najczęściej udzielającym wsparcia swoim członkom. Rodzina rozpatrywana w ujęciu systemowym (por. de Barbaro, 1999; Kalus, 2009; Kaźmierczak, 2015; Minuchin, 1988; Plopa, 2005; Satir, 2000) stanowi grupę podstawową, najsilniej i w sposób cyrkularny oddziałującą na każdego ze swoich członków. Dlatego określonego zachowania człowieka nie można ujmować jednowymiarowo i deterministycznie.

W powszechnym rozumieniu „wsparcie” to tyle, co okazanie komuś pomocy, np. w formie zasiłku finansowego. To jeden z możliwych wariantów wspierania (Kacperczyk, 2006). Jest nim także okazywanie jednostce pomocy w sytuacjach stresowych (Jaworowska-Oblój, Skuza, 1986). Wsparcie to zasoby będące efektem interakcji z innymi ludźmi, skutek przynależności człowieka do społeczeństwa, zaspokojenie jego potrzeb w sytuacjach trudnych przez osoby znaczące (Heszen-Celińska, Sęk, 2020; Sęk, 2001).

W zrealizowanych badaniach podjęto próbę ustalenia jednostkowych, rodzinnych i rówieśniczych uwarunkowań osiągnięć szkolnych, za wskaźnik których przyjęto oceny szkolne uczniów w okresie adolescencji. Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób czynniki związane z jednostką, jej środowiskiem rodzinnym oraz rówieśniczym objaśniają poziom osiągnięć szkolnych u dorastających uczniów. Oczekiwano, że przy uwzględnieniu płci badane wyznaczniki, takie jak: prężność, spostrzegane wsparcie od dziadków, otrzymywane wsparcie od dziadków oraz jakość komunikacji z rówieśnikami będą odmiennie współdecydować o osiągnięciach szkolnych u dziewcząt w porównaniu do chłopców.

Zaprezentowany problem wydaje się ważny zarówno dla rozwoju teorii psychologii społecznej edukacji, jak również pedagogiki (zagadnień związanych z wychowaniem dzieci ogólnie). Co więcej, uważa się, że omawiane wyniki mogą być przydatne w edukacji praktycznej. W pracy

pokazano, że zmiany związane ze wsparciem pochodzącym od dziadków i z odpornością psychiczną mogą pozytywnie wpływać na wyniki młodzieży w nauce. Autorki dostrzegają, że złożoność oraz wieloaspektowość przedstawionych treści sprawia, że w tym opracowaniu możliwe było zreferowanie jedynie wybranych zagadnień z tego zakresu. Zostały one zawarte w pięciu częściach publikacji, obejmujących ujęcie teoretyczne oraz weryfikację empiryczną podjętego tematu.

W pierwszej części monografii odniesiono się do pojęcia sukcesu szkolnego oraz jego wymiarów: subiektywnego i obiektywnego. Podkreślono rolę kontekstu rozwojowego, zarówno w odniesieniu do wspierania drogi prowadzącej adolescenta w stronę sukcesu, jak i ograniczeń płynących ze strony najbliższego środowiska. W rozdziale drugim analizie psychologicznej poddano czynniki jednostkowe mające istotne znaczenie dla osiągnięć szkolnych. Przedstawiono przegląd wyników badań uzasadniający rolę takich zmiennych jak: wymiary osobowości, zjawiska emocjonalne, jakość i skuteczność komunikacji interpersonalnej, poziom ilorazu inteligencji, inteligencji emocjonalnej, samooceny oraz motywacji. Najwięcej uwagi poświęcono jednak kwestii prężności psychicznej – ze względu na stosunkowo małe zainteresowanie badaczy związkami tego zagadnienia z osiągnięciami szkolnymi. Wskazano także na znaczenie jakości komunikacji międzyrówieśniczej, która przekłada się na jakość relacji interpersonalnych w grupie szkolnej, niezwykle istotnych w procesie edukacji adolescentów.

W kręgu zainteresowań poznawczych autorek (rozdział trzeci) ujawniły się obszary dotyczące roli rodziny w procesie edukacji. Rozpatrzono znaczenie pozycji społecznej i statusu materialnego rodziny oraz wpływ jej struktury, zaś w szczególności skoncentrowano się na tych czynnikach relacyjnych, do których należą wsparcie dziadków, a także rola i właściwości rodzin w kształtowaniu prężności u młodych ludzi, głównie w kontekście międzypokoleniowości.

W rozdziale o charakterze metodologicznym (czwartym) przedstawiono przyjęte problemy badawcze, cele badań, pytania i hipotezy badawcze, narzędzia badawcze, scharakteryzowano grupę badaną oraz zastosowaną procedurę badań.

W rozdziale piątym omówiono wyniki uzyskane w rezultacie przeprowadzenia badań własnych nad jednostkowymi, rodzinnymi oraz relacyjnymi uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych uczennic i uczniów.

Dwie ostatnie części pracy stanowią podsumowanie uzyskanych wyników badań własnych w odniesieniu do aktualnego stanu wiedzy psychologicznej z tego zakresu, co zostało zawarte w dyskusji. Z kolei

aplikacyjny aspekt w zakończeniu pozwala na syntetycznie ujęcie wniosków płynących z przeprowadzonych badań, w sposób akcentujący ich znaczenie dla pracy psychologicznej oraz pedagogicznej w obszarze wychowawczym i terapeutycznym.

Uzasadnienie dla podjęcia przez autorki ukazanej w monografii problematyki stanowiło przekonanie, że znajomość złożoności procesów oraz uwarunkowań prowadzących do wyznaczania najistotniejszych czynników określających możliwość osiągania sukcesów szkolnych przez młodych ludzi jest niezwykle ważna ze względu na rolę, jaką one odgrywają. Przyczyniając się do podniesienia poziomu samooceny, pozycji społecznej w grupie, zrealizowania potrzeby uznania i samorealizacji, poszerzania horyzontów myślowych, stwarzają tym samym możliwości zachowania prawidłowego zdrowia psychicznego oraz jakości życia ludzkiego.

1. Osiągnięcia szkolne uczniów – charakterystyka pojęcia

Osiągnięcia szkolne (sukces) to skutek procesu efektywnego gromadzenia wiedzy, który najczęściej jest ustalany na podstawie liczby zdanych egzaminów. Traktowanie sukcesu szkolnego jednakowo jako uzyskiwanie wysokich wyników w nauce lub jako powodzenie na egzaminach, jest dość powszechnie przyjęte tak w literaturze psychologicznej, jak i pedagogicznej. Jednym z najistotniejszych wskaźników osiągnięć szkolnych są oceny otrzymywane przez uczniów z poszczególnych przedmiotów, a średnia ocen jest miarą ich sprawności funkcjonowania w szkole (Sękowski, 2001, s. 89). Osiągnięcia szkolne dowodzą o możliwościach intelektualnych dziecka i jego stosunku do nauki (Jakubowicz-Bryx, 2007). Wyniki badań pokazują, że edukacyjne dokonania stały się wskaźnikiem sukcesu na poziomie szkoły. Jeszcze do niedawna uczniowie niechętnie odpowiadali na pytania dotyczące tego zagadnienia, ale z ostatnich badań wynika, że oceny szkolne jawią się jako kategoria ich sukcesu lub porażki (Świda-Ziemia, 2005).

Osiągnięcia szkolne ujmowane są jako wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole. Świadczą więc o stopniu opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięciu ich zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowaniu przekonań i postaw. Do osiągnięć szkolnych zalicza się również takie formalne efekty pracy szkolnej, jak pozytywne wyniki sprawdzianów, egzaminów, ukończenia klasy, szkoły czy zdobycie zawodu (Okoń, 1996). W określaniu szkolnych dokonań podkreśla się istotę środowiska szkolnego, jego celowego działania opartego na systemach kształcenia, zawierających opis działań prowadzących do osiągnięcia sukcesu (Niemierko, 2002). Niektórzy badacze utożsamiają osiągnięcia szkolne z poziomem wiedzy i z umiejętnościami zdobytymi w szkole (Strelau, 2008), których istotą jest uzyskanie przez ucznia jak najlepszych wyników w nauce szkolnej. Ponadto, osiągnięcia szkolne są jednym z najważniejszych czynników wyznaczających

aspiracje nie tylko uczniów, ale także ich rodziców – choć ustalanie społecznych kryteriów powodzenia szkolnego wciąż może budzić wątpliwości. Występuje możliwość, że arbitralnie uznane kryteria powodzenia nie biorą pod uwagę osobistego ujęcia sukcesu, który może, choć nie musi, pokrywać się z kryteriami społecznymi (Sternberg, 2001). Może być też tak, że niektórzy uczniowie świadomie przykładają mniejszą wagę do sukcesów szkolnych, koncentrując się na aktywności pozaszkolnej, na przykład na sporcie lub muzyce.

W odniesieniu do adolescentów najczęściej wyróżnia się trzy najważniejsze, subiektywne warunki sukcesu życiowego: odczuwany (wymiar subiektywny) progres w karierze (wymiar edukacyjny/zawodowy), spełnienie w relacji z innymi (wymiar afiliacyjny, w szczególności dotyczący relacji wewnątrzrodzinnych) oraz aktywny wypoczynek (wymiar samorealizacyjny, odnoszący się głównie do działań motywujących związanych ze spędzaniem czasu wolnego) (Pinquart, Silbereisen, 2010). Uznając tę koncepcję za ważną w badaniach sukcesów uczniów, skupiono się na poznaniu ich w trzech powyższych dymensjach, zwracając szczególną uwagę na wymiar subiektywny.

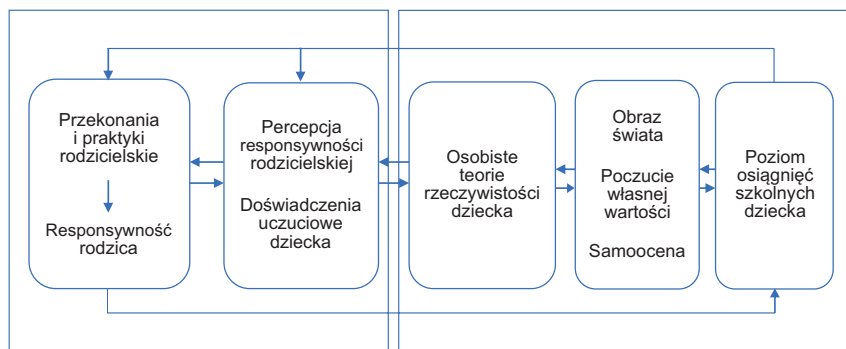
Powodzenie szkolne stanowi istotny czynnik prawidłowego rozwoju psychicznego, społecznego oraz emocjonalnego dzieci i młodzieży. Znajduje to wyrazne odzwierciedlenie m.in. w teorii Erika Eriksona o dużym znaczeniu dla psychologii – traktowanej jako dziedzictwo w zakresie analizy rozwoju człowieka. W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona (2004) ten właśnie rozwój jednostki odbywa się przez rozwiązywanie specyficznych kryzysów, charakterystycznych dla wyróżnionych przez autora ośmiu stadiów. Zaliczane są tu: niemowlęstwo (kryzys: *ufność – brak ufności*), wczesne dzieciństwo (kryzys: *autonomia – wstyd i wątpliwości*), średnie dzieciństwo (kryzys: *inicjatywa – poczucie winy*), wiek szkolny (kryzys: *pracowitość – poczucie niższości*), okres dorostania (kryzys: *tożsamość osobowa – dyfuzja ról społecznych*), okres wczesnej dorosłości (kryzys: *intymność – izolacja*), okres średniej dorosłości (kryzys: *generatywność – stagnacja*) oraz okres późnej dorosłości (kryzys: *integralność – rozpacz*). Uważa się, że sekwencja wyzwań rozwojowych ma charakter uniwersalny i jest ponadkulturowa. Udańe rozwiązanie każdego kryzysu stwarza jednostce warunki przejścia do następnego stadium rozwojowego oraz ułatwia kształtowanie nowych charakterystyk ego. Natomiast niesatysfakcjonujące przejście kryzysu wiąże się z różnego typu trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym oraz stwarza konieczność zmierzenia się z nim w przyszłości (Erikson, 2004).

Uznając i przyjmując stanowisko, iż dziecko należy spostrzegać jako pełnowartościową oraz ciągle zmieniającą się jednostkę, która podejmując edukację szkolną znajduje się w procesie rozwojowym determinującym przebieg całego jej życia i z tego powodu wymaga szczególnego wsparcia i pomocy.

W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona (2004) dzieci w młodszym wieku szkolnym, obejmującym fazę latencji, stoją przed koniecznością rozwiązania kryzysu między pracowitością a poczuciem niższości, zaś adolescenti w fazie pokwitania i dorastania przechodzą kryzys zachodzący pomiędzy ukształtowaniem tożsamości osobowej a dyfuzją (rozproszeniem) ról społecznych. W przypadku młodszych dzieci pozytywne rozwiązanie kryzysu wiąże się z ukształtowaniem poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu. W późniejszym etapie życia decyduje ono także o poprawnym stosunku do pracy, zespołu, z którym się współpracuje i zdolności do osiągnięcia sukcesu. Z kolei sytuacja niepowodzenia oraz utrata statusu w grupie rówieśniczej wywołuje u ucznia poczucie niższości, które utrudnia mu realizowanie zadań oraz identyfikację z grupą klasową. Występuje także wysokie ryzyko, że dziecko może stać się zależne od stawianych mu zadań i w przyszłości mieć przekonanie, iż jedynym kryterium wartości człowieka jest sprostanie stawianym mu oczekiwaniom (Kołodziejczyk, 2011).

Patrząc z perspektywy psychologicznej, brak sukcesów oraz trudności w nauce dziecka mogą prowadzić do wystąpienia u niego zaburzeń emocjonalnych, a te z kolei pociągają za sobą dezorganizację zachowania (Przetacznik, Włodarski, 1980). W zależności od wyników w nauce kształtują się wzajemne relacje pomiędzy uczniem a rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami (Domagała-Zyśk, 2004; Węgrzyn-Białogłowicz, 2017). Studia empiryczne nad zagadnieniem pokazały, że uczniowie, którzy uzyskują wyższe oceny szkolne, to osoby odnoszące większy sukces niż uczniowie z niższymi ocenami. Dziecko doświadczające niepowodzeń w nauce narażone jest na długotrwały stres. Sytuacja, w której nie radzi sobie tak dobrze jak inni, powoduje u niego spadek poczucia własnej wartości oraz sprawia, że osoba buduje negatywny obraz samego siebie. Skutkiem takiego stanu mogą być nerwice, które rzutują nie tylko na sytuację szkolną dziecka, ale także na jego doświadczenia pozaszkolne. Uczeń, który doznaje ciągłych porażek, może nawet doświadczać zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym (zaniżona samoocena, poczucie wyuczonej bezradności, zaburzenia typu eksternalizacyjnego, internalizacyjnego). Skrajną formą takich zaburzeń jest fobia szkolna, w której przedmiotem lęku jest szkoła, związana z nią tematyka i jej atrybuty (Schaffer, 2022).

Wspierająca rodzina i najbliższe otoczenie dziecka istotnie przyczyniają się do przystosowawczego rozwiązywania kryzysów, na które w swej koncepcji rozwoju psychospołecznego zwraca uwagę Erikson (2004). System przekonań rodziców oraz ich wrażliwość na potrzeby dziecka kształtują bowiem stosowane przez nich praktyki wychowawcze, które z kolei oddziałują na system przekonań dziecka i na zmiany pojawiające się w jego zachowaniu. Celowe działania, do których zaliczana jest nauka, w dużej mierze zależą od subiektywnego obrazu świata jednostki. Zatem, im bardziej stabilne i ważne dla ucznia oraz jego aktywności wzorce znajduje on w swoim środowisku, tym silniejszy i bardziej korzystny pod względem rozwojowym i wychowawczym wpływ wywiera to środowisko na niego. Szczególnie w okresie dzieciństwa znaczenie ma sposób roztaczania opieki rodzicielskiej oraz jakość procesu wychowania. W toku rozwoju ludzie konstruują tzw. osobiste teorie rzeczywistości, na które składają się fundamentalne dla jednostki doświadczenia uczuciowe (Schaffer, 2022). Rola osobistych teorii rzeczywistości jest kluczowa, bowiem uważa się je za podstawę do wartościowania zarówno obrazu świata, jak i samego siebie, a są to jedne z ważniejszych czynników społecznych wpływających na poziom osiągnięć szkolnych ucznia. Z kolei poziom osiągnięć szkolnych dziecka decyduje o tym, jak postrzega ono otaczający je świat społeczny, samego siebie oraz jakie postawy przejawiają wobec niego rodzice (schemat 1).



Schemat 1. Graficzne ujęcie zależności pomiędzy czynnikami rodzinnymi a poziomem osiągnięć szkolnych ucznia

Źródło: opracowanie własne (dotyczy wszystkich schematów w publikacji).

2. Jednostkowe i relacyjne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów

Osiągnięcia szkolne uczniów wiążą się z wpływem wielu czynników wewnętrznych, odnoszących się do predyspozycji ucznia (czynniki psychiczne i somatyczne, poziom intelektualny, umiejętności społeczne i emocjonalne, czynniki motywacyjne) oraz zewnętrznych (środowisko, dydaktyczno-wychowawcze w szkole, sytuacja społeczna dziecka w grupie szkolnej, warunki procesu dydaktycznego i wychowawczego) (Tyszkowa, 1990).

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że opracowane dotychczas modele teoretyczne osiągnięć szkolnych skupiają się na cechach osobowości uczniów, np. umiejętnościach, motywacji, strategiach uczenia się (Niepel, Brunner, Preckel, 2014), czynnikach rodzinnych: danych demograficznych, postawach rodzicielskich, więziach i zaangażowaniu rodziców (Bakiera, Sagan-Paprocka, 2019; Fan, Chen, 2001; Sibley, Dearing, 2014), czynnikach szkolnych, takich jak: środowisko szkolne, jakość edukacji (Marchant, Paulson, Rothlisberg, 2001). W pierwszej kolejności odniesiono się do osobowościowych uwarunkowań sukcesów szkolnych uczniów.

2.1. Osobowościowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów

Analizując znaczenie osobowości dla procesu adaptacji dziecka do środowiska szkolnego oraz dla jego prawidłowego funkcjonowania w tym środowisku, związanego m.in. z osiąganiem sukcesów szkolnych, należy zauważyć, że jest to stosunkowo nowe podejście w psychologii. Początkowo bowiem badania psychologiczne nad osobowością obejmowały głównie osoby dorosłe. Przyczynę tego stanowił dość powszechny

pogląd badaczy, że osobowość zaczyna się kształtować na podstawie wczesnych charakterystyk temperamentalnych dopiero w okresie późnego dzieciństwa. Wtedy można bowiem zaobserwować coraz bardziej wyraźne różnice indywidualne między nimi w zakresie sposobów reagowania (Caspi, 2000). Współcześnie psychologów, szczególnie zajmujących się problematyką rozwoju i wychowania człowieka, interesuje poznanie cech osobowości na coraz wcześniejszych etapach rozwoju (por. Błaszczak, 2020; Ciecuch, 2010).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć doniesienia badawcze odnoszące się do związków cech osobowości z osiąganiem sukcesów szkolnych, z inteligencją, z radzeniem sobie ze stresem, kompetencjami społecznymi oraz przyszłą karierą zawodową adolescentów.

Badania nad procesem adaptacji szkolnej młodzieży znajdującej się w okresie wczesnej adolescencji wykazały, że sumienność stanowiła istotny czynnik udanego przystosowania się do środowiska szkolnego (Graziano, Ward, 1992). Uzyskany wynik jest kongruentny z rezultatami wielu innych badań, które wskazują na występowanie silnego związku jednego z wymiarów osobowości, tj. sumienności, z ocenami szkolnymi uczniów (Nęcka, 2002; Szczygieł, Kiełkiewicz-Okrzesik, 2005). Obowiązkowość, skłonność do utrzymywania porządku, dążenie do lepszych wyników, samodyscyplina i rozważa wpływają na oceny szkolne i różnicują osiągnięcia uczniów o zbliżonym poziomie możliwości intelektualnych.

Interesujące rezultaty badań otrzymano analizując związek między cechami osobowości a osiągnięciami szkolnymi młodzieży chorwackiej. Wyniki uzyskane przez Bratko, Chamorro-Premuzic oraz Saks (2006) ujawniły, że wśród adolescentów w wieku od 15 do 18 lat trzy cechy osobowości, tj. ekstrawersja, neurotyzm oraz sumienność, stanowiły lepszy predyktor osiągnięć szkolnych niż inteligencja. Co więcej, w innych badaniach, których autorzy także poddali analizie naukowej korelację cech osobowości i inteligencji z osiągnięciami szkolnymi wśród dorastających z Australii, wykazano dodatkowo, że otwartość na doświadczenie była dobrym predyktorem osiągnięć szkolnych, choć jedynie wśród badanych, u których stwierdzono wyższy poziom inteligencji (Heaven, Ciarrochi, 2012). Warto wyjaśnić, że „otwartość na doświadczenie” to zmienna, która jest rozumiana jako gotowość do poszukiwania różnorodności i spostrzegania złożonych zależności, które są obecne w otaczającej rzeczywistości. Posiadanie wyższego nasilenia tej cechy osobowości wpływa także na wyższy poziom ciekawości poznawczej (McCrae, Costa, 1998). Badania przeprowadzone przez Johna i współpracowników (1994) potwierdziły wcześniejsze doniesienia badawcze, zakładające związki otwartości na

doświadczenie z ogólnym poziomem inteligencji oraz poziomem osiągnięć szkolnych (John, Caspi, Robins, Moffit, Stouthamer-Loeber, 1994). Podkreśla się, że między cechami osobowości a osiągnięciami szkolnymi występuje sprzężenie zwrotne. Jak wskazuje Kotlarski (1995), wysoki poziom neurotyzmu ucznia może przyczyniać się do wystąpienia większego ryzyka niepowodzeń szkolnych, ale też negatywne doświadczenia edukacyjne nasilają cechę neurotyzmu, co rzutuje na przekonanie o własnych możliwościach osiągania sukcesów w szkole.

Uważa się, że w środowisku szkolnym zjawiska emocjonalne odgrywają istotną rolę, zarówno dla jednostki, jak i dla całej społeczności. Ich funkcja odnosi się do regulowania kontaktów z innymi osobami na kontinuum bliskość versus dystans społeczny, stanowią one część systemu komunikacji niewerbalnej, a także sprzyjają ujawnianiu zachowań prospołecznych (Zimbardo, 2011). Co więcej, emocje niezmiennie związane są z sytuacją oceniania uczniów, z relacjami z nauczycielami oraz z rówieśnikami. W literaturze przedmiotu pojawiają się głosy, że w ocenie potencjalnych możliwości osiągania szeroko rozumianych sukcesów, w tym edukacyjnych, zbyt duży akcent kładzie się na wartość i znaczenie testów mierzących iloraz inteligencji, gdy w rzeczywistości inteligencja często staje się niewystarczająca, kiedy w grę wchodzi emocje (Goleman, 1997; Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2001; Popek, 2001). Wskazuje się, że czasem inteligencja emocjonalna może odgrywać bardziej znaczącą rolę niż „inteligencja akademicka” w osiąganiu sukcesów zarówno w życiu osobistym, jak i w sferze zawodowej (Gulla, 2021; Martowska, 2007; Matczak, Knopp, 2013; Knopp, 2019).

W literaturze przedmiotu znajdują się nieliczne badania nad związkami osiągnięć szkolnych z inteligencją emocjonalną, rozumianą jako zespół zdolności do rozpoznawania, asymilowania i zarządzania emocjami (por. Salovey, Mayer, 1990).

W polskich badaniach ujawniono pozytywną korelację między zdolnościami społecznymi a ocenami szkolnymi w starszych klasach szkoły podstawowej i liceum (Piotrowska, 1997). Szczygieł i Kielkiewicz-Okrzesik (2005) potwierdziły empirycznie występowanie istotnego związku pomiędzy ocenami szkolnymi uzyskiwanymi przez uczniów a tym, jak oceniają oni swoje zdolności wchodzące w zakres inteligencji emocjonalnej. Autorki stwierdziły, że im wyższa u badanych ocena własnych zdolności emocjonalnych, tym wyższe były oceny szkolne. Ponadto, otrzymane w innych badaniach rezultaty wskazują, że uczniowie o dużym nasileniu inteligencji emocjonalnej lepiej radzą sobie przy przechodzeniu z poziomu szkoły podstawowej do szkoły średniej. Uczniowie ci rzadziej wagarują

lub są usuwani z nowych szkół (Petrides, Fredrickson, Furnham, 2004). Stwierdzono także, że osiągają wyższe oceny, zaś nauczyciele deklarują, że mniej obawiają się o ich postępy w nauce, systematyczność w odrabianiu prac domowych oraz ryzyko przejawiania zachowań problemowych (Qualter, Whiteley, Hutchinson, Pope, 2007). Wykazano, że nawet jeśli najsilniejszy predyktor osiągnięć szkolnych uczniów stanowi inteligencja, to wraz z samooceną własnej osoby jako uzdolnionej lub nieuzdolnionej w konkretnym kierunku, zwiększała ona procent wyjaśnianego zróżnicowania. Badacze dowiedli, że inteligencja i samoocena pozwoliły wyjaśnić prawie 80% wariancji rezultatów szkolnych, podczas gdy sama inteligencja wiązała ze sobą prawie 10% mniej wariancji tych wyników (Goose, Wooden, Muller, 1980).

Rezultaty badań Bernieri wskazują, że empatia, rozumiana jako zdolność do wczuwania się i prawidłowego odczytywania komunikatów płynących od partnera interakcji, istotnie przyczynia się do lepszego porozumiewania się ucznia z nauczycielem oraz, co dowiedziono empirycznie, pozwala trafniej realizować oczekiwania nauczyciela (za: Goleman, 1993). Analizując wyniki badań, w których uczestniczyli uczniowie szkoły średniej, zauważono, że zaangażowanie ucznia przeżywającego pozytywny afekt łączy się z wyraźnie wyższymi osiągnięciami szkolnymi (Csíkszentmihályi, 1998). Ponadto, w innych badaniach dowiedziono, że zdolność do kontrolowania poziomu niepokoju cechuje uczniów, którzy mają wyższe niż inni osiągnięcia w nauce (Isen, Daubman, Nowicki, 1987).

Reasumując dotychczasowe rozważania nad uwarunkowaniami osobowościowymi, nie można pominąć roli inteligencji emocjonalnej w osiąganiu wysokich ocen w szkole. Podkreśla się, że szansę na osiągnięcie sukcesu przypisuje się zazwyczaj uczniom, którzy potrafią korzystać i aktywnie integrować wszystkie możliwości oferowane przez ludzki umysł, czyli poznanie, ale również emocje i motywację. Tego typu podejście ma charakter rozwojowy i umożliwia wykorzystanie potencjału intelektualnego oraz energii i wiedzy płynącej z emocji (Gulla, 2021; Ekman, Davidson, 1999; Seligman, 1993). Warto jednak zachować ostrożność w jednoznacznym łączeniu wymiarów inteligencji emocjonalnej z osiągnięciami szkolnymi uczniów. Jak się bowiem okazuje, w niektórych badaniach nie udało się potwierdzić oczekiwanych zależności (por. Marczak, 2008; O'Connor, Little, 2003, za: Matczak, Knopp, 2013). Niemniej jednak psychologowie zwracają uwagę na kategorię uczniów, którzy uczą się poniżej swych możliwości, często nie wykorzystując posiadanych uzdolnień i predyspozycji. W literaturze przedmiotu uczniowie ci określani są jako osoby o „syndromie nieadekwatnych osiągnięć szkolnych” (Dyrda, 2007; Rimm, 1994).

Sukces szkolny wiąże się z umiejętnością dynamicznej i pozytywnej adaptacji w obliczu pojawiających się ograniczeń utrudniających osiągnięcie go. „Prężność” (ang. *resilience*) to konstrukt psychologiczny odnoszący się do tego procesu, termin ten wprowadzono do literatury psychologicznej w latach 50. ubiegłego wieku (Block, Block, 1980, za: Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Od ponad trzech dekad wzbudza on coraz większe zainteresowanie wśród badaczy. Prężność (określenie zamiennie używane z terminem „odporność”) to zasób rozumiany jako zdolność do zaradności życiowej w zmieniających się warunkach, do adekwatnego przystosowywania się i zaangażowania w sprawy życia codziennego (Uchnast, 1997, s. 28). Jest traktowana jako mechanizm samoregulacji, obejmujący elementy poznawcze, emocjonalne oraz behawioralne. Te pierwsze są charakterystyczne dla przekonań i oczekiwań, dotyczą m.in. spostrzegania rzeczywistości w kategoriach wyzwania, a także własnych kompetencji. Elementy emocjonalne prężności związane są z afektem pozytywnym i stabilnością emocjonalną. Natomiast behawioralne składniki prężności przejawiają się w poszukiwaniu nowych doświadczeń i podejmowaniu różnorodnych oraz skutecznych strategii radzenia sobie z problemami (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008, s. 320). Uważa się, że problematyka związana z pojęciem *resilience* nadal jest stosunkowo mało eksplorowana przez polskich badaczy. Badania z tego zakresu obejmują zagadnienia: prężności (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011; Uchnast, 1998), odporności psychicznej bądź sprężystości (Kaczmarek, Sęk, Ziarko, 2011).

Prężność definiuje się jako umiejętność efektywnego radzenia sobie z zewnętrznymi i wewnętrznymi stresorami. Konceptualizacja odporności w perspektywie rozwojowej rozpatrywana jest jako proces (Armstrong, Birnie-Lefcovitch, Unger, 2005), który opiera się na umiejętności radzenia sobie z problemami rozwojowymi charakterystycznymi dla etapu rozwoju jednostki, jakie pojawiają się wskutek transakcji jednostki z otoczeniem. Ujmowana jest również jako mechanizm samoregulacji, chroniący przed negatywnymi następstwami doświadczanych zdarzeń zarówno traumatycznych, jak i związanych z trudnościami dnia codziennego (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Prężność jest procesem sprzyjającym adaptacji jednostki, obejmuje szeroki repertuar społecznych umiejętności, w tym dobre relacje z rówieśnikami, wysoki poziom inteligencji poznawczej, emocjonalnej, poczucie humoru, umiejętność rozwiązywania problemów, szczególnie w sytuacjach krytycznych (Garmezy, 1991).

Heszen i Sęk (2007) określając prężność jako konstrukt psychologiczny, przypisują mu wiele cech. Autorki uważają, że nie stanowi on wrodzonej cechy osobowości, lecz zbiór kompetencji służących skutecznemu

radzeniu sobie z problemami. Zaliczają tu umiejętność tworzenia i podtrzymywania więzi społecznych, które, dając osobie satysfakcję, mogą wyzwać pozytywne emocje. Prężność u dziecka zawiera w sobie dwa najważniejsze czynniki: obecność znaczących zagrożeń dla adaptacji oraz osiągnięcie dobrych wyników w pozytywnej adaptacji (Masten, 2001). Perspektywa rozwoju, będąca ważnym tematem w teoriach dotyczących kształtowania się odporności dzieci, bierze pod uwagę ich poziom rozwoju i funkcjonowania ze względu na liczbę czynników wpływających na ten rozwój oraz współdział pomiędzy ryzykiem, czynnikami chroniącymi a przystosowaniem dzieci. Wniosek jest taki, że odporność u dzieci tworzona jest poprzez normalne ludzkie procesy adaptacyjne, interakcje zachodzące między opieką a środowiskiem.

Oleś (2011, s. 325–326) podkreśla rolę czynników sytuacyjnych, powstających niejako na styku osobowości i zagrażającego środowiska, dokonujących deskrypcji jakości interakcji osoba – środowisko. Wśród tych czynników Oleś (2011) wymienia maksymalną mobilizację zasobów odpornościowych i giętkość w stosowaniu oraz kreowaniu nowych zachowań adaptacyjnych, wytwarzanie zasobów w sytuacjach permanentnego braku, świadomość istnienia wywołanego zagrożeniem podstawowych wartości, takich jak: życie, zdrowie, wolność, godność, wreszcie wsparcie z racji podzielenia trudnego losu z innymi ludźmi, którzy podobnie stracili wszystko lub wiele, czasowo bądź ostatecznie oraz świadomość istnienia wartości ponadczasowych, niezniszczalnych mimo niesprzyjających okoliczności. Ponadto Oleś (2011, s. 326) dowodzi, że sytuacje traumatycznych strat życiowych są argumentem na zdolności jednostek do transcendencji, inaczej przekraczania uwarunkowań biologicznych i psychospołecznych, w specyficznych warunkach i szczególnych okolicznościach. Badania prowadzone w ostatnich latach pokazały, że prężność stanowi konstrukt wielowymiarowy, zmieniający się m.in. wraz z wiekiem, płcią, pochodzeniem oraz w zależności od okoliczności życia (Connor, Davidson, 2003).

W literaturze toczą się dyskusje nad prężnością i nadaniem jej odpowiedniego znaczenia. Koncepcja prężności wyjaśnia fenomen, jakim jest dobre funkcjonowanie jednostki pomimo niesprzyjających warunków życiowych. Osoby opisujące się prężnością, cechują się wyższym poziomem optymizmu i spokoju wewnętrznego, odznaczają się wyższą energią życiową, ciekawością, elastycznością jak i pewnością siebie. Prężność odnosi się do procesu dynamicznej i pozytywnej adaptacji w obliczu pojawiających się przeciwności. Aktywowanie prężności wymaga doświadczenia bezpośredniego zagrożenia lub sytuacji o charakterze traumatycznym, przy jednoczesnej możliwości utrzymania kompetencji

pozwalających na poradzenie sobie z nimi (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Prężność powoduje, że jednostka poszukuje nowych zasobów, by poradzić sobie z daną sytuacją (Izdebski, Suprynowicz, 2011). W opinii badaczy prężność umożliwia przemianę osobistą i wejście w relacje oraz stwarza możliwość wzrostu w efekcie doświadczania przeciwności. Oznacza, poza radzeniem sobie, adaptacją lub kompetencją w radzeniu sobie z trudnościami, pozytywny wzrost i transformację, które pojawiają się w rezultacie doświadczania przeciwności (Lachowska, 2013). Prężność odgrywa istotną rolę, chroniąc jednostkę przed negatywnymi skutkami stresu (Ogińska-Bulik, 2013). Zgodnie z omawianym ujęciem, sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań zaradczych w trudnych sytuacjach, ponadto zwiększa tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń (Ogińska-Bulik, 2014, s. 22–24).

W świetle założeń teorii Flacha (1989), skupionej na zasadzie zakłóceń i reintegracji (odnowienie, odzyskanie), prężność jest uznana za umiejętność jednostki radzenia sobie z trudnymi wydarzeniami w życiu i pojmuje się ją jako zdolność przystosowania się do przezwycięzania podobnych sytuacji w przyszłości. Na prężność składają się mocne strony, które są konieczne do udanego radzenia sobie ze zmianami. W teorii tej postuluje się, że tymczasowe wyzwania są postrzegane jako okazje do pokonania starych problemów. Dzięki temu jednostka odkrywa nowe mechanizmy przydatne w radzeniu sobie i przeorganizowuje własną perspektywę spojrzenia na codzienne życie. Ten proces, definiowany jako „reintegracja”, sprzyja zachodzeniu zmian w spostrzeganiu świata i siebie samego w świetle procesu równowagi (Flach, 1989).

Koncepcja prężności skupia się na wyjaśnieniu fenomenu, jakim jest zdrowe funkcjonowanie osoby w obliczu niekorzystnych warunków życia, w okolicznościach doświadczania przeciwności losu i zdarzeń traumatycznych (Rutter, 1987). W bezpośrednim tłumaczeniu z języka angielskiego słowo *resilience* oznacza „odporność”, „elastyczność”. W psychologii zatem prężność pojmowana jest jako zdolność powrotu do dobrego funkcjonowania po silnie stresującym zdarzeniu (Kumpfer, 1999). Przyjmuje się, że jest to rodzaj procesu ochronnego, który pomniejsza lub osłabia konsekwencje niemożności przystosowania się osoby doświadczającej traumatycznych przeżyć i niepomysłności losu (Greenberg, 2006).

Kulig (2000) łączy pojęcie *resilience* z funkcjonowaniem jednostki w grupie społecznej. Kształtowaniu się prężności służą rozwój i umocnienie więzi rodzinnych. Przegląd prac teoretycznych oraz empirycznych pozwolił opracować listę czynników, które sprzyjają zdrowiu i dobremu

funkcjonowaniu rodziny (Black, Lobo, 2008). Na liście tej znalazły się takie czynniki, jak: pozytywne nastawienie, duchowość, harmonia, bezpośrednia i przyjazna komunikacja w rodzinie, wspólnie spędzany czas, wsparcie ze strony rodziny, przyjaciół oraz pozostałych grup społecznych, organizacji formalnych i ugrupowań nieformalnych (Pisarska, Ostaszewski, 2012).

Prężność w odniesieniu do środowiska społecznego jakim jest wspólnota lokalna, tworzą takie komponenty jak interakcje sprzyjające doświadczaniu wspólnoty (dobre relacje między członkami danej grupy czy sieć wsparcia społecznego) oraz odczuwanie więzi pomiędzy jednostkami budującymi daną społeczność (Kulig, 2000; Pisarska, Ostaszewski, 2011).

Inną kwestię stanowią tzw. obszary czynników chroniących, które przeciwdziałają zaistniałym skutkom czynników ryzyka. Obejmują one cechy indywidualne, np.: samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talenty, towarzyskość; czynniki rodzinne: spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna oraz czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 592). W ujęciu Cyrulnika (2015) do czynników ochronnych zaliczane są bezpieczne poczucie przynależności oraz rozwój procesów emocjonalnych i mentalnych.

Badania nad prężnością są prowadzone w różnych obszarach psychologii, m.in.: psychologii zdrowia, rozwoju jednostki w cyklu życia, psychologii klinicznej, pracy i organizacji czy też psychologii pozytywnej. Badacze z dyscyplin pokrewnych, takich jak: pielęgniarstwo, medycyna, biznes, nauczanie, sport wyczynowy, także wykorzystują te konstrukty. Duże zainteresowanie uczonych tym zagadnieniem wskazuje na potrzebę rozwijania badań oraz pogłębiania refleksji teoretycznej nad zjawiskiem prężności. W rodzimej literaturze psychologicznej pojęcie prężności pojawia się najczęściej w zakresie psychologii zdrowia i odnosi się do zasobów w procesie radzenia sobie z trudami dnia codziennego, rozwoju i ochrony zdrowia oraz uzyskiwaniem dobrostanu psychicznego (Kaczmarek, Sęk, Ziarko, 2011; Kaczmarek, Sęk, Ziarko, Marzec, 2012; Ogińska-Bulik, 2010; Ogińska-Bulik, 2014; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008).

Prężność jest ujmowana jako cecha osobowości jak również zdolność do prężnego radzenia sobie oraz jako zasoby osobiste, którymi dysponuje jednostka. Może stanowić istotny czynnik wzmacniający odporność psychiczną i zrównoważone funkcjonowanie pomimo napotykaných utrudnień (Ostaszewski, 2005; Hobfoll, 2006; Nadolska, Sęk, 2007). W dotychczas prowadzonych badaniach można zaobserwować występowanie różnic w ujmowaniu zachowań psychospołecznych, które uznawane są za reprezentatywne dla odporności u nastolatków. Badacze często definiują

zachowania odporne w kategorii dobrostanu psychicznego, umiejętności funkcjonowania i kompetencji społecznych. Zróżnicowanie w tych rodzajach definicji zachowań doprowadziło do ujawnienia się sprzecznych opinii dotyczących charakteru omawianego zjawiska (odporności). Pojawienie się wielu i tak dużych rozbieżności w ujęciach prężności wzbudziło w środowisku naukowym krytyczne nastawienie do tego zagadnienia. W wyniku dyskusji naukowych, prowadzonych na łamach czasopism, badacze znaleźli wspólny mianownik: sporne poglądy i podejścia do zagadnienia prężności. Uznano, że jest nim „wzorzec efektywnego funkcjonowania w środowisku, oceniany z perspektywy istotnych wyzwań rozwojowych” (Masten i in., 1995, s. 1636). Prężność ujmowana jest także w kategorii zasobu, czyli względnie stałej właściwości osobowości. Prężność definiowana jako cecha odnosi się zarówno do samej zdolności przystosowania się do zmiennych warunków ale też owa zdolność dotyczy strukturalnych aspektów osobowości jednostki. Osoba o wysokim nasileniu prężności jest zdolna do adaptacji, włączając w to sytuacje nowe, dostosowuje swoje zdolności i umiejętności oraz potrafi korzystać z dostępnych czynników występujących w otoczeniu, traktując je jako zasoby (Falewicz, 2016). Definiowanie prężności jako cechy sprowadza się do pytań o jej teoretyczne i empiryczne zależności z innymi charakterystykami osobowości, na przykład z inteligencją. Badacze wskazują na wzajemne związki tej cechy osobowości i współczynnika inteligencji w grupie chłopców w wieku 18 lat na poziomie 0,30, $p < 0,05$ (Block, Kremen, 1996).

Ujmując prężność jako proces, rozumie się, że jest to wynik interakcji sił działających w obrębie ekosystemu, wynikający z wielu czynników. Stanowi rezultat wzajemnych oddziaływań osoby i środowiska (Waller, 2001, za: Ogińska-Bulik, 2011). Proces ten jest rozciągnięty między dwoma biegunami. Pierwszym – zagrożeniem jako przyczyną potencjalnych trudności w adaptacji, drugim – ujawniającymi się sygnałami pozytywnego przystosowania, które w sposób szczególny wyrażają się realizacją celów związanych z rozwojem jednostki (Falewicz, 2016; Ogińska-Bulik, 2011). Ujmowanie prężności z perspektywy procesu osadza ten konstrukt w kontekście czynników ochronnych i czynników ryzyka. Proces oznaczający równoważenie czynników ryzyka przez czynniki chroniące. Badacze traktujący odporność jako proces starają się zrozumieć mechanizmy modyfikujące wpływ ryzyka i proces rozwojowy, przez który młodzi ludzie adaptują się do otoczenia. Zrozumienie procesu adaptacji wymaga także oceny mechanizmów ryzyka, które intensyfikują reakcje jednostki na przeciwności (sprawiają, że osoby stają się bardziej podatne) (Rutter, 1999). Narażenie na ryzyko prowadziłoby wprost do zaburzeń, jeśli jednostka

funkcjonowałyby niezależnie od wpływów ryzyka i wpływów czynników ochronnych. W ten sposób czynniki ryzyka i czynniki ochronne można traktować jako działające pośrednio i przez interakcje z czynnikami ryzyka.

Dotychczas przeprowadzono wiele badań mających na celu odnalezienie kluczowych czynników ochronnych będących jednocześnie cechami indywidualnymi oraz czynników związanych z jakością relacji interpersonalnych, które są cechami środowiska społecznego. Rozwój narzędzi mogących służyć do oceny zakresu mechanizmów ochronnych na różnych poziomach stanowi jedno podejście do zoperacjonalizowania prężności jako dynamicznego procesu adaptacji do przeciwności losu. Ocena zakresu procesów prężności pozwoliłaby na zadanie pytań dotyczących adaptacji człowieka do trudności i znalezienie odpowiedzi na pytania, np.: czy prężność jest różna w zależności od: a) poziomu rozwoju jednostki, b) od różnych sfer życia w zakresie osiągnięć szkolnych, relacji z innymi czy sytuacji socjalno-materiałnych oraz c) różni się w krzywoliniowy sposób – krańce wykresu mogą być problematyczne? Badania wykazały ochronną zdolność poziomu wykształcenia matki (Napora, Pękala, 2014b), wsparcia rodziny, zadowolenia z relacji rodzinnych i przyjacielskich (Napora, 2019).

U niektórych osób przeżywanie trudnej sytuacji może prowadzić do wystąpienia różnych negatywnych konsekwencji, natomiast u innych nie są one obserwowane. Badania nad prężnością pokazują, że osoby prężne potrafią adekwatnie, spójnie i wytrwale przystosowywać się do zmieniających się warunków życiowych zarówno poprzez odpowiednie dostrajanie własnych zdolności i sprawności, jak i efektywne wykorzystanie czynników działających w otoczeniu (Uchnast, 1997, s. 28). Osoby o wysokim nasileniu prężności mają przekonanie o możliwości podejmowania prób radzenia sobie z wyzwaniami. Poszukują wsparcia i pomocy u innych (Iskra, Klinkosz, 2013). Są zadowolone z własnego życia i posiadają zaufanie do siebie oraz przekonanie, że w życiu mogą osiągnąć to, co uważają za ważne. Osoby te są otwarte i wykazują zrozumienie w kontaktach z innymi (Oleś, 2000). Osoby odporne cechują się wyższym poziomem umiejętności społecznych, takich jak komunikatywność, dobre relacje z innymi, empatia (Grzegorzewska, 2011). Odnaczają się wysokim stopniem prężności i są pozytywnie nastawione do życia. Charakteryzują się stabilnością emocjonalną, a napotkane trudności postrzegają częściej jako szansę na zdobycie nowych doświadczeń. Są skłonne uważać siebie za osoby mające wpływ na podejmowanie decyzji (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Wykazują też lepszą adaptację do wydarzeń życiowych, takich jak rozwód rodziców (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011).

Prężność manifestowana jest poprzez utrzymanie zdolności radzenia sobie, czyli przezwyciężania problemów oraz własnych słabości, a także poprzez odpowiednią reaktywność pomimo zagrożenia (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Zdolność ta występuje w kilku obszarach. Osoby odporne posiadają poznawcze umiejętności radzenia sobie, które budują ich pewność siebie i ograniczają niepokój. Dysponują społecznymi umiejętnościami radzenia sobie, takimi jak budowanie i utrzymanie wspierających relacji oraz behawioralne zdolności radzenia sobie, w których mieszczą się podejmowane działania, np. wypoczynek, rozrywka, hobby, przyczyniające się do niwelowania stresu (Newman, 2002). Prężna jednostka zdolna jest do adaptacji do zmiennych warunków życia i nowych sytuacji, dostosowując swoje zdolności i umiejętności, potrafi przy tym korzystać z dostępnych czynników występujących w otoczeniu, traktując je jako zasoby (Uchnast, 1998). Osoby z wysoką prężnością skutecznie radzą sobie z niepewnością i złożonością sytuacji (Uchnast, 1998). Potrafią budować wspierające relacje z innymi oraz znajdują i otaczają się osobami pełniącymi znaczące role (nauczyciele, przyjaciele, rodzice przyjaciół) (Newman, 2002).

Uchnast (1997, s. 28) jako pierwszy wprowadził do polskiej literatury pojęcie prężności psychicznej. Według autora, osoby o wysokiej prężności wykazują otwartość na innych, zdolność do zachowania spokoju w sytuacjach tego wymagających, poczucie kompetencji i siły, gotowość do podjęcia ryzyka, zdolność do odzyskiwania równowagi emocjonalnej po zdarzeniach naruszających ją oraz poczucie zadowolenia z życia i śmiałość.

W badaniach dotyczących związku między prężnością a funkcjonowaniem w egzystencjalnych wymiarach wartościowania badacze wykazali, że wysoki poziom prężności warunkuje udane relacje interpersonalne oraz dojrzałość emocjonalną i społeczną (Cicchetti, Luthar, 2000). Sugeruje to, że prężność może mieć znaczące oddziaływanie na funkcjonowanie jednostki i przyczyniać się do skuteczniejszego radzenia sobie z przeciwnościami losu, chociażby poprzez poszukiwanie wsparcia u innych. Zdaniem Rutkowskiej (2015) udane relacje interpersonalne oznaczają większą liczbę osób, do których można zwrócić się po pomoc czy też stosowanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie z trudnościami (inteligencja emocjonalna warunkująca wgląd w sytuację i dostosowanie działania adekwatnego do rozwiązania danego problemu).

Osoba prężna jest raczej ugodowa i nie wykazuje skłonności do szkodenia innym. Postrzega ona stresujące wydarzenia przede wszystkim w kategoriach wyzwania, akceptuje pogorszenie sytuacji i traktuje

doświadczane niepowodzenia jako normalne wydarzenia, które nie muszą wynikać z braku własnych kompetencji lub wskazywać na istnienie wrogiego świata (Semmer, 2006, za: Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010). Osoba o silnym nasileniu prężności ma wyższe poczucie własnej wartości oraz świadomość własnej skuteczności. Ponadto w większym stopniu angażuje się w relacje z innymi ludźmi (Connor, 2006). Jednostki charakteryzowane jako odporne wykazują wyższy poziom umiejętności społecznych, takich jak: komunikatywność, pozytywne relacje z innymi, współodczuwanie. Co więcej, traumatyczne zdarzenia uruchamiają u tych osób – zamiast poddania się – wolę życia i nadzwyczajną odporność (Bishop, 2000; Poprawa, 2001). Traktują one swoje życie jako coś, na co mają wpływ i co jest efektem ich działalności (Falewicz, 2016, s. 269). W sferze emocjonalnej osoby te są stabilne i częściej przeżywają pozytywne emocje. Sytuacje nowe i trudne traktowane są jako okoliczności sprzyjające postępowi i zdobyciu nowego doświadczenia. Studia empiryczne nad prężnością wskazują, że tak ujęta prężność koresponduje z następującymi cechami osobowości: twardość, emocjonalna stabilność, optymizm, otwartość na doświadczenia, poczucie koherencji czy poczucie własnej skuteczności i kontroli (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Z czynnikowego modelu prężności (De Caroli, Sagone, 2014) oraz z badań wynika, że jednostki o wysokiej prężności usiłują zrozumieć sprawy, które sprawiają im trudności (zaangażowanie), aby poradzić sobie z konsekwencjami swoich działań i potrafią zmieniać swoje zachowania tak, by dostosować się do sytuacji (umiejętność przystosowania się). Unikają sytuacji problemowych i starają się uczyć na błędach (kontrola), częściej też potrafią rozpoznać, kiedy są w czymś dobre (kompetencje) oraz dostrzegają jasną stronę sytuacji, a także radzą sobie ze stresem za pomocą humoru (poczucie humoru) (Sagone, De Caroli, 2016).

Z kolei niskie nasilenie prężności współwystępuje z osłabioną zdolnością kontroli impulsów, drażliwością, działaniem chaotycznym i nieadekwatnym do sytuacji w momentach krytycznych. Wiąże się także z przejawianiem nieufności i dystansu w stosunku do nowo poznanych osób. Osoby cechujące się niską prężnością mają problemy z mobilizowaniem własnych potencjałów i z podejmowaniem działań, zwłaszcza takich, które zawierają w sobie element nowości lub oceniane są przez nie jako trudne. Potrzebują ustawicznego wsparcia i potwierdzania słuszności własnych działań. Łatwo popadają w rozdrażnienie oraz wielokrotnie analizują swoje działania (Iskra, Klinkosz, 2013). W nowych sytuacjach ujawniają niepokój i reagują w sposób stereotypowy (Uchnast, 1997). Osoby z niską prężnością w obliczu stresu stają się usztywnione i zachowawcze (Letzring, Block, Funder, 2005).

Badacze wskazują, że prężność nie jest zjawiskiem, które może być postrzegane jedynie przez pryzmat czerni i bieli, jest ono bowiem obarczone pewnymi kosztami psychologicznymi. Pogląd ten potwierdzają argumenty uczonych. Po pierwsze, prężności towarzyszyć może nierówna adaptacja – prężne funkcjonowanie może występować w jednej dziedzinie życia, takiej jak relacje społeczne czy osiągnięcia akademickie, podczas gdy brakuje go w innej, np. w zdrowiu psychicznym. Na potwierdzenie przywołano wyniki badań prowadzonych nad dziećmi mieszkającymi z rodzicami cierpiącymi na depresję lub inne choroby psychiczne (Hammen, 2003) i rozwiedzionymi (Hetherington, Elmore, 2003). Argumenty, na które wskazali ich autorzy, sugerują istnienie poważnych, natychmiastowych lub długofalowych „kosztów” kompetencji behawioralnej. Koszty te mogą przyjąć formę problemów z regulacją emocjonalną lub internalizacją zaburzeń (np. depresji czy stanów lękowych). Badacze ukierunkowują uwagę terapeutów na to, by nie przeoczyć czynników ograniczających zachowania prężne, kiedy są one definiowane przez zewnętrzną kompetencję behawioralną i aby uwzględniać w diagnostyce objawy wskazujące na ukryte negatywne emocje i zaburzenia (Easterbrooks, Chaudhuri, Bartlett, Copeman, 2010).

Reasumując rozważania nad zagadnieniem prężności, można zauważyć wielość ujęć definicyjnych, które choć zbliżone do siebie, nie w pełni pozwalają na zunifikowane podejście do tego konstruktu psychologicznego. Dlatego w niniejszej monografii autorki zaznaczają, że posługują się terminem „prężność”, który w odniesieniu do człowieka oznacza odporność, regenerację, dobre przystosowanie, pozytywną adaptację (Machnik-Czerwik, 2014). Prężność rozumiana jest jako proces, dynamicznie zmieniający się rezultat interakcji sił w kontekście ekosystemu (Heszen, Sęk, 2007), prowadzący do przystosowania i adaptacji do aktualnej sytuacji oraz wymagań społecznych (Grzegorzewska, 2013). W tym ujęciu prężność stanowi wynik wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska oraz zależy od jej kontekstu życiowego (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011). Prężność uznawana jest za jedną z cech człowieka, która w trakcie rozwoju może ulegać zmianom poprzez udoskonalanie i wzmacnianie (Masten, Reed, 2002). Analizowano zatem prężność z perspektywy możliwości jej kształtowania i rozwijania.

Skupienie się na indywidualnych cechach odpornego dziecka może prowadzić do postrzegania odporności jako wrodzonej jakości. Badacze sugerują jednak unikanie kategoryzowania dzieci jako odpornych albo nieodpornych. Dzieci, które wykazują odporne zachowania np. w szkole, w innych obszarach mogą nie przejawiać tej cechy, np. jeśli chodzi o poziom

depresji (Luthar, Cicchetti, 2000). Odporność należy rozumieć raczej jako proces niż stałą cechę charakteru (Luthar, Zelazo, 2003). Nie jest ona czymś, co się posiada albo nie, to samo dziecko może mieć wysoką albo niską odporność w różnych momentach życia, w zależności od interakcji pomiędzy czynnikami indywidualnymi albo środowiskowymi. Podsumowując, odporność jest wynikiem interaktywnych procesów między czynnikami ochronnymi istniejącymi u dziecka, w rodzinie, w społeczności.

Istotna rola prężności jest podkreślana od ponad trzech dekad, w czasie których stale były prowadzone badania. W części z nich starano się uchwycić prężność poprzez obserwację zachowań docelowych, czyli takich, do których dąży się w funkcjonowaniu po ustąpieniu czynników stresujących, ryzykownych (jak osiągnięcia akademickie, ogólny dobrostan, brak problemów w zachowaniu). Osoby prężne opisują się większym potencjałem, aby funkcjonować w zdrowy i kompetentny sposób jako dorośli (Markstrom, Marshall, Tryon, 2000). Prężne osoby jako dzieci posiadały w swoim życiu przynajmniej jedną osobę znaczącą, która była dla nich wzorcem (Winfield, 1994). Analizy prowadzone przez Werner i współpracowników nad rozwojem dzieci wzrastających w trudnych warunkach, spowodowanych biedą i uzależnieniem rodziców, pokazały, że u jednej trzeciej badanych nie ujawniły się zaburzenia w rozwoju oraz że trudne warunki życiowe nie miały wpływu na ich indywidualne losy. Można przypuszczać, iż w przypadku tych dzieci pojawiły się czynniki ochronne, które wpłynęły na przejawianie przez nie odporności w reakcji na trudne życiowe sytuacje (Nopora, Kozerska, Schneider, 2014).

Większość badań pokazuje prężność jako zasób pomagający w radzeniu sobie w sytuacji przewlekłej choroby dziecka (Kasprzak, Basińska, Lewandowska, 2013) lub innego członka rodziny. Ujawniają one pozytywną korelację prężności z dobrym samopoczuciem człowieka, negatywną – z depresją. Prężność współwystępuje z poczuciem bezpieczeństwa u studentów (Iskra, Klinkosz, 2013).

Badacze zgodnie twierdzą, że w istotnym stopniu czynnikami w rozwoju odporności są albo indywidualne cechy jednostki, albo cechy jej rodziny. W środowisku naukowym wyrażane są różnicowane poglądy na stopień, w jakim na kształtowanie odporności wpływają cechy indywidualne oparte na genach, a w jakim rodzina i środowisko. Ostatnie badania prezentują argumenty przemawiające za tym, że rola rodziny w kształtowaniu się odporności jest najsilniejsza we wczesnym okresie życia dziecka i zmniejsza się wraz z jego wiekiem (Condly, 2006). Prowadzone w ostatnim czasie badania nad przekonaniami i wiedzą rodziców na temat rozwoju dzieci dotyczą najczęściej rozwoju poznawczego. Porównania

międzykulturowe wykazały, iż rodzice angloamerykańscy wyżej od innych cenią zdolności poznawcze, choć nie musiało się to wiązać z dobrymi ocenami w szkole. Rodzice Latynosi i Azjaci deklarowali natomiast, że motywacja oraz umiejętności społeczne są równie ważne jak poznawcze (Okagaki, Sternberg, 1993, za: Sikorska, Adamczyk-Polak, Banach, 2019). Zaobserwowanie różnic w poglądach rodzicielskich jest o tyle ważne, że oddziałują one na zróżnicowanie koncepcji wychowania dziecka oraz na przekazywanie mu wartości i wskazywanie celów. Stwierdzono także, że matki lepiej orientują się w zachowaniach charakterystycznych dla dzieci młodszych, przed czwartym rokiem życia, niż starszych (Oliva, Palacios, 1992; Sikorska, Adamczyk-Polak, Banach, 2019).

Gribble wraz z zespołem współpracowników (1993) ustaliła, że rodzice odpornych dzieci mają bardziej pozytywne postawy rodzicielskie i są bardziej zaangażowani w życie swoich dzieci. W badaniach nad dziećmi będącymi w trudnym położeniu rola rodziców w budowaniu odporności okazała się istotna. Stwierdzono, że poziom wykształcenia rodzica i jego zaangażowanie w proces edukacji dziecka wpływa na jego odporność. Uzasadnieniem powyższego jest wynik wskazujący, że dzieci rodziców, którzy ukończyli szkołę średnią były o 70% bardziej odporne niż dzieci rodziców, którzy nie ukończyli szkoły średniej (Cove, Eiseman, Popkin, 2005). Co więcej, dzieci z rodzin, w których „głowa rodziny” jest zaangażowana w wykształcenie potomstwa, były bardziej odporne niż inne dzieci. Rodzice dzieci odpornych często spotykali się z nauczycielami i monitorowali oceny dziecka (Cove, Eiseman, Popkin, 2005). Stwierdzono, że określony kontekst rodzinny sprzyja stopniowemu przyswajaniu i internalizacji przez dzieci standardów oraz oczekiwań społecznych, które ułatwiają im nabywanie umiejętności samoregulacji i odpowiedzialności za swoje zachowania (Halpenny, Nixon, Watson, 2010). Do tej pory wykazano, że rodzina stanowi ważny czynnik przyczyniający się do odczuwania satysfakcji ze szkoły. Na przykład, w badaniach Bakera (1998) ukazano, że jakość życia rodzinnego wiąże się z zadowoleniem ze szkoły i jest ujemnie związana ze znużeniem się psychicznym rówieśników nad dzieckiem. Doznawanie wsparcia i pozytywna komunikacja w rodzinie są szczególnie ważne w okresie adolescencji, a więź z matką stanowi matrycę późniejszych relacji z ludźmi¹ (Napora, Pękala, 2014a, 2014b).

¹ Jedna ze współautorek monografii problematykę prężności psychicznej przedstawiła szczegółowiej w opracowaniu: Napora, E., Pękala, B. (2014b). Wsparcie i komunikacja matek czynnikiem prężności w funkcjonowaniu córek wśród rówieśniczek. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19 (3), 371–386.

Przyjmując, że prężność jest właściwością dynamiczną i podlegającą zmianom w zależności od kontekstu życiowego, sugeruje się, że można ją kształtować oraz rozwijać (Napora, 2017; Reivich, Shatte, 2003).

Rodzina będąc podstawowym czynnikiem środowiskowym, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu u dzieci umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami, których źródłem są nowe sytuacje (Iskra, Klinkosz, 2013). W badaniach ukazano, że po około dwóch latach od rozwodu/śmierci rodziców następuje względna stabilizacja funkcjonowania psychologicznego, z wyraźnym wzrostem pozytywnych emocji świadczących o radzeniu sobie z utratą jednego z rodziców, jako bezpośredniego opiekuna i ze zmianami w relacjach społecznych (Błażek, 2014). Sprawne porozumiewanie się pomiędzy matką a dziećmi gwarantuje budowanie swojej tożsamości i jeżeli przejawia się otwartością, to budzi zaufanie, ale jeśli ujawniają się w tym obszarze trudności, może stanowić przeszkodę w przebiegu tych procesów. Badacze przyznają, że w zależności od jakości komunikacji, rodzice tworzą dorastającemu zróżnicowane możliwości jego funkcjonowania psychospołecznego (Wałęcka-Matyja, 2021). Niezwykła rola komunikacji i spójności polega na tym, że są to wartości uniwersalne, które mogą zaspokajać różnego rodzaju potrzeby oraz niedostatki w zasobach psychologicznych. Przekonanie o własnej skuteczności rodzi się z pozytywnych doświadczeń w radzeniu sobie z trudnościami. Dostarczanie przez matkę przykładów i pokazywanie, że inni radzą sobie w podobnej sytuacji, wzbudza postawę: „Skoro inni mogą, to ja też” (Napora, 2018).

Odporność psychiczna jest skorelowana z wydajnością, pozytywnym zachowaniem, dobrym samopoczuciem, aspiracjami. W obszarze edukacji badania prowadzone wśród uczniów angielskich i holenderskich szkół pokazały, że odporność dodatnio łączy się z wynikami egzaminów i testów na każdym poziomie edukacji oraz z terminowością ukończenia studiów (Strycharczyk, Clough, 2012). Badania przeprowadzone przez Krzywosz-Rynkiewicz i Zalewską (2011) wskazują, że wśród dzieci i młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej młodzież cechująca się wyższą siłą i odpornością psychiczną ujawniała większą gotowość do działań obywatelskich, takich jak branie udziału w głosowaniu oraz uczestniczenie w kampaniach na rzecz zmian. Wykazywała także większe zainteresowanie życiem społecznym i politycznym. Ponadto młodzież z wyższą odpornością psychiczną charakteryzowała się większym optymizmem w stosunku do swojej przyszłości, swojego otoczenia, a nawet świata.

Dotychczasowe analizy wykazały wiele szczegółowych różnic pomiędzy oceną przez młodzież prężności i komunikowania się z rówieśnikami zarówno w całej grupie badanej, jak i w grupach wyróżnionych ze

względem na płeć. Różnice te odnoszą się do występowania w rodzinach o zróżnicowanej strukturze odmiennych wymiarów prężności, komunikacji oraz rodzajów wsparcia młodzieży ze strony dziadków (Napora, 2017).

Furstenberg (1999) dostrzegł, że dzieci żyjące w warunkach wysokiego ryzyka mogą odnieść sukces, jeśli ich rodziny okazują im wsparcie (za: Cove, Eiseman, Popkin, 2005). Zewnętrzne wsparcie jest kolejnym czynnikiem wpływającym na odporność, jeśli rodzina nie jest w stanie zapewnić dziecku odpowiedniego środowiska. Ten brak może być zapewniony przez pozytywne doświadczanie życia szkolnego. Rutter (1979) pokazał, że dzieci z dysfunkcyjnych rodzin częściej stają się odporne, jeśli uczęszczają do szkoły, w której mają styczność z opieką i zaangażowanymi nauczycielami. Rezultaty badania przeprowadzonego przez Werner i Smith (2001) pokazują, że najczęściej wymienianym przez odporne dzieci wzorcem osobowym byli ich ulubieni nauczyciele. Innym źródłem zewnętrznego wsparcia dla dzieci są zajęcia pozaszkolne, które ograniczają nasilenie czynników ryzyka, takich jak przemoc i narkotyki. Dodatkowo na zajęciach pozaszkolnych dzieci mogą rozwijać kompetencje społeczne. W badaniach nad dziećmi z trudnych środowisk stwierdzono, że te dzieci, które brały udział w zajęciach pozaszkolnych prawie codziennie, były o 70% bardziej odporne, niż dzieci nie biorące w nich udziału (Werner, Smith, 2001).

Większość badań nad odpornością ocenia stresory u dzieci, korzystając z metod opartych na narzędziach, które nie uwzględniają perspektywy dziecka i są przeznaczone dla osób dorosłych. Stresory nie zawsze stanowią czynniki ryzyka, a niektóre stresujące wydarzenia można traktować jako pozytywne, np. takie jak: sukces szkolny, zakup zwierzęcia do domu, własne przyjęcie urodzinowe. Co więcej, może należy założyć, że dorośli nie są w stanie określić, co jest stresujące dla dziecka, tym bardziej, że psychologia rozwojowa przedstawia liczne argumenty przemawiające za tym, że dzieci interpretują świat inaczej niż dorośli (Goodwin, Davidson, 1991). Także jest możliwe, że dzieci i dorośli używają innych kryteriów do oceny ryzyka.

Badania nad grupami adolescentów wskazują na rodziców jako na istotne źródło budowania ich odporności psychicznej i skłonności do unikania podejmowania zachowań ryzykownych (Grzegorzewska, 2011). Wśród czynników środowiskowych ważną rolę w procesie adaptacji, oprócz zasobów środowiska lokalnego, odgrywają zasoby rodzinne. Badacze podkreślają, że prężność wiąże się pozytywnie ze wsparciem społecznym (Reivich, Shatte, 2003), udzielanym przez rodziców oraz inne osoby znaczące. Szczególnie istotne znaczenie odgrywają wspierające

relacje z dorosłymi. Rodzice, dbający o edukację swoich dzieci i znający ich zainteresowania, pomagają rozwijać ową prężność (Winfield, 1994). Interakcje, w jakie dziecko wchodzi w rodzinie, w tym relacje z matką oraz kształtujące się dzięki nim stosunki interpersonalne mogą stwarzać okazję do zdobywania określonych doświadczeń (Tyszkowa, 1990), m.in. o charakterze działaniowym. Niektóre badania wskazują, że istnieje znaczący wpływ efektywności matek w radzeniu sobie z rozpadem małżeństwa na działania zaradcze ich dzieci. Wraz ze wzrostem efektywności rodzica wzrastała również efektywność jego dziecka (Beisert, 2000). Prężność może wspomagać kształtowanie pozytywnej tożsamości jednostki (Kaczmarek, Sęk, Ziarko, Marzec, 2012).

2.2. Płeć a osiągnięcia szkolne uczniów

Rówieśnicy mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne oddziaływanie na osiągnięcia szkolne adolescentów. Z jednej strony, adolescenci mający relacje ze wspierającymi rówieśnikami wykazują tendencję do przejawiania większego zainteresowania szkołą, ale z drugiej strony, trwanie w trudnej relacji interpersonalnej może być dla dorastającego destrukcyjne. Zauważono występowanie związku pomiędzy wczesnym zaangażowaniem się w bliskie relacje a słabszymi osiągnięciami edukacyjnymi (Kacprzak, 2015). Z badań przeprowadzonych przez Kokocińskiego (2011) wynika, że uczniowie deklarujący przynależność do grupy rówieśniczej niżej wartościowali oceny szkolne w porównaniu do adolescentów nie należących do takich grup. To sugeruje, że powodem słabych ocen może być niedostateczna ilość czasu poświęconego na naukę, ponieważ jest on przeznaczany na uczestniczenie w spotkaniach z rówieśnikami. Nie można jednak jednoznacznie określić, jaki związek występuje i o jakim wpływie mowa, ponieważ jest on silnie zdeterminowany naturą nawiązanej relacji i samą osobą rówieśnika (Furman, 2002).

Uważa się, że zachowanie osób będących w bliskich relacjach z nastolatkami jest powiązane z kształtowaniem ich zachowań i postaw. Przyjaźnie nawiązywane są zwykle między rówieśnikami, którzy mają podobne zainteresowania i wartości (Wentzel, 1994). Logicznie rzecz ujmując, relacje z rówieśnikami, którzy są pozytywnie nastawieni do szkoły zachęcają do angażowania się w aktywność szkolną, podczas gdy relacje z rówieśnikami mającymi problemy w zachowaniu, mogą zniechęcać dorastających do zaangażowania się w życie szkoły. Za czynnik istotnie różnicujący sukces szkolny badacze przyjmują płeć (Gromkowska-Melosik, 2011;

Konarzewski, 2003; Lindberg, Hyde, Petersen, Linn, 2010; Okun, Braver, Weir, 1990; Skórska i in., 2017; Voyer, Voyer, 2014; Zill, West, 2001).

Zauważono, że dziewczęta wykazują większe poczucie satysfakcji ze szkoły niż chłopcy (Okun, Braver, Weir, 1990). Ponadto odnotowuje się, że dziewczęta spędzają więcej czasu na odrabianiu lekcji, przejawiają w klasie mniej przeszkadzających zachowań i rzadziej wagarują niż chłopcy. Dziewczęta mają także wyższe oczekiwania wobec siebie i są bardziej entuzjastycznie nastawione do kontynuowania swojej edukacji. Chłopcy natomiast mniej pracują i szybciej się rozpraszają. Tego rodzaju wyjaśnienia przedstawiają różnice płciowe w osiągnięciach jako efekt właściwości biopsychologicznych, a zatem osobistych. Z natury dziewczęta są bardziej wytrwałe a chłopcy potrzebują więcej zachęty. Natomiast chłopcy są bardziej skłonni do podejmowania zachowań ryzykownych i ponoszą więcej porażek (Barber, 1996).

Van Houtte (2004) twierdzi, że funkcjonowanie chłopców jest mniej nastawione na naukę niż dziewczynek. Różnica w osiągnięciach szkolnych może wynikać z różnicy płci, przynajmniej na poziomie szkoły średniej. Wyniki przeprowadzonych metaanaliz, odnoszące się do zróżnicowania stopni szkolnych w zależności od płci uczniów (Voyer, Voyer, 2014), pozwalają zauważyć, że dziewczynki otrzymują istotnie lepsze oceny niż chłopcy. Ta różnica utrzymuje się mimo braku wyraźnych różnic między porównywanymi grupami w zakresie wyników testów czy przewagi chłopców np. w przedmiotach ścisłych (por. Konarzewski, 2003; Lindberg, Hyde, Petersen, Linn, 2010). Badacze tłumaczą to zjawisko wieloma przyczynami wynikającymi z cech osobowości oraz czynnikami poznawczymi i poza poznawczymi związanymi z oceną nauczycielską.

Harris (2000) wyjaśniła tę różnicę płci, opierając ją na procesie rozwoju w okresie dorastania, w którym dziewczęta zaczynają być bardziej zdyscyplinowane i są skłonne zaplanować oraz wykonywać swoją pracę wcześniej niż chłopcy. To sugeruje, że w okresie dorastania dziecko potrzebuje mniej dyscypliny rodzinnej niż w czasie poprzedzającym ten okres.

Inne wytłumaczenie uzyskiwania przez dziewczęta wyższych wyników w nauce szkolnej niż przez chłopców odnosi się do cech osobowościowych. Uczennice mające wysokie nasilenie sumienności otrzymują wyższe oceny szkolne niż by oczekiwano rozpatrując ich wyniki w standaryzowanych testach szerokiego zasięgu. Sumienność to cecha, która ujawnia się u dziewcząt w większym nasileniu niż u chłopców i choć efekt ten jest niewielki, to powtarzalny (Donnellan, Lucas, 2008). Kolejną właściwością osobowości facylitującą sukcesy szkolne jest umiejętność do samodyscyplinowania się (do samokontroli). Dowiedziono, że jej poziom

u kobiet jest istotnie wyższy w porównaniu z mężczyznami (Silverman, 2003). Przekłada się to np. na styl odrabiania pracy domowej, bowiem jak stwierdzono, dziewczynki wcześniej niż chłopcy zaczynają przygotowywanie pracy domowej w ciągu dnia i poświęcają na tę aktywność dwukrotnie więcej czasu (Duckworth, Seligman, 2006).

Osiąganie przez chłopców niższych ocen szkolnych w porównaniu do ocen dziewczynek można łączyć z faktem, że chłopców częściej dotykają zaburzenia i trudności rozwojowe na wczesnych etapach nauczania, np. problemy z koncentracją uwagi (Zill, West, 2001). Zatem wielowymiarowość i wielofunkcyjność ocen szkolnych może wiązać się z uwzględnieniem przez nauczyciela zróżnicowanych wymiarów zachowania ucznia, a nie odnosić tylko do określenia poziomu jego umiejętności z danego zakresu. Ponadto, jak zauważa Gromkowska-Melosik (2011), inne rodzaje zadań są przydzielane dziewczynkom, a inne chłopcom, nauczyciele przejawiają także odmienną gotowość do pracy z chłopcami i dziewczętami, zaś podręczniki szkolne cechuje asymetria relacji płciowych w zależności od nauczanego w szkole przedmiotu. Jak wskazują badacze, nauczyciele udzielają zróżnicowanej informacji zwrotnej uczniom na temat realizowanego zadania w zależności od płci (Suchocka, 2011), a także funkcja motywacyjna ocen okazuje się zróżnicowana ze względu na płeć. W opinii Konarzewskiego (1996) tylko chłopcy o niskim statusie społeczno-ekonomicznym zmieniają swój nakład pracy pod wpływem ocen, jakie uzyskują. Jak się jednak okazuje, nauczyciele nie są skłonni podwyższać im ocen, mimo wykazania się większą pracowitością, odmienna postawa widoczna jest wobec dziewczynek o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, którym nauczyciele są skłonni podwyższać oceny.

Warunkowane płcią wydają się uzyskiwane przez uczniów wyniki w testach szerokiego zasięgu, zwłaszcza z obszaru matematyki, co wyjaśnia się wysokim poziomem pewności siebie chłopców (Preckel, Goetz, Pekrun, Kleine, 2008). Z kolei kobiety uzyskują niższe rezultaty na standaryzowanych egzaminach zewnętrznych z powodu doświadczania zagrożenia stereotypem. Jak się okazuje, stereotypy płciowe na temat wyższych zdolności matematycznych chłopców mogą wzmacniać nie tylko nauczyciele, ale i rodzice (Jacobs, 1991).

Stwierdzono, że zróżnicowanie międzypłciowe w zakresie wyników szkolnych może być także w pewnym stopniu uwarunkowane rodzajem zadania egzaminacyjnego. Okazało się bowiem, że chłopcy uzyskują lepsze wyniki w zadaniach zamkniętych wielokrotnego wyboru. Z kolei dziewczęta osiągają wyższe rezultaty w zadaniach otwartych, jak na przykład wypracowania i eseje (Willingham, Cole, 1997).

Większość badaczy jest zgodna, że słabością ocen nauczycielskich jest ich wielowymiarowość i wielofunkcyjność. Oceny nauczycielskie poza oceną danej umiejętności odzwierciedlają także inne cechy poznawcze i pozapoznawcze (Voyer, Voyer, 2014). Do elementów istotnych z punktu widzenia uwarunkowań pozapoznawczych współwystępujących ze skutecznym nauczaniem zalicza się: wsparcie rodziny, czynniki związane z osobowością i stosunkiem do uczenia się, kompetencje społeczne oraz pozytywne zachowania w klasie. Stąd niektórzy badacze wyższe oceny dziewcząt wyjaśniają możliwością wpisywania się przez nie w wymagania standardu „dobrego ucznia” bardziej niż miarą osiągnięć w zakresie danego przedmiotu (Skórska i in., 2017). Uważa się również, że oceny nauczycielskie głównie mają charakter wychowawczy, przyczyniając się do zarządzania motywacją i zachowaniem ucznia, a w mniejszym stopniu mają określać osiągnięcia intelektualne jednostki (Guskey, 2011). Innym aspektem funkcji ocen może być kształtowanie samooceny uczniów oraz oceny rówieśniczej (Grygiel, Modzelewski, Pisarek, 2016). Rozważania nad wielowymiarowością ocen szkolnych mogą prowadzić do kwestionowania ich wartości (Bowers, 2011). Jednak opierając się na wynikach badań (Guskey, 2011), stwierdzono, że cechują się one stosunkową stabilnością podczas trwania całego okresu szkolnego. Ponadto oceny uzyskane na wcześniejszych etapach nauki uznaje się za dobre wskaźniki ocen późniejszych (Casillas i in., 2012).

Badacze są zgodni, że płeć stanowi znaczący czynnik różnicujący poziom aspiracji edukacyjnych, a nawet silniej decydujący o aspiracjach zawodowych (Danziger, Eden, 2007; Kozłowski, Matczak, 2016). Jednak pojawiają się niejednoznaczności w ocenie kierunków tych różnic, bowiem próbuje się dowodzić, że chłopcy mają wyższe aspiracje edukacyjne, co łączy się z ich oczekiwaniami dotyczącymi prestiżowego i dochodowego zawodu (Patton, Creed, 2007). Natomiast większość rezultatów badań z tego zakresu konfirmuje pogląd o wyższych aspiracjach dziewcząt (Mau, Bikos, 2000; Perry, Przybysz, Al-Sheikh, 2009).

Przyjmuje się, że płeć, szczególnie w okresie dorastania, stanowi jeden z czynników decydujących nie tylko o sukcesach szkolnych, ale o kształcie i jakości relacji rówieśniczych jakże istotnych dla funkcjonowania w środowisku szkolnym (Lubbers, 2003). Badacze zwracają uwagę na zjawisko homofilii (McPherson, Smith-Lovin, Cook, 2001), polegające na nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów pomiędzy osobami wykazującymi niektóre cechy podobieństwa (Lazarsfeld, Merton, 1954).

Homofilia płciowa osiąga najsilniejsze natężenie około 11 roku życia (Stockard, 2006), co powoduje, że większość relacji społecznych

w okresie szkoły podstawowej zachodzi w grupach homogenicznych płciowo. Choć zauważa się, że poziom homofilii obniża się stopniowo wraz z wiekiem (Connolly, Furman, Konarski, 2000), to adolescenci nadal silniej czują się związani z rówieśnikami tej samej płci (Bukowski, Sippola, Hoza, 1999). Relacje homopłciowe uznają za bardziej znaczące (Lempers, Clark-Lempers, 1993) niż relacje heteropłciowe, które oceniają jako zapewniające im mniejsze wsparcie (Hand, Furman, 2009). Niemniej jednak, jak słusznie zauważa Chmura-Rutkowska (2012), relacje rówieśnicze są związkami ujawniającymi się pomiędzy dziewczętami, pomiędzy chłopcami, a także pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Dlatego też rozpatrując problemy występujące w środowisku szkolnym, należy pamiętać o specyfice rozwoju psychobiologicznego oraz bagażu stereotypów i norm społeczno-kulturowych odnoszących się do konstrukcji kobiecości i męskości, w których wzrastają dzieci obu płci.

W dotychczasowych badaniach zaobserwowano wiele istotnych różnic pomiędzy chłopcami i dziewczętami w zakresie spostrzegania relacji z rówieśnikami. Dziewczęta, w porównaniu do chłopców, częściej nominują przyjaciół jako osoby znaczące w ich życiu i częściej postrzegają swoich przyjaciół jako wspierających emocjonalnie oraz motywujących do nauki. Ponadto dziewczęta doświadczają większego wsparcia szkolnego i są przekonane, że mogą ze swoimi przyjaciółmi rozmawiać o problemach szkolnych (Domagała-Zyśk, 2004). Może to wynikać z faktu, że dziewczęta w okresie dojrzewania charakteryzują się większą od chłopców potrzebą i umiejętnością nawiązywania bliskich relacji z innymi osobami (Youniss, 1985).

Na podstawie doniesień empirycznych można twierdzić, że chłopcy częściej podkreślają swoją niezależność względem innych, podczas gdy dziewczęta akcentują swoje podobieństwo z innymi (Cross, Madson, 1997). Chłopcy mogą też być mniej zadowoleni ze szkoły niż dziewczynki, ponieważ rozwijają więcej negatywnych relacji z kolegami z klasy.

Stwierdzono też występowanie zróżnicowania w zakresie tworzenia sieci rówieśniczych przez obie płcie. Uważa się, że dziewczęta kształtują relacje o charakterze horyzontalnym oraz bardziej intymne niż chłopcy. Z kolei sieci rówieśnicze chłopców są szersze, z wyraźniej określoną hierarchią. Podkreśla się, że choć zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców jednakowo ważne jest poczucie bliskości w relacji z rówieśnikami, to jednak odmienne są jej źródła. Dziewczęta łączą bliskość ze wsparciem emocjonalnym, chłopcy zaś z podejmowaniem wspólnego działania (Ko, Buskens, Wu, 2015).

Wielu badaczy dostrzega różnice w przeżywaniu przyjaźni pomiędzy chłopcami i dziewczętami (Domagała-Zyśk, 2004). Uważa się, że

dziewczęta są bardziej otwarte, więcej i częściej mówią o swoich indywidualnych problemach i trudnościach niż chłopcy. Wykazują także wyższą wrażliwość na emocjonalne potrzeby innych osób oraz skłonność do udzielania wsparcia. Z kolei chłopcy bardziej koncentrują się na byciu we własnym towarzystwie, w dużych grupach oraz na tych aspektach relacji, które odnoszą się do współzawodnictwa, kontroli i konfliktu (De Goede, Branje, Meeus, 2009). Zaznacza się, że relacje przyjacielsko-koleżeńskie chłopców są bardziej płciowo zróżnicowane, a u dziewcząt są bardziej homogeniczne (Hall, 2011). Natomiast większość badań potwierdza wyższy poziom satysfakcji płynący z relacji przyjacielskich dziewcząt niż chłopców (Jones, 1991).

W badaniach Younissa i Smollar (1985) około 33% chłopców i 4% dziewcząt twierdziła, że zachowują ostrożność w udzielaniu swoim przyjaciołom kredytu zaufania, nie opowiadają im o swoich problemach osobistych i nie czują się przez nich rozumiani. Dla ponad 30% chłopców przyjaźń nie łączy się z żadnym konkretnym celem, jest to tylko relacja proponująca satysfakcjonujące chwile i wspólne działania. Ten wynik jest szczególnie interesujący w kontekście zagadnienia osiągnięć szkolnych.

Studia empiryczne nad związkami pomiędzy nastoletnimi przyjaźniami, akceptacją rówieśników i przynależnością do grupy rówieśniczej a wynikami w nauce mierzonymi średnimi z ocen pokazały, że zarówno w odniesieniu do chłopców, jak i dziewcząt występuje dodatnia zależność pomiędzy odwzajemnioną przyjaźnią, akceptacją rówieśniczą i przynależnością do grupy rówieśniczej a wysokimi wynikami w nauce. Stwierdzono, że spójne i wspierające się grupy rówieśnicze mogą być dla młodzieży środowiskiem szczególnie silnie wpływającym na osiąganie wysokich lub niskich wyników w nauce (Wentzel, Caldwell, 1997, za: Domagała-Zyśk, 2004, s. 18). Poczucie satysfakcji wynikającej z uczestnictwa w doświadczaniu różnych sytuacji szkolnych wiąże się z pozytywnymi osiągnięciami szkolnymi i z pomyślnym przebiegiem dalszego kształcenia (Wojnarowska, Małkowska-Szkućnik, Wojnarowska-Soldan, Mazur, 2015). Młodzież, która posiada wspierających przyjaciół, w pierwszej kolejności zwraca się do nich o pomoc i wsparcie w trudnych sytuacjach. Okazuje się też, że sympatia rówieśników modyfikuje wpływ wielkości wsparcia na poszukiwanie kontaktów społecznych. U osób, które są nieakceptowane w grupie rówieśniczej, wraz ze wzrostem wsparcia w sytuacji stresu nasila się chęć poszukiwania kontaktów społecznych. Młodzież z wysokim wsparciem także poszukuje kontaktów społecznych niezależnie od zajmowanej pozycji w klasie szkolnej. Z kolei przy niskim wsparciu różnice te są bardziej wyraźne, a akceptacja grupy ma istotne znaczenie. Dla przykładu, gwiazdy

socjometryczne otrzymujące wyraźne sygnały sympatii w sytuacjach stresowych bardziej poszukują kontaktów niż osoby nieakceptowane (Ścibisz, 2007)². Adolescenci, którzy otrzymywali i doświadczali wysokiego wsparcia społecznego, bardziej optymistycznie oceniali swoje możliwości radzenia sobie z sytuacją stresową niż osoby, które nie doświadczaly takiej pomocy (Flores, Tschann, Pasch, 2006). Badacze wykazali, że obecność wysokiego poziomu wsparcia skutecznie chroni młodzież na przykład przed symptomami depresji (Kaynak, Lepore, Kliever, 2011).

Naukowcy badali, czy postrzeganie wsparcia ze strony rówieśników ma wpływ na przeżywanie przez dorastających sytuacji stresowych. Wyniki potwierdziły, że wsparcie ze strony rówieśników odgrywa rolę w modyfikacji bądź przeżywaniu sytuacji stresowych przez młodych ludzi, choć w mniejszym stopniu niż wsparcie otrzymywane od rodziców. Nastolatki odczuwające mniejsze niż inni wsparcie społeczne opisują się wyższym poziomem objawów depresyjnych niż ich rówieśnicy przeżywający sytuacje trudne, ale przekonani o niezawodności przyjaciół jako źródła wsparcia społecznego. Młodzież doświadczająca niskiego wsparcia ze strony i rodziców, i rówieśników, to grupa osób najbardziej podatna na zaangażowanie w działania o charakterze przestępczym (Licitra-Kleckler, Waas, 1993).

Przyjmuje się, że uczniowie mający wysokie osiągnięcia szkolne często są narażeni na negatywne reakcje i krytykę rówieśników oraz innych osób z otoczenia (Siudem, 2005). Funkcjonowanie w środowisku szkolnym oparte jest na systemie wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Zdobywanie kolejnych szczebli czy nabywanie nowych umiejętności można uznać za sukces. Porażką jest zarówno degradacja, jak i zahamowanie możliwości osiągnięcia kolejnych etapów rozwoju w danym obszarze (Siudem, 2005, s. 16). Dla młodzieży, która nie jest w okresie aktywności zawodowej, edukacja szkolna jest odpowiednikiem pracy. Charakterystyczne dla systemu kształcenia, począwszy od szkoły podstawowej na studiach wyższych kończąc, jest egzekwowanie wiedzy i ocena postępów w nauce. Oba wymienione czynniki są ściśle związane z relacjami rówieśniczymi. Umiejętność komunikowania się z nimi jest wobec powyższego decydująca o efektywności funkcjonowania w toku formalnej edukacji (Siudem, 2005, s. 16).

² Zagadnieniem związków wsparcia społecznego z poszukiwaniem kontaktów rówieśniczych zajmowały się Napora, Pękala (2014a), poszerzając dotychczasowe opracowanie Ścibisz (2007).

2.3. Relacje z rówieśnikami

Młodzi ludzie tworzą środowisko socjalizacyjne odmienne od środowiska osób dorosłych, ponieważ rówieśnicy są podobni pod względem poziomu umiejętności i zasobu doświadczeń, poziomu funkcjonowania poznawczego i społeczno-emocjonalnego oraz nastawienia wobec innych (por. Domagała-Zyśk, 2004).

Uważa się, że świat ludzi dojrzałych powiela tradycyjne wzorce zachowań kulturowych lub asymiluje je w sposób konfiguracywny. Można sądzić, że dotychczasowy zasób wiedzy, a także odnoszące się do niego kompetencje są niewystarczającymi w procesie adaptacji do dokonujących się współcześnie zmian. Młodzież konstruuje drugi ze światów, w którym zachodzące zjawiska interpretuje w sposób różny niż osoby dorosłe. W społeczeństwach nowoczesnych obserwuje się dysharmonię pomiędzy wartościami oraz możliwościami adolescentów, a warunkami ich realizacji. To dorośli ograniczają działania młodych ludzi, przez co młodzi łączą się ze sobą, definiując po swojemu rzeczywistość oraz obraz samych siebie (Kokociński, 2011).

Prowadzi to do zrównoważenia wpływu grupy rówieśniczej z wpływami innych, znaczących środowisk socjalizacyjnych, takich jak rodzina czy szkoła. W okresie dorastania coraz wyraźniejszy staje się rozdział między światem rodziców a rówieśników. Następuje ograniczenie kontaktów emocjonalnych z bliskimi na rzecz kontaktów społecznych (Jędrzejko, Walancik, 2019). Zdobywanie atrakcyjności jest istotne w okresie, kiedy oddziaływanie rodzica jako osoby znaczącej słabnie, a wzrasta znaczenie rówieśników (Harris, 2000). Dla młodzieży akceptacja kolegów i koleżanek ma znacznie szersze oddziaływanie na ich społeczne funkcjonowanie niż wpływ rodziców. Dorastający zbliżają się do rówieśników i chcą z nimi wymieniać myśli i z nimi współdziałać (Pawelec, Łukasiewicz, 2012). Dążą do poczucia przynależności i wspólnoty, a jednocześnie potrzebują odrębności własnej grupy (Obuchowska, 2002). W tych procesach dużą rolę odgrywa akceptacja rówieśników, a młodzież często może wiele oddać, aby ją zyskać. W przypadku niepowodzeń w tej dziedzinie, jak i w wielu innych sytuacjach, młodzież nie chce, bądź nie potrafi, ujawnić najbliższym swoich problemów i zmartwień (Herbert, 2004). Dlatego nie zawsze może otrzymać wsparcie i pomoc. Czasami adolescenti pozostają sami z trudnymi sytuacjami, choć mogłoby być inaczej, gdyby dzielili się problemami z bliskimi lub gdyby dorośli dostrzegali ich kłopoty, nim staną się one zbyt duże (Zarzour, 2006). Wyniki innych badań pokazują podobne rezultaty (Epstein, 1998), choć ciągle brakuje dowodów naukowych odnośnie tej kwestii.

W porównaniu z doświadczeniami życiowymi dziecka, relacje z rówieśnikami u dorastających są bardziej zróżnicowane. Znaczenie i waga bliskich związków rośnie wraz z konformizmem i presją rówieśników. Jeżeli przyjaźń jest definiowana jako źródło wymiany i wzajemności, to relacje z rówieśnikami i grupami rówieśniczymi definiowane są w oparciu o pozycje zajmowane przez członków grupy (Macek, Jeżek, 2007). Obydwa typy charakterystycznych relacji oddziałują na siebie i tworzą się w okresie dojrzewania na podstawie atrakcyjności interpersonalnej, atrybutów fizycznych oraz osiągnięć szkolnych.

Relacje rówieśnicze uznawane są przez badaczy za wielowymiarowe (Lease, Musgrove, Axelrod, 2002). Na podstawie rezultatów dotychczasowych badań najczęściej rozróżnia się ich dwa główne aspekty, do których należą: akceptacja oraz odrzucenie (Bukowski, Sippola, Hoza, Newcomb, 2000). Świadczą one o zajmowanej w grupie pozycji oraz o stopniu narażenia na ryzyko wystąpienia zaburzeń eksternalizacyjnych czy internalizacyjnych (Schaffer, 2018). Relacje interpersonalne rówieśników definiowane w kategoriach przynależność – odrzucenie oddziałują na kształtującą się samoocenę adolescenta (Schunk, Pajares, 2002) oraz poczucie jego wartości. Dorastający, który ma poczucie odrzucenia przez rówieśników, przeżywa wiele trudnych emocji. Jeśli tym uczuciom towarzyszą próby uzyskania akceptacji grupy zakończone porażką (zignorowaniem, ośmieszeniem), dorastający może zwątpić we własne kompetencje społeczne i możliwości wpływania na innych (Łodygowska, 2017).

Uważa się, że doświadczenie niepowodzenia w zakresie procesu integracji z grupą rówieśniczą, ujawniające się w formie odrzucenia rówieśniczego, łączy się z niemożnością zaspokojenia przez młodzież potrzeby bliskości (Baumeister, Leary, 1995). Wpływa to niekorzystnie na proces edukacji adolescenta. Stwierdzono, że osoby odrzucone przez grupę rówieśniczą są zagrożone uzyskiwaniem niższych wyników w zakresie osiągnięć szkolnych (Grygiel, Humenny, 2015) oraz ryzykiem przedwczesnego zakończenia edukacji (Wentzel, Wigfield, 2009).

Doświadczenia nabywane z rówieśnikami stwarzają okazje do rozwijania wielu umiejętności, budowania postaw i zachowań, które oddziałują na społeczną adaptację (Berns, 2007). Akceptacja ze strony rówieśników ma znacznie większą siłę oddziaływania na społeczne funkcjonowanie młodzieży niż wpływ rodziców. Podkreśla się, że zaangażowanie w różne grupy rówieśnicze stanowi fundament dla rozwoju bliskich przyjaźni (Heaven, 1994). Nadal brakuje odpowiedzi na pytanie, czy prawdziwe przyjaźnie mogą istnieć w okresie dojrzewania, kiedy granice osobistej i społecznej tożsamości nie są jeszcze jasne, a relacje z rówieśnikami nie

są takie same jak przyjaźnie z innych okresów życia? Nastolatki przechodzą przez emocjonalny oraz poznawczy rozwój, który powoduje zmiany w charakterze i jakości zawieranych przez nie przyjaźni. Samorozwój i formowanie tożsamości to główne zadania okresu dojrzewania, a przyjaźń i relacje z rówieśnikami powinny być rozważane w tym kontekście (Heaven, 1994).

Rówieśnicy pełnią istotną rolę w budowaniu tożsamości, poczucia ważności u młodzieży oraz kształtują i podtrzymują społecznie akceptowane zachowania. Przyczyniają się do kształtowania u młodzieży umiejętności społecznych, zasad postępowania i norm, według których funkcjonuje jednostka w grupie (Kita, 2015). Chodzi o nabywanie umiejętności bycia z innymi, wzajemnej komunikacji oraz rozwiązywania problemów zgodnie z obowiązującymi normami i regułami. Za pośrednictwem interakcji w grupie jednostka otrzymuje informacje o tym, jak inni ją postrzegają, co prowadzi do kształtowania obrazu siebie. Ma to szczególne znaczenie w okresie adolescencji, ponieważ w tym czasie kształtuje się tożsamość jednostki. Relacje z rówieśnikami stanowią prototyp późniejszych stosunków międzyludzkich w sferze emocjonalnej, poznawczej oraz seksualnej (Harwas-Napierała, Trempała, 2000).

Prawidłowe relacje z rówieśnikami stanowią dla dorastających ważny zasób społeczny (Goldstein, Davis-Kean, Eccles, 2005). Uważane są one za dostępną pomoc w sytuacjach trudnych (Grygiel, Humenny, 2015) oraz zasadnicze źródło wsparcia (Stach-Hejusz, 2011). Relacje rówieśnicze są źródłem zaspokojenia potrzeb psychicznych jednostki (Napora, 2017). Adolescenci łatwiej rozwiązują problemy związane z dojrzewaniem z przyjaciółmi niż z rodzicami. Zależność od rówieśników jest konsekwencją chęci uzyskania przez nich autonomii i wolności od rodziców (Harris, 2000). Pomoc i wsparcie społeczne rówieśników prowadzą do zaspokojenia potrzeb psychicznych młodego człowieka (Oleszkowicz, Senejko, 2013) – sukcesu, przynależności, akceptacji i uznania, odgrywania ról (Sęk, 2001). Przyczyniają się do kształtowania umiejętności odbierania i przekazywania przeżyć (Ryś, 2012). Relacje z rówieśnikami uczą dorastającego wrażliwości na potrzeby innych osób, dostarczają wiedzy o nich, co powoduje lepsze rozumienie siebie i drugiego człowieka. Efektem prawidłowych relacji interpersonalnych z rówieśnikami są dojrzalsze formy zachowań społecznych (Lis, 1992).

W badaniach wskazuje się na znaczenie prawidłowych relacji z rówieśnikami dla korzystnego rozwoju dorastających (Maryl, Korolczuk, 2008). Naukowcy stwierdzili, że pozytywne relacje z rówieśnikami w znaczący sposób przyczyniają się do psychologicznej adaptacji, stanowią czynnik

chroniący przed zachowaniami problemowymi oraz doświadczaniem alienacji (Schneider, Younger, 1996). Przywiązanie do rówieśników okazało się silnie skorelowane z poziomem empatii. Ponadto, wykazano istotny związek pomiędzy satysfakcjonującymi, bezpiecznymi relacjami z rówieśnikami a wysokim poziomem empatii (Garnefski, Diekstra, 1996). Dane te są zgodne z innymi wynikami z badań, które pokazały, że relacje z rówieśnikami dostarczają unikalnej okazji do rozwoju empatii, wspomagają rozwój zachowań prospołecznych, przyczyniają się do zmniejszenia ryzyka rozwoju zachowań agresywnych, a także wystąpienia problemów emocjonalnych. Jednocześnie przywiązanie do rówieśników wiązało się dodatnio z działaniami prospołecznymi, co silnie łączy się z poziomem empatii danej osoby. Dotychczasowe studia empiryczne nad tym zagadnieniem pokazały, że wyższa jakość związków interpersonalnych koreluje z lepszym przystosowaniem emocjonalnym (np. z większą zdolnością do współodczuwania) oraz z sukcesami szkolnymi (Allen, Antonishak, 2008, za: Żurko, 2011).

W okresie adolescencji komunikacja jest jednym z najistotniejszych czynników rozwojowych jednostki, ponieważ kształtuje tożsamość i podejmowanie ról życiowych (Mendecka, 2003). Odgrywa ważną rolę zwłaszcza w okresie dorastania, kiedy zachodzi proces oddzielania się nastolatka od rodziny (Barnes, Olson, 1985) i nasila się wpływ grupy rówieśniczej. Otwartość w komunikacji jest podstawą dobrych związków z innymi ludźmi i podłożem zbudowania więzi, umożliwiających rozumienie innych i bycie zrozumianym przez nich (Napora, Pękała, 2014a).

Czas edukacji szkolnej wiąże się z intensyfikacją relacji rówieśniczych, przy czym grupa rówieśnicza ma również znaczenie w kontekście dokonywania porównań społecznych i doświadczenia zastępczego. W okresie adolescencji sposób funkcjonowania ważnych osób lub grup stanowi istotny układ odniesienia, dzięki któremu, dorastający porównuje siebie i swoją aktywność w określonych ramach społecznych, definiuje swoje obszary aktywności i akceptowane sposoby reagowania (Łodygowska, 2017; Skaalvik, 2004). Doświadczanie różnic względem rówieśników może budzić zaniepokojenie i poczucie odmienności, a w efekcie kształtować niską samoocenę. Uczeń, który postrzega siebie jako mniej zdolnego i kompetentnego niż koledzy z klasy, dodatkowo może przeżywać wątpliwość we własne możliwości uczenia się i tworzyć negatywny obraz siebie (Schunk, Hanson, 1989). Sugeruje to, że tego rodzaju wątpliwości mogą powodować zwiększoną wrażliwość na negatywne reakcje ze strony otoczenia. W takiej sytuacji krytyka w połączeniu z doświadczanymi niepowodzeniami może po raz kolejny potwierdzać dorastającemu nie tylko niską samoocenę, ale także ograniczone poczucie skuteczności.

Podsumowując stwierdza się, że czynniki warunkujące osiągnięcia szkolne tworzą sieć wzajemnych powiązań inteligencji, osobowości i motywacji, wpływów środowiska i relacji z rówieśnikami, nauczycielami oraz wymogów programu nauczania (Gajda, 2015). Dla dorastających osób szkoła, równoległe do domu rodzinnego, stanowi miejsce nie tylko podstawowej aktywności życiowej, ale i obszar kształtujący osobowość (Bardziejowska, 2005; Obuchowski, 1985). Przebieg zmian rozwojowych w okresie dorastania dotyczy różnych i wzajemnie powiązanych z sobą sfer funkcjonowania oraz ma zróżnicowany przebieg w zależności od czynników dziedzicznych i społeczno-kulturowych (Kulas, 1996).

3. Rodzinne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów

Badacze zgodnie uznają rodzinę pochodzenia za podstawowy i najsilniej wpływający kontekst rozwojowy na dorastające w niej dzieci. Uważa się, że na bazie relacji z rodzicami ujawniają i kształtują się ich predyspozycje intelektualne, osobowościowe oraz zdrowotne (Kaleta, 2011; Napora, Pękala, 2014a; Napora, Pękala, 2014b; Rostowska, 2008; Teleon, Włoszczak-Szubzda, 2019; Tyszkowa, 1991; Wałęcka-Matyja, Janicka, 2021). Rodzice pełnią istotną rolę w procesie przygotowania dziecka do podjęcia nauki szkolnej, rozwijając jego potencjał adaptacyjny (Kawalec, 2000; Wilski, 2010). Ochrona i dbałość o sferę zdrowia psychicznego dzieci stanowi warunek optymalnego przebiegu procesu rozwoju i efektywnej nauki, sprzyja tworzeniu satysfakcjonujących relacji z ludźmi oraz przyczynia się do nabycia umiejętności dbania o własne zdrowie (Teleon, Włoszczak-Szubzda, 2019). Znaczenie stosunku rodziców do dziecka rozpatrywane jest także w związku z poziomem jego aspiracji i osiągnięć szkolnych (Kotlarski, 1995; Sikorski, 2000; Napora, 2007). Zrealizowane w tym zakresie badania pokazują, że oczekiwania i aspiracje rodziców istotnie warunkują osiągnięcia szkolne ich dzieci (Fan, Chen, 2001). Ma to miejsce, gdy kryterium osiągnięć stanowią rezultaty testów (Benner, Mistry, 2007), a także w przypadku, kiedy są nim średnie ocen (Seyfried, Chung, 2002). Aspiracje i oczekiwania rodziców przyczyniają się także do kształtowania przekonań dzieci na temat własnych możliwości i kompetencji (Benner, Mistry, 2007). Kształtowanie motywacji ucznia do wywiązywania się z obowiązku odrabiania pracy domowej również łączy się z zaangażowaniem rodziców w proces edukacji dziecka (Madjar, Shklar, Moshe, 2016). Rodzice odgrywają znaczącą rolę w krystalizowaniu się preferencji zawodowych adolescenta (Paszowska-Rogacz, 2018; Peplińska, Połomski, Pogorzelska, 2014). Ponadto badacze wskazują, że dla osiągnięć szkolnych ucznia znaczenie ma nie tylko stymulowanie jego rozwoju intelektualnego przez rodziców, ale także zachęcanie go do

nauki poprzez zainteresowanie okazywane jego pasjom oraz sprawom szkolnym. Osiągnięciom szkolnym sprzyja pielęgnowanie wartości takich jak wiedza, ciekawość poznawcza i mądrość (Żmuda, 2019).

Przyjmując, że odniesienie sukcesu zależy od zainteresowania określoną dziedziną, zakłada się, że szanse na osiągnięcie go są tym większe, im łatwiej przyswajana jest wiedza specjalistyczna, która ułatwia wybitne osiągnięcia. To podejście pozwala przyjąć, że sukces edukacyjny stanowi funkcję cech i procesów, które nie tyle łączą się z ilorazem inteligencji, co odnoszą się do procesów poznawczych i zdolności do nabywania wiedzy (Nęcka, 2002). Ważny jest sposób pojmowania osiągnięć przez osoby znaczące dla dziecka. W jednym środowisku rezultat będzie oceniany jako sukces, podczas gdy w innym może być postrzegany inaczej lub zostanie niezauważany (Sękowski, 2004). Wysokie wyniki szkolne związane są z dużymi możliwościami intelektualnymi, motywacją, zaangażowaniem i wysiłkiem włożonym w działanie, które mogą stanowić predyktory kolejnych osiągnięć (Siekańska, 2004). Warto dodać, że właściwości intelektualne i osobowe człowieka stanowią efekt wielowymiarowych doświadczeń. Stanowi to podstawę do rozpatrywania ich z perspektywy systemowej, a nie wyłącznie jednostkowej. Przykładem mogą być badania, w których poszukiwano związków między postawami rodzicielskimi a poziomem inteligencji i kreatywności młodzieży. Stwierdzono, że oddziaływania te mają charakter dwukierunkowy. Pozytywne postawy rodziców sprzyjały rozwijaniu sfery poznawczej dzieci. Natomiast ich prawidłowy rozwój ułatwiał rodzicom przejawianie postawy akceptacji względem nich, a także służył ograniczaniu zachowań nadmiernie ochraniających lub wymagających (Bakiera, Sagan-Paprocka, 2019). Badacze twierdzą, że dzieci wzrastające w rodzinach, które charakteryzują się pozytywnymi relacjami interpersonalnymi, mają wyższe osiągnięcia szkolne (Kozłowski, 2013), wykazują korzystniejsze samopoczucie i sporadycznie przejawiają zachowania problemowe (Moore, Guzman, Hair, Lippman, Garrett, 2004).

W zaprezentowanych badaniach skupiono uwagę na niektórych czynnikach pojmowanych w ujęciu interakcyjnym w celu przewidywania poziomu osiągnięć szkolnych uczniów. Omówiono rolę uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, podjęto znaczenie struktury rodziny oraz jakości relacji rodzinnych z dziadkami. Ze względu na fakt, że współcześnie większość badań jest prowadzona w paradygmacie systemowym, przyjęto perspektywę teorii systemowej (de Barbaro, 1999; Błażek, Lewandowska-Walter, 2020; Cierpka, 2003; Kalus, 2009; Kaźmierczak, 2015; Liberska, 2021; Minuchin, 1988; Namysłowska, 2000; Napora, 2019; Płopa, 2005;

Rostowska, 2008; Satir, 2000; Świętochowski, 2014; Wałęcka-Matyja, Janicka, 2021; Więsyk, Lachowska, 2020).

Rodzina rozumiana jest „jako całość składająca się z różnych elementów pozostających ze sobą w interakcji. Ta całość jest zawsze czymś więcej niż prostą sumą tych elementów, z których się składa” (Namysłowska, 2000, s. 29). Tworzy ona niepowtarzalny system, w którym każdy z członków rodziny jest zależny od pozostałych, a jakość ich interakcji uwarunkowana jest stopniem przepuszczalności i elastyczności granic pomiędzy członkami rodziny oraz pomiędzy rodziną i jej otoczeniem społecznym. Interakcje te przebiegają na zasadzie sprzężeń zwrotnych – dodatnich i ujemnych. Tworzą one zależności cyrkularne, a nie – tak jak wcześniej uważano – zależności liniowe (Braun-Gałkowska, 1991; Cierpka, 2003). Wskazując na istotę oddziaływań zachodzących pomiędzy członkami rodziny, należy odnieść się do zasady homeostazy. Ma ona za zadanie utrzymać rodzinę w równowadze, w całości, czyli ochronić ją przed rozpadem (Płopa, 2005).

Rodzina jako system definiowana jest najczęściej w dwóch głównych aspektach: struktury i funkcji. Funkcje rodziny pozostają we wzajemnych oddziaływaniach ze strukturą rodziny (tj. z układem ról i pozycji społecznych zajmowanych przez poszczególnych członków rodziny, charakterem oraz konfiguracją relacji interpersonalnych) oraz rodzajem więzi między osobami tworzącymi system rodzinny (Wałęcka-Matyja, 2014b). Określanie rodziny jako prawidłowo funkcjonującej (zdrowej) lub dysfunkcjonalnej (chorej) wiąże się z poziomem realizacji przez nią ról i funkcji (Radochoński, 1987). Funkcje systemu rodzinnego, obejmujące swym zakresem wszystkie dziedziny życia rodzinnego, nieuchronnie podlegają procesom modyfikacji w kolejnych fazach rozwoju rodziny. W aspekcie psychologicznym istotnym jest, że sposób wywiązywania się członków rodziny z obowiązków ma duże znaczenie dla jakości więzi między osobami tworzącymi system rodzinny. Zakłócenia w realizacji choćby jednej z funkcji powodują na ogół przejściową lub dłuższą dysfunkcjonalność rodziny (Wałęcka-Matyja, 2014b).

W prawidłowo funkcjonujących rodzinach podział ról rodzinnych (przydział obowiązków w rodzinie) odbywa się w sposób, który nie powoduje poczucia przeciążenia rolami poszczególnych jej członków. Czują się oni odpowiedzialni za wykonanie zadania przypisanego do danej roli. W zdrowych rodzinach istnieją procedury, które gwarantują spełnianie niezbędnych funkcji w systemie rodzinnym. Przykład może stanowić sytuacja, w której rodzice rozumieją, że są odpowiedzialni za dyscyplinowanie swoich dzieci. Wiedzą bowiem, że brak właściwie sprawowanej roli

rodzicielskiej spowoduje problemy z zachowaniem dzieci, które będą działały zakłócająco na zdolność rodziny do dobrego funkcjonowania (Wałęcka-Matyja, 2018). W psychologii jedną z pierwszych autorek, która podjęła zagadnienie funkcji rodziny była Ziemska (1979). Zajmowała ona podobne stanowisko co Tyszka (2003), łącząc pojęcie rodziny z ideą jej zadań, wypełnianych na rzecz członków rodziny, jak i całego społeczeństwa. Według Ziemskiej (1986) podstawowe funkcje stanowią predyktory zadań rodziny, a także ją konstytuują. Z istnieniem rodziny związane jest bowiem realizowanie jej głównych zadań, zawartych w funkcjach, adekwatnie do etapu życia rodziny.

Ziemska (1979) wyróżniła następujące funkcje rodziny: prokreacyjną, zarobkową (ekonomiczną), opiekuńczo-wychowawczą, socjalizacyjną oraz funkcję psychohigieniczną. Klasyfikacja proponowana przez Ziemską ma charakter umowny, nienormatywny. Inni autorzy (Rostowska, 2008; Wałęcka-Matyja, 2014b) przedstawiają nieco odmienne klasyfikacje funkcji rodziny, w zależności od wartości oraz znaczenia, jakie przypisują tym funkcjom (Wałęcka-Matyja, 2014b). Zdaniem Rostowskiej (2008) w klasyfikacjach obrazujących zróżnicowane i liczne funkcje rodziny często pomijana jest edukacyjna funkcja rodziny. Najczęściej jest ona przedstawiana w związku z funkcją wychowawczą. Rostowska (2008) zauważa jednak, że z psychologicznego punktu widzenia nie istnieją ku temu podstawy, bowiem choć edukacyjna funkcja rodziny pozostaje w związku z procesem wychowania, to przedmiotowo i zadaniowo sięga poza jego zakres. Prawidłowy przebieg procesu edukacji w okresie wczesnej ontogenezy stanowi podstawę dla właściwie zachodzącego procesu edukacji szkolnej. To dzięki edukacji rodzinnej dziecko w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej posiada fundamentalną wiedzę o świecie, potrafi się skutecznie komunikować, stosunkowo dobrze funkcjonować w grupie, zna normy i zasady postępowania moralnego oraz coraz lepiej potrafi panować nad swoimi emocjami. Podkreśla się, że wraz z chwilą podjęcia przez dziecko nauki w szkole, edukacyjna funkcja rodziny nie zanika. Nadal występuje, choć zmienia się jej rola. Z pozycji wiodącej funkcja edukacyjna rodziny zmienia status na wspomagającą proces edukacji programowej i uporządkowanej, za który odpowiedzialne jest głównie środowisko szkolne oraz uczeń. Rodzice nadal uczestniczą w tym procesie, chociażby poprzez świadczenie dziecku pomocy i wsparcia przy odrabianiu lekcji, rozmawiając z nim, odpowiadając na pytania o naturę świata i człowieka. Celem edukacyjnej funkcji rodziny jest także przekazanie dziecku historii rodziny, wykształcenie szacunku dla wartości rodzinnych oraz kultywowanie zwyczajów wcześniejszych pokoleń (Rostowska, 2008).

3.1. Czynniki społeczno-ekonomiczne

Funkcjonowanie systemu rodzinnego rozumianego jako środowisko edukacyjne uwarunkowane jest wieloma wpływami. Do najważniejszych zalicza się trzy grupy czynników: ekonomiczno-społeczne, kulturalne oraz psychospołeczne (Kawula, 2005, s. 179–181). Omawiając znaczenie uwarunkowań ekonomiczno-społecznych, wskazuje się, że współcześnie aktywność zawodową podejmują zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Ma to szczególne znaczenie w organizacji życia rodzinnego, w tym zapewnienia opieki nad dzieckiem. Na skutek długiej nieobecności rodziców zagrożona jest prawidłowa realizacja niektórych funkcji, np. wychowawczej, opiekuńczej, socjalizacyjnej, edukacyjnej. Istnieje także ryzyko stworzenia słabej więzi z dzieckiem, która może facylitować powstanie deficytów w zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa dziecka, jednej z fundamentalnych potrzeb stanowiących bazę dla realizacji potrzeb wyższego rzędu (Maslow, 2018).

Konsekwencje braku zaangażowania rodzicielskiego w proces edukacji dzieci są szczególnie widoczne w przypadku uczniów, których jedno z rodziców wyjechało za granicę lub wychowywanych tylko przez matkę/ojca. Młodzi ludzie z rodzin niepełnych czasowo, w których wystąpiła emigracja zarobkowa jednego z dorosłych, osiągają niższą średnią ocen od rówieśników, których rodzice żyją w kraju (Federowicz i in., 2015).

Podjmując pracę zarobkową, rodzice spełniają funkcję ekonomiczną, dzięki której rodzina ma zapewniony byt materialny. Podkreśla się, że nie tyle warunki materialne, w jakich żyje rodzina, a ich skutki są znamienne dla procesu edukacji dzieci i młodzieży. Rezultaty badań Jakubowskiego (2007) jednoznacznie wskazują, że występują zależności pomiędzy dochodami gospodarstw domowych polskich gimnazjalistów a ich wynikami na egzaminach zewnętrznych. Im wyższe dochody, tym lepszy wynik na egzaminie gimnazjalnym. Co ciekawe, rezultaty uczniów pochodzących z gospodarstw o zbliżonym poziomie wykształcenia wzrastały wraz ze zwiększaniem się dochodów w tychże gospodarstwach. Uczniowie pochodzący z zamożniejszych rodzin, w których pracowało dwoje rodziców, osiągalni najlepsze wyniki na egzaminie gimnazjalnym. Interpretując rezultaty badań, zwraca się uwagę na możliwość opłacenia w tych rodzinach dodatkowych zajęć pozaszkolnych czy kursów przygotowujących do egzaminu (Dolata, Jarnutowska, 2014, s. 184). Podkreśla się jednak niejednoznaczność wyводу naukowego w tym temacie. Interesujące wyniki badań, w których poszukiwano odpowiedzi na pytanie o zależność między korzystaniem z pozaszkolnej pomocy w nauce a osiągnięciami

szkolnymi adolescentów przedstawiła Hawro (2018). Autorka wykazała, że osiągnięcia szkolne uczniów korzystających i niekorzystających z pomocy nie różniły się istotnie. Ten dość kontrowersyjny rezultat badań tłumaczy nieefektywnymi formami wsparcia uczniów, działaniami edukacyjnymi, które pogłębiają dezorientację ucznia w zagadnieniu, narzucaniem strategii uczenia się, co może utrudniać opanowanie materiału czy nawet wykonywaniem zadań za dziecko. Wskutek powyższego uczniowie nie rozwijają w oczekiwanym stopniu swoich umiejętności, pomimo tego, że po lekcjach szkolnych dodatkowo poświęcają czasu na pracę pod nadzorem korepetytora. Otrzymany wynik wskazuje również na ocenę wysiłku środowiska rodzinnego włożonego w pomoc członkowi systemu rodzinnego (np. poszukiwanie i opłacenie korepetytora), który nie daje założonych efektów (Hawro, 2018).

Z kolei w przypadku bardzo dobrych, ponadprzeciętnych warunków finansowych rodziny, wyróżniających ucznia ze środowiska szkolnego, dziecko ma przeważnie zaspokojone wszystkie potrzeby z obszaru sfery materialnej, a także przekonanie, że nie musi się starać, by uzyskać to, na czym mu zależy. Sytuacja tego typu obniża motywację do podejmowania przez ucznia zadań, realizacji celów, obowiązków, także tych szkolnych. Wykazano, że dzieci zorientowane materialistycznie są mniej przywiązane do szkoły, a silniej skoncentrowane na zakupach (Goldberg, Gorn, Parehchio, Bamossy, 2003) oraz bardziej zagrożone przyjęciem wzorca „życia materialnie dobrego”, który nieuchronnie skłania młodzież do oddawania się zakupom kompulsywnym (Dittmar, 2005). Podkreśla się, że w okresie adolescencji rzeczy materialne mogą służyć kształtowaniu tożsamości jednostki w jeszcze większym stopniu niż dotychczas (Erikson, 1997) lub pomagać w podwyższaniu obniżonej w tym okresie samooceny (Chaplin, John, 2007). W badaniach poświęconych materializmowi i dobrostanowi młodzieży zauważono, że młodzież o orientacji materialistycznej w większym stopniu niż młodzież o nastawieniu niematerialistycznym jest narażona na występowanie zaburzeń zachowania, trudności w nauce i związanych z tym emocji (Kasser, Ryan, Zax, Sameroff, 1995).

W przypadku skrajnie trudnych warunków materialnych wskazuje się ich ujemny związek z osiągnięciami szkolnymi uczniów. Niewystarczająco dobre warunki mieszkaniowe (powodujące niemożność wygospodarowania miejsca do nauki dla dziecka) oraz brak dostępu do zasobów kulturowych rzutują na relacje między członkami rodziny, przyczyniają się do powstawania konfliktów, niedostępności emocjonalnej rodziców, a także wpływają niekorzystnie na jakość atmosfery rodzinnej.

Dla rodziny rozpatrywanej jako środowisko edukacyjne istotną kwestię stanowią także takie zmienne jak poziom wykształcenia rodziców, ich wykonywany zawód oraz pozycja społeczna. Kategorie te opisują miejsce rodziny i ucznia w systemie społecznym, który łączy się z dostępnością różnych dóbr społecznych. Jak się okazuje wykształcenie rodziców stanowi istotny czynnik przyczyniający się do zróżnicowania aspiracji edukacyjnych dzieci. Wpływ ten jest wyrazisty na poziomie aspiracji akceptowalnych. Rodzice o niższym poziomie wykształcenia, mimo że ujawniają stosunkowo wysokie oczekiwania wobec wykształcenia swoich dzieci, częściej akceptują niższy poziom wykształcenia, a tylko ok. 6% nie obniża swoich wymagań co do wyższego wykształcenia. Odwrotną zależność zaobserwowano w przypadku rodziców wykształconych. Zdecydowana większość oczekuje od dzieci ukończenia studiów wyższych, a ponad 30% traktuje ten poziom jako jedyny z możliwych. Uzyskane wyniki wskazują, że dochodzi do zjawiska reprodukcji struktury społecznej. Polega ono na podejmowaniu przez rodziców intensywnych działań na rzecz osiągnięcia przez ich dzieci takiego poziomu wykształcenia jaki ich opisuje lub wyższego (Kozłowski, Matczak, 2014).

Rodzice wykształceni mogą bardziej pomagać dziecku w lekcjach z uwagi na umiejętności i możliwości intelektualne oraz zainteresowanie nauką. Rezultaty badań uzyskane przez Szczupał (2000) wskazują, że poziom wykształcenia rodziców jest wprost proporcjonalny do poziomu aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci. Wysokie aspiracje edukacyjne rodziców łączą się z lepszymi rezultatami nauczania ich dzieci (Chowdry, Craftford, Goodman, 2011). Ciekawe wnioski płyną z badań Colemana (1988), który sądzi, że niskie wykształcenie rodziców rekompensowane dużym zaangażowaniem w proces edukacji ich dzieci niekoniecznie przekłada się na zmniejszenie szans edukacyjnych młodego pokolenia. Przeprowadzone badania pokazały, że dzieci azjatyckich emigrantów miały podwójne egzemplarze podręczników szkolnych. Wynikało to z faktu, że jeden z nich był przeznaczony dla matek, które uczyły się, by móc pomagać swoim dzieciom w nauce. Z kolei wyższa pozycja społeczna rodziców może przyczyniać się do kształtowania poziomu aspiracji dzieci i wiązać się z określonym stylem życia, np. typowym dla przedstawicieli wolnych zawodów. Jak się okazuje, status przypisany, połączony z pozycją w strukturze społecznej rodziny ucznia, określa rzeczywisty dostęp do edukacji, wyznacza jej przebieg oraz w dużej mierze warunkuje efekty. Zgodnie z założeniami modelu Blaua-Duncana (1967) wpływ statusu przypisanego nie kończy się w wraz z ukończeniem przez dziecko szkoły. Uważa się, że choć współcześnie sukcesy edukacyjne z dużym prawdopodobieństwem

określają szanse jednostki na rynku pracy, to status przypisany może w sposób niezapśredniczony przez szkolne osiągnięcia determinować powodzenie na tym rynku (za: Dolata, 2008).

Czynniki związane z kulturą i poziomem kulturalnym rodziny istotnie wpływają na kształtowanie funkcji poznawczych ucznia. Obcowanie z kulturą, szczególnie wyższą, wyrażające się w rodzinnych wyjściach do muzeów, uczestniczenie w przedstawieniach teatralnych czy pokazach edukacyjnych przyczynia się do poszerzania wiedzy ucznia z różnych dziedzin, rozbudza zainteresowania, a także kształtuje nawyki spędzania wolnego czasu. Wskazuje, gdzie i jak szukać potrzebnych wiadomości. Kapitał kulturowy rodziny determinuje także posiadanie określonych przedmiotów, np. biblioteczek, książek, obrazów, albumów ze zbiorami, np. numizmatycznymi lub ze znaczkami. Obcowanie dziecka z tymi przedmiotami stanowi przeciwwagę dla wszechobecnej w XXI wieku mediatyzacji.

W badaniach ogólnopolskich wykazano istotne zróżnicowanie w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów trzecich klas podstawowych, którzy pochodzili z rodzin o wysokim i niskim kapitale kulturowym. Dzieci posiadające w środowisku domowym książki, czasopisma dziecięce, albumy oraz słowniki w badanym zakresie umiejętności językowych i matematycznych osiągały znacznie wyższe wyniki od rówieśników, którzy nie posiadali takich zasobów. Wskazuje się, że dla uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym szkoła stanowi środowisko kulturowo obce, co sprawia, że uzyskują oni słabe wyniki (Dąbrowski, Żytko, 2007). Zaznacza się, że dla procesu edukacji priorytetowe znaczenie ma także kultura językowa rodziny. Ubogi słownik, nieumiejętne wyrażanie swoich potrzeb oraz niska jakość komunikowania się z innymi osobami może przyczynić się do uzyskiwania niższych, niż można oczekiwać, rezultatów ucznia. Zauważa się, że siła wpływu kapitału kulturowego zależy od okresu w karierze szkolnej. Jak pokazują rezultaty badań, największą rolę odgrywa on na etapie przejścia z poziomu szkoły podstawowej do szkoły średniej. Natomiast jego rola maleje wraz z nabywaniem nowej wiedzy oraz doświadczeń (Aschaffenburg, Maas, 1997). Warunki, odnoszące się do środowiska rodzinnego, określane jako psychospołeczne są związane głównie z pojęciem kapitału społecznego, słusznie uważanego za atrybut grupy rodzinnej (Putnam, 2008). W ujęciu Bourdieu i współpracowników (2001) kapitał społeczny stanowi suma zasobów jednostki lub sieci jednostek, należna im z tytułu posiadania sieci relacji, znajomości i wzajemnego uznania. Podkreśla się znaczenie nie tylko liczby i rozległości sieci kontaktów społecznych, które ułatwiają dostęp do różnych zasobów, ale może co ważniejsze jakość tych kontaktów.

W niniejszej monografii uznano za ważne przedstawienie rozróżnienia kapitału społecznego w rozumieniu Colemana (1988). Autor wskazuje, że można mówić o kapitale społecznym pojmowanym jako konfiguracja norm zachowań, zaufania i sieci społecznych oraz o kapitale wewnątrzrodzinnym. Autorki skoncentrowały się na omówieniu znaczenia obszarów kapitału wewnątrzrodzinnego dla osiągnięć edukacyjnych ucznia.

W ujęciu Satir (2000) rodzice są architektami rodziny i w dużej mierze od poziomu ich dojrzałości osobowej zależy stabilność, trwałość oraz spójność ich związku, ale także przejawianie odpowiedzialnych zachowań stanowiących ważny wzorzec do naśladowania oraz identyfikacji przez ich dzieci. Dojrzałość osobowa ujmowana jest jako osiągnięcie równowagi psychicznej przez jednostkę zarówno z samym sobą, jak i z otoczeniem. W efekcie potrafi ona nie tylko prowadzić dialog, ale też wytwarzać atmosferę bezpieczeństwa, zrozumienia oraz akceptacji. W ten sposób dąży do kształtowania relacji opartych na poczuciu wspólnoty, stwarzających możliwość otwartej wymiany myśli wszystkich stron zaangażowanych w proces komunikacji (Harwas-Napierała, 2014; Rostowska, 2006). Omawiany typ dojrzałości obejmuje wszystkie sfery życia psychofizycznego, decydując o prawidłowym przebiegu relacji interpersonalnych tak w rodzinie, jak i poza nią. Rostowska (2006) przyjmuje, że dojrzałość osobowa uwzględnia następujące elementy: dojrzałość intelektualną, uczuciową, etyczno-moralną i system wartości oraz dojrzałość społeczną.

Poziom realizacji funkcji edukacyjnej w rodzinie determinowany jest również przez takie czynniki jak świadomość oraz umiejętności wychowawcze rodziców (por. Bakiera, Sagan-Paprocka, 2019; Błażek, Lewandowska-Walter, 2020; Kotlarski, 1994; Madjar, Shklar, Moshe, 2016; Sikorski, 2000; Teleon, Włoszczak-Szubzda, 2019; Wilski, 2010; Zieliński, 2018). Analizując psychospołeczne aspekty środowiska rodzinnego i ich znaczenie dla osiągnięć szkolnych uczniów, należy także wziąć pod uwagę stan zdrowia członków rodziny. Oddziałuje on bowiem wielopłaszczyznowo na realizację wszystkich funkcji rodziny (Wałęcka-Matyja, 2014b).

3.2. Struktura rodziny

Jeden z istotnych czynników o charakterze psychospołecznym wewnątrzrodzinnym decydujący o osiągnięciach szkolnych uczniów stanowi struktura rodziny. Współcześnie obserwuje się dużą dynamikę

zarówno w kształtowaniu się różnorodnych form życia społecznego, jak i proporcjach liczby osób żyjących w związkach małżeńskich, osób po rozwodzie, tych które tworzą rodziny zrekonstruowane czy zdecydowały się na związki kohabitacyjne (Janicka, 2006). Zaznacza się, że zmiany w strukturze polskich rodzin są zgodne z tendencjami obecnymi w krajach Europy Zachodniej (Szlendak, 2015). Analizy poszczególnych wymiarów polskiego społeczeństwa, oparte o dane statystyczne (np. opracowane przez Główny Urząd Statystyczny), pokazują, że większość rodzin z samotnym rodzicem tworzą matki, wychowując coraz liczniejszą część młodego pokolenia (Napora, 2019; Wałęcka-Matya, 2014a). Jak zauważają Mitręga i Biedroń (2014) samotne rodzicielstwo stało się najpopularniejszą alternatywą wobec tradycyjnej, pełnej rodziny. Potwierdzają to rezultaty badań z 2019 roku, przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej pt. „Stosunek Polaków do rozwodów”. Okazuje się, że osób, które są zwolennikami takiego rozwiązania, jest aż trzy razy więcej niż przeciwników (Boguszewski, 2019). Dane zaprezentowane przez GUS na 2019 rok wskazują, iż liczba rozwodów w Polsce wyniosła 65 341 tysięcy. Dla przykładu w 2002 roku wartość ta nie przekroczyła 46 000 tysięcy (Główny Urząd Statystyczny, 2020). Zdaniem socjologów wzrost odsetka rodzin monoparentalnych, z solo rodzicem i niepełnych (Biedroń, Mitręga, 2014; Burkacka, 2017) – samotnych rodziców (zasadniczo matek) w stosunku do liczby małżeństw z dziećmi jest jedną z największych przemian strukturalnych rodziny w Polsce (Szukalski, 2004). Rodziny o tego typu strukturze znajdują się w szczególnie trudnej sytuacji, jeśli chodzi o realizację funkcji edukacyjnej. Uważa się bowiem, że obowiązki związane z pracą zawodową i wychowaniem dziecka znacznie przekraczają możliwości jednego rodzica, bez względu na jego dojrzałość psychiczną i stopień poświęcenia (MacCoby, 1980). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że rodziny z jednym rodzicem, które można określić mianem prawidłowo funkcjonujących, przyczyniające się do uzyskiwania wysokich osiągnięć szkolnych przez młodzież ujawniają emocjonalne związki z rodziną lub z osobami niespokrewnionymi, które na różne sposoby wspierają jej funkcjonalność. Zauważono, że nieliczne badania podejmują zagadnienie roli dziadków we wspieraniu samotnych rodziców w realizacji funkcji edukacyjnej (Napora, 2018; Napora, Kozerska, Miszczak, 2014).

Warto dodać, że współcześnie kształt struktury rodziny w Polsce porównywany jest do odwróconego trójkąta. Oznacza to, że liczba seniorów jest zwykle większa od liczby dzieci w rodzinie, a dorośli mają zazwyczaj więcej żyjących rodziców i dziadków niż dzieci (Worach-Kardas, 2003).

Uważa się, że ta sytuacja przyczynia się do większego znaczenia relacji międzygeneracyjnych w rodzinie, kosztem relacji intrageneracyjnych oraz sprzyja wydłużeniu okresu przebywania w danym statusie rodzinnym, np. dziadka, rodzica, dziecka (Szukalski, 2006).

Przegląd literatury przedmiotu pozwala sformułować wniosek, że struktura rodziny warunkuje jakość relacji babć i dziadków z wnukami (Napora, 2016). Dzieci wychowywane w rodzinach pełnych mają dwie pary dziadków, którzy jak wynika z badań przeprowadzonych przez Świdę-Ziembę (2002) stanowią dla nich opokę i stwarzają realną możliwość obcowania ze stabilnym i pewnym światem zasad. Jest to możliwe głównie dzięki temu, że członkowie rodziny nuklearnej wspólnie wypracowują spójny system znaczeń w zakresie poglądów, tradycji oraz wartości, co sprawia, że wzrasta znaczenie rodziny jako grupy, do której się przynależy. Ponadto rodzina nuklearna jest zwykle akceptowana przez członków obydwu rodzin, co sprawia, że poczucie wzajemnej przynależności jest silniejsze (Wałęcka-Matyja, 2009).

Są też rodziny, w których dzieci mają słabe relacje z dziadkami lub nie posiadają ich wcale. Do tej kategorii zaliczane są rodziny, w których dziadkowie nie żyją oraz te, w których więzi pomiędzy rodzicami dzieci a dziadkami są napięte lub rozluźnione. Te ostatnie mogą szczególnie dotyczyć rodzin samotnych rodziców, jako że kontakt z jedną parą dziadków może być przerwany poprzez separację rodziców (Napora, 2019). Inną kategorię rodzin, w których więzi z dziadkami cechuje specyfika, stanowią rodziny zrekonstruowane (patchworkowe, wielorodzinne). Powodem jest fakt, że dzieci należą do więcej niż jednej wspólnoty rodzinnej, a ta przynależność członków do rodziny nie jest jasno sformułowana. Współcześnie dzieci ze środowisk wielorodzinnych mogą mieć zarówno ojca i matkę, jak również ojczyma i macochę, a do tego nie zawsze znające się pary dziadków. Tego typu wzorzec rodziny był wcześniej nieznany (Wałęcka-Matyja, 2009).

Podsumowując rozważania dotyczące pełnienia przez rodzinę funkcji edukacyjnej, a jednocześnie starając się syntetycznie odnieść do wielu aspektów, które decydują o jej jakości, powołano się na klasyfikację zaproponowaną przez Brzezińską (2013). Wskazuje ona na dwa typy rodzin: rodziny sukcesu i rodziny ryzyka. Rodziny sukcesu autorka charakteryzuje jako rodziny otwarte, spędzające ze sobą czas, włączające dziecko w czynności domowe i przydomowe, angażujące dorosłych w aktywności dziecka, dbające o kontakty z innymi ludźmi. W tych rodzinach często zachodzą interakcje dydaktyczne, nauczające, nastawione na opisywanie i poznawanie otoczenia. Facylitują one powstawanie

w umyśle młodego człowieka określonych map. Mapy siebie i otoczenia kształtują spostrzeganie świata i z większą pewnością pozwalają przewidywać reakcje innych ludzi. Kontakty z osobami dorosłymi, wrażliwymi na potrzeby młodego człowieka przyczyniają się do rozbudzania w nim ciekawości poznawczej. Mając na uwadze całą różnorodność świata, szczególnie w okresie wczesnej ontogenezy, dorośli pełni rolę osoby stabilizującej tę różnorodność.

Z kolei rodziny ryzyka cechuje wąski repertuar zachowań rodzicielskich, zwykle schematycznych, ze skłonnością do izolowania się od świata i ludzi. Zachowania komunikacyjne członków rodziny nie służą nauce reguł obecnych w świecie społecznym oraz niezbędnych do utrzymywania prawidłowych relacji międzyludzkich. W tego typu rodzinach rzadziej tworzą się podwaliny pod sukces edukacyjny dziecka, a raczej występuje ryzyko wykluczania go z coraz to nowych obszarów aktywności (Brzezińska, 2013).

Przedstawiona klasyfikacja rodzin, choć dość uproszczona wyraźnie uświadamia, że funkcja edukacyjna może być realizowana przez rodziny w zróżnicowanym stopniu, w zależności od konfiguracji wielu, często krzyżujących się wpływów i uwarunkowań.

3.3. Relacje w rodzinie

Silne więzi w rodzinie zgodnie uznawane są przez badaczy za jeden z kluczowych czynników dla osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży. Oznaczają one nie tylko związki biologiczne, ale także bliskość wyrażaną w czynnościach opiekuńczych, wspierających. Cechami psychologicznymi tych więzi są trwałość, stałość oraz bliskość uczuciowa (Kornas-Biela, 2017). W badaniach prowadzonych w USA, Kanadzie, Anglii, Holandii zwrócono uwagę, że ludzie otoczeni bliską rodziną, posiadający wielu przyjaciół czy należący do różnych organizacji, cieszą się lepszym zdrowiem, łatwiej dają sobie radę w sytuacjach trudnych i ponoszą mniej negatywnych konsekwencji sytuacji stresowych (Kmieciak-Baran, 2000).

Włączenie dziadków do procesu opieki nad dziećmi i wychowania młodego pokolenia powoduje, że nierzadko zastępują rodziców, stając się towarzyszami zabaw i życiowymi mentorami (Brzezińska, 2000). Ich pomoc i wsparcie mogą stanowić zasoby społeczne, a w szerszej perspektywie mogą być nimi również, poza relacjami w rodzinie, dostępne zewnętrzne możliwości takie jak приятели czy sąsiedzka sieć społeczna (Falewicz, 2016).

Studia empiryczne nad związkami międzypokoleniowymi wykazały, że członkowie bliskiej rodziny (np. dziadkowie) przyczyniają się do lepszej jakości życia rodzinnego na wiele sposobów. Przede wszystkim poprzez zapewnienie wsparcia finansowego i emocjonalnego (Napora, Kozerska, Miszczak, 2014, s. 168), wspieranie dobrego samopoczucia i zapewnienie opieki nad członkami rodziny w potrzebie. Otrzymywane w ten sposób wsparcie społeczne, głównie instrumentalne, sprzyja większemu zaangażowaniu się zwłaszcza samotnej matki w opiekę nad dzieckiem i wykonywanie zadań domowych, w porównaniu z matkami mającymi wsparcie od mężów. Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badań, których podstawą było założenie, że oceny relacji pomiędzy dziadkami a wnukami, w wymiarach częstości i bliskości, są różnicowane strukturą rodziny pochodzenia młodzieży oraz linią pokrewieństwa dziadków. Rezultaty badań psychologicznych nie tylko potwierdziły to oczekiwanie, ale ponadto pokazały znaczące różnicowanie ocen ze względu na płeć dziadków, jak i okres życia wnuków (fazę adolescencji). Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na stwierdzenie, że częstość kontaktów dziadków z wnukami wykazuje bezpośredni związek z bliskością relacji bez względu na okres życia badanych (Napora, 2016, s. 13).

Badania pokazały, że w niektórych rodzinach, na przykład w rodzinach samotnych matek, rozwój dzieci i młodzieży często wspierają babcie ze strony matki, tym samym oddziałując pozytywnie na psychospołeczne funkcjonowanie nie tylko dzieci (por. Henderson, Hayslip, Sanders, Loudon, 2009). Bliskość emocjonalna z wnukami powoduje u dziadków wzrost poczucia wartości, sprzyja trwałości związków rodzinnych oraz wzrostowi satysfakcji (Brzezińska, 2001). Dla wielu dziadków relacje z wnukami opierają się na uwadze i przywiązaniu, choć rzadko mają oni codzienny kontakt ze sobą (Mutchler, Baker, 2009). Rola dziadków w rodzinie jest słabo rozpoznana empirycznie na gruncie badań polskich. Problematyka ta często jest pomijana i sporadycznie staje się przedmiotem zainteresowań badawczych. Wspólne stresujące doświadczenia szczególnie w rodzinie samotnej matki mogą stanowić podstawę bliższych związków emocjonalnych między dziadkami a wnukami (Barber, 2014). Dotychczasowe wyniki badań pokazały, że podczas gdy więcej dzieci ma przynajmniej comiesięczny kontakt z dziadkami, to regularny kontakt z dziadkami od strony matki jest częstszy niż z dziadkami od strony ojca – czego można się spodziewać (Baxter, Warren, 2016).

Nieobecność ojca w życiu dziecka wpływa nieodwracalnie na jego funkcjonowanie w dorosłości (Pouget, Serbin, Stack, 2012). Człowiek taki jako dorosła osoba może borykać się z problemami wynikającymi

z niedostatecznie ukształtowanej umiejętności nawiązywania stosunków interpersonalnych z osobami płci przeciwnej, zaburzeń identyfikacji ról związanych z płcią i niepewnością w zakresie ich pełnienia, zaburzeń pojęcia własnego ja oraz wzmożonej lęklivosti dziecka (Harwas-Napierała, 2010). We współczesnych rodzinach, w których czas pracy zawodowej ogranicza rodzicom realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej, dziadkowie mają okazję spędzać wiele czasu ze swoimi wnukami. Z tego względu zdaniem Appelt (2007) dziadków można określić mianem tzw. „wielkich rodziców”, „rodziców naszych czasów”. Autorka uważa, że całokształt życia dzieci w istotny sposób kształtowany jest przez splatanie się ich ścieżek rozwojowych ze ścieżkami rozwoju najstarszej generacji, która – z uwagi na znaczne wydłużenie się współcześnie przeciętnej długości życia – jest obecna w strukturach wielu rodzin (Appelt, 2007).

Oddziaływanie dziadków na wnuki wynika z bogactwa interakcji, silnych więzi, pozytywnego wpływu jednego pokolenia na drugie. Nie do przecenienia jest pomoc i opieka, jaką dziadkowie bezinteresownie świadczą na rzecz wnuków¹ (Napora, 2019; Pieńkos, 2015; Steuden, 2020; Szlendak, 2015; Wawrzyniak, 2011).

Emocjonalna bliskość wnuków z dziadkami wiąże się z mniejszą liczbą symptomów depresyjnych (Ruiz, Silverstein, 2007), a także korzystnie oddziałuje na rozwój poznawczy dzieci i młodzieży (Zawadzka, 1998). Sprzyja także trwałości związków rodzinnych oraz wzrostowi satysfakcji u dziadków (Brzezińska, 2000; Moore, Rosenthal, 2015). Warto nadmienić, że jeśli chodzi o występowanie związków pomiędzy opieką nad wnukami a jakością życia dziadków, to wyniki badań w tym zakresie pokazują niejednoznaczny obraz zależności. Egzemplifikację mogą stanowić rezultaty, w świetle których opieka nad wnukami stanowi źródło dodatkich emocji, ale jednocześnie nie wpływa na stan zdrowia czy dobrostan (Triadó, Villar, Celdrán, Solé, 2014). Nie ma tu znaczenia wymiar czasu poświęcanego opiece czy liczba wnucząt znajdujących się pod bezpośrednim nadzorem dziadków. Z kolei w nowszych badaniach stwierdzono, że posiadanie wnuków i sprawowanie nad nimi opieki silniej wiąże się ze wzrostem jakości życia w krajach, gdzie czasochłonna i zaangażowana opieka nad wnukami stanowi rzadkość. Argument wyjaśniający rezultaty tych badań może stanowić różnica pomiędzy normami kulturowymi

¹ E. Napora problematykę więzi międzypokoleniowej szeroko przedstawiła w: *Relacje w rodzinie samotnej matki. Znaczenie wsparcia od dziadków dla komunikowania się z rówieśnikami u adolescentów*. Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego (2019).

a rzeczywistym zachowaniem. Zatem w społeczeństwach, w których opieka dziadków jest oczekiwana, angażowanie się w nią w nikłym stopniu może prowadzić do obniżenia jakości życia dziadków (Arpino, Bordone, Balbo, 2018). Podkreśla się, że w przypadku konieczności podjęcia się długotrwałej opieki nad wnukami (np. mobilność ekonomiczna, niewydolne rodzicielstwo dorosłych dzieci), to babcia i dziadek przejmują rolę wychowawczą nad wnuczętami. W następstwie mogą ponosić skutki, których konsekwencją jest m.in. obniżenie poczucia jakości ich życia (Dunifon, Near, Ziol-Guest, 2018; Goodman, Silverstein, 2002).

Udzielane przez dziadków wsparcie stanowi suplement opieki rodzicielskiej i przyczynia się do podniesienia dobrostanu wnuków. Badania pokazują, że dzieci samotnych rodziców, które mieszkały wspólnie z dziadkami w gospodarstwie domowym, częściej kończyły szkołę wyższą – w porównaniu z tymi, które nigdy nie mieszkały z dalszą rodziną (Aquilino, 1996).

Analizując znaczenie roli babci i dziadka w rodzinie, uważa się, że w dużej mierze odnosi się ona do wspomagania procesu socjalizacji wnuków. Oddziałują oni przede wszystkim na wychowanie dzieci i młodzieży, kształtując głównie sferę uczuciowo-moralną, przekazując wartości, normy oraz wzory kulturowe. Uważa się, że socjalizacyjna (wychowawcza) rola dziadków ma dwa aspekty, tj. bezpośredni oraz pośredni. Wymiar bezpośredni realizowany jest przez opiekę. Natomiast aspekt pośredni odnosi się do udzielania szeroko rozumianego wsparcia rodzicom dziecka (Kołażyk, 2020; Wawrzyniak, 2011). Funkcja socjalizująco-wychowawcza babć i dziadków dotyczy także realizacji potrzeb poznawczych. Organizowanie atrakcyjnych oraz inspirujących okazji edukacyjnych podczas codziennych spacerów, wycieczek, prac domowych przyczynia się do poszerzania wiedzy o świecie dziecka. Najstarsi członkowie rodziny wspierają wnuków będących w okresie adolescencji w sytuacjach trudnych i dostrzegają ich starania w osiągnięciu celów (Andrzejewska, 2006).

Przegląd literatury przedmiotu pozwala sformułować wnioski, że występuje feminizacja ról rodzinnych osób starszych. Rezultaty badań obejmujące wnuków wskazują, że częściej spotykają się oni z babcią niż z dziadkiem i też z babcią są silniej związani (Roberto, Stroes, 1992). Analizując rolę babci zauważa się, że dla kobiet stanowi ona przedłużenie roli matki, co prawdopodobnie facylituje adaptację do roli opiekuna i szybsze opracowanie strategii zaradczych (Reitzes, Mutran, 2004; Skałacka, 2018). W niektórych badaniach wskazuje się na różnice w oddziaływaniu dziadków i babć na rozwój dzieci i młodzieży. Babcie częściej koncentrują się na umacnianiu związków interpersonalnych w rodzinie, z kolei

dziadkowie są bardziej skłonni służyć radą dotyczącą nauki, pracy, finansów (Hagestad, 1985). Na znaczącą rolę dziadków w rozwijaniu zainteresowań i hobby wskazuje co czwarty z badanych Polaków (Wciórka, 2001). Warto zaznaczyć, że w Polsce stabilizuje się rola dziadków w wychowaniu wnuków. Prawie połowa dorosłych Polaków (47%) w okresie dzieciństwa i adolescencji znajdowała się pod ich opieką. W młodszych pokoleniach ten odsetek wzrasta (Wciórka, 2001).

Uważa się, że kobiety w porównaniu z mężczyznami więcej inwestują w więzi rodzinne, a wnuki mają zwykle bardziej pozytywne relacje z dziadkami ze strony matki niż ze strony ojca (Hodgson, 1992). Wyniki podłużnych badań przeprowadzonych na próbie 186 rodzin z udziałem dziadków i wnuków ujawniły, że bliskość częściej występowała w relacjach babcia – dziadek – wnuczka i była niższa dla związku dziadka z wnukiem w rodzinie pełnej, niż w rodzinie samotnej matki (Clingempeel, Colyar, Brand, Hetherington, 2008). To nasuwa przypuszczenie, że w parach dziadek – wnuk ojcowie mają znaczny udział w kształtowaniu tych więzi. Stąd ważne jest, aby określić czynniki psychologiczne, które pomagają utrzymać silniejszą więź dziadkowie – wnuki ze względu na płeć dziadków i płeć wnuków.

Psychologowie są zdania, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na podjęcie oraz realizowanie roli babci i dziadka jest możliwość, którą stwarzają ich dzieci. Appelt (2007) do unikalnych aspektów relacji wnuki – dziadkowie zalicza ich upośrednienie przez środkowe pokolenie, czyli rodziców. Rodzice z jednej strony mniej lub bardziej otwarcie wyrażają oczekiwania związane z pomocą w opiece nad dziećmi, ale też równocześnie nie chcą ingerencji ze strony dziadków w relację rodzice – dzieci. Wyniki badań australijskich wykazały natomiast, że dziadkowie roztaczający opiekę nad wnukami zdecydowanie częściej byli narażeni na różne żądania płynące od ich dzieci, a im dłużej opiekowali się wnukami, tym pojawiały się one częściej. Ponadto, stwierdzono, że większa bliskość pomiędzy pokoleniem rodziców a dziadków łączy się dodatnio z pozytywną relacją między wnukami a dziadkami. Rezultat ten potwierdza tezę o kluczowym wpływie środkowego pokolenia na siłę relacji pomiędzy wnukami a dziadkami (Burn, Szoeki, 2015). Przyjmuje się, że także wiele innych czynników wpływa na intensywność relacji wnuków z dziadkami. Do kluczowych należą: odległość geograficzna, wiek i stan zdrowia dziadków, ich zatrudnienie, jakość relacji dziadków z rodzicami dziecka (Mutchler, Baker, 2009). Pełnienie roli dziadków uzależnione jest od wieku wnuków, a relacje pomiędzy nimi ulegają zmianom wraz z upływającym czasem.

Badania jednoznacznie pokazują, że relacje pomiędzy wnukami a dziadkami ewoluują wraz z wiekiem dziecka. W badaniach Susłowskiej (1998) dowiedziono, że najbardziej pozytywne ustosunkowanie do dziadków ujawniają dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Wnuki w okresie przedszkolnym i szkolnym darzą dziadków sympatią i szacunkiem (Makaruk, 2013). Dziadkowie podkreślają, że kontakt z wnukami jest intensywny, gdy są oni mali i często z ich inicjatywy dochodzi do spotkań. Dla młodszych dzieci dziadkowie stanowią wzór do naśladowania, w związku z czym wnuki bardzo cenią sobie zdanie dziadków. W wielu rodzinach głównie babcia i dziadek zaspokajają u dzieci potrzebę bezpieczeństwa, której długotrwały deficyt niekorzystnie wpływa na przebieg rozwoju małego dziecka (Włodowska, 1995).

Z kolei nastolatki odnajdują się w prowadzeniu z dziadkami rozmów „o życiu” – obejmujących kwestie związane z podejmowaniem ważnych decyzji, wyborów, udzielaniem wsparcia emocjonalnego. Tego typu interakcja pozwala młodym ludziom opracować własne doświadczenia życiowe w postaci zeksterioryzowanej w procesie interpersonalnego komunikowania się. W okresie dorastania pojawia się tzw. ciekawość genealogiczna, związana z poszukiwaniem informacji o własnej rodzinie, przeszłości. Treści tego typu rozmów, często stają się ważnym motywem kształtowania się procesów tożsamościowych wnuków (Appelt, 2007). Dla młodego pokolenia relacje interpersonalne z dziadkami najczęściej stanowią kontekst rozwoju indywidualnego, także tożsamości. W ujęciu Jarymowicz (2000) tożsamość to poczucie bycia sobą mimo zachodzących zmian w czasie oraz orientacji co do tego kim się jest i jakie jest własne miejsce w świecie. Wawrzyniak (2011) podkreśla, że szczególnie w czasach postmodernistycznych ustalenie własnej tożsamości jest jednym z najtrudniejszych wyzwań rozwojowych dla młodego człowieka. W okresie adolescencji znaczenie dziadków zyskuje na wartości, bowiem stanowią oni nieocenione źródło wsparcia dla nastolatków w przeżywanych problemach i w transformacji obejmującej ich relacje interpersonalne z rodzicami. Pozytywne relacje wnuków z dziadkami umożliwiają dostrzeżenie w ich osobach seniorów, a to pozwala kształtować stosunki międzyosobowe z wnukami na bardziej partnerskich zasadach, facylitując młodzieży szansę łagodnego wejścia w dorosłość (Wawrzyniak, 2011).

Zaznacza się, że choć adolescenci rzadziej i mniej chętnie spędzają czas z dziadkami, to wśród młodzieży akademickiej około jedna trzecia badanych przejawia w stosunku do dziadków postawy negatywne (Sędyk, 2008). Możliwe wyjaśnienie niechęci wobec osób starszych znajduje się w analizach Mead (2000), która opisuje powiększający się rozdźwięk

między generacjami. Inni badacze dostrzegają przepaść oddzielającą nie tylko pokolenia, ale także wszystkich członków rodziny od siebie nawzajem (Beck, 2002).

Znaczenie dziadków dla rodziny, a w szczególności dla wnuków pokazują wyniki badań, w dużej mierze poświęcone spostrzeganiu dziadków przez wnuków. Na ich podstawie stwierdzono, że wnuki uważają dziadków za integralną część rodziny, jako osoby piszące historię rodziny i jednocześnie przekazujące ją kolejnym pokoleniom. Młodzi ludzie widzą też swoich dziadków w roli mentorów. Dziadkowie są traktowani przez wnuków jako wychowawcy i modele realizujące role rodzinne, a ich opowiadania i doświadczenia stają się częścią historii życia dzieci (Appelt, 2007).

Omawiając stosunki pomiędzy dziadkami a wnukami należy podkreślić, że mają one charakter relacji pionowych. Osoby je tworzące cechują się znaczną różnicą wieku, zasobów wiedzy i doświadczeń życiowych. Relacje te określa się również mianem witalnych, bowiem są niezwykle ważne dla funkcjonowania seniorów jako szansa dla wzbogacenia życia. W kontekście charakterystyki relacji między dziadkami a wnukami warto zwrócić uwagę na kwestię zacierania się granic pomiędzy adolescencją a dorosłością w wybranych zakresach aktywności. Dzieje się tak w przypadku, w którym wnuki (pokolenia Y i Z) podejmują rolę nauczycieli wobec starszych osób w rodzinie – rodziców (pokolenie X) czy dziadków (pokolenie Baby Boomers) (por. Sadowski, 2018). Młodzi ludzie będąc bardziej zorientowanymi w otaczającym ich świecie, np. w obsłudze produktów wykorzystujących nowe technologie, pomagają starszym nabywać nowych umiejętności i kompetencji.

Relacja interpersonalna z dziadkami może być odzwierciedlana na różnych wymiarach. Z jednej strony można oczekiwać bezpośredniego kontaktu, zwłaszcza kiedy dziadkowie mieszkają razem z wnukami. Niektórzy dziadkowie nie są jednak w stanie utrzymywać tego typu kontaktu, szczególnie jeśli mieszkają w dużej odległości od rodziny. W tych przypadkach rozmowy telefoniczne mogą umożliwić rozmaite formy kontaktu (Baxter, Warren, 2016).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na zróżnicowane style pełnienia przez dziadków swej roli rodzinnej. Powszechnie przyjmowana jest klasyfikacja Chmielnickiego (1978, za: Zięba-Kołodziej, 2012). Wyróżnia się: styl formalny, styl zastępczych rodziców, krynicy mądrości rodzinnej, styl rozrywkowy oraz życzliwych św. Mikołajów. Poniżej omówiono najważniejsze cechy każdego z wymienionych stylów.

Styl formalny polega na realizowaniu przez dziadków niezbędnego minimum w kontakcie z wnukami. Spędzają oni niewiele czasu z dziećmi i w małym stopniu angażują się w aktywności z nimi. Przeciwnieństwem

stylu formalnego jest styl zastępczych rodziców. W tym przypadku dziadkowie przejmują funkcje i role rodzicielskie, głównie dbając o zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa wnuków. Spędzają z młodym pokoleniem dużo czasu i poświęcają większość swoich zasobów oraz energii dla wychowanków. Dziadkowie cechujący się stylem krynicy mądrości rodzinnej edukują swoje wnuki, przekazując im wartości i tradycje rodzinne. Cieszą się dużym autorytetem w rodzinie. Z kolei dziadkowie realizujący styl rozrywkowy dbają o zapewnienie wnukom zabawy oraz przyjemności. Interakcja opiera się tu na czerpaniu wzajemnej satysfakcji ze wspólnego spędzania czasu, urozmaiconego różnymi atrakcjami. Ostatni z omawianych stylów realizowania roli dziadków, tj. styl życzliwych św. Mikołajów, wiąże się z poświęcaniem wnukom niewielkiej ilości czasu, co kompensowane jest obdarowywaniem ich prezentami.

W innej klasyfikacji związków pomiędzy dziadkami a wnukami wyróżnia się trzy następujące: zdystansowany, zaangażowany oraz towarzyski (Bee, 2004).

Związek określany jako zdystansowany cechuje dziadków, którzy spotykają się z wnukami względnie rzadko, w związku z czym mają niewielki wpływ na ich życie. Dziadkowie zdystansowani są najczęściej pochłonięci swoim życiem, pozostają niedostępni fizycznie i emocjonalnie dla młodego pokolenia. Natomiast pełnienie roli babci i dziadka nie jest dla nich tak znaczące jak konkurencyjne role, które pełnią, np. pracownika. W sytuacji, kiedy dziadkowie są aktywnie i długotrwale zaangażowani w opiekę nad wnukami, nierzadko zastępując pracujących rodziców, mówi się o związku dziadków z wnukami o charakterze zaangażowanym.

Ostatni z wyróżnionych w klasyfikacji Bee (2004) to związek towarzyski. Opisuje on relację dziadków i wnuków opartą na czynniku Ciepło. Istotą tej relacji jest miłość, zaangażowanie czasowe, czasem nawet rozpieszczanie. Natomiast to, co odróżnia ten związek od związku zaangażowanego, to niepodejmowanie przez dziadków czynności odnoszących się do opieki nad dziećmi. Dziadkowie funkcjonujący w związku towarzyskim z wnukami uważają relację z nimi za ważną, ale niejedyną i niecentralną. Dbają o zachowanie równowagi między okazywaniem troski o siebie a troską o młode pokolenie.

W niniejszej pracy autorki proponują klasyfikację relacji dziadków z wnukami opartą na kontinuum bliskość – dystans. Wyróżniają trzy następujące rodzaje relacji: dziadkowie inkluzywni (włączeni), dziadkowie równolegli (równolegli) oraz dziadkowie wizytowi. Pierwszy rodzaj relacji opisuje dziadków inkluzywnych, którzy są zżyci z wnukami, ze swoimi

dziećmi oraz dbają o zaspokojenie ich potrzeb. Mają skłonność do marginalizowania swoich potrzeb, zainteresowań, a w skrajnych przypadkach nawet partnera. Spędzają dużo czasu z wnukami, opiekując się nimi, często realizując zadania i funkcje przypisane rodzicom.

Dziadkowie mający umiarkowanie bliskie relacje z wnukami realizują więź w stylu paralelnym. Interesują się swoimi wnukami i utrzymują częsty kontakt, nierzadko wspierając w każdej wymagającej tego sytuacji. Jednakże posiadają własne obszary zainteresowań i znajomych, prowadzą równoległe swoje życie. Przeciwnieństwem sytuacji włączenia dziadków w życie rodzinne wnuków i ich rodziców jest realizowanie więzi w trzecim stylu określanym jako ekskluzywny. Dziadkowie ekskluzywni (wykluczeni) rzadko kontaktują się z wnukami. Najczęściej z okazji uroczystości rodzinnych. Tworzą z wnukami relację zdystansowaną, o pozytywnym charakterze, ale niezaangażowaną. Nie spędzają razem czasu, nie obserwują postępów w rozwoju swych wnuków, które często dorastają bez wsparcia z ich strony (schemat 2).



Schemat 2. Klasyfikacja wymiarów relacji interpersonalnej dziadków z wnukami

Rozpatrując związki pomiędzy dziadkami a wnukami, należy mieć na uwadze, że u ich podstaw leżą określone typy ról rodzinnych podejmowanych przez przedstawicieli najstarszego pokolenia w rodzinie. Bengston (1985) wyróżnia następujące rodzaje ról: kotwica, ochroniarz, opiekun, arbiter oraz historyk. Seniorzy pełniący funkcję kotwicy w rodzinie odgrywają szczególnie istotną rolę w sytuacjach trudnych, destabilizujących system rodzinny, przyczyniając się do zachowania trwałości oraz stabilności grupy rodzinnej. Dziadkowie, pełniąc rolę ochroniarza, mogą wspierać członków rodziny zarówno w wymiarze materialnym, instrumentalnym, jak i psychologicznym. Rola arbitra wskazuje na czynne uczestnictwo dziadków w nieporozumieniach rodzinnych, zachodzących głównie między drugim a trzecim pokoleniem. Zadaniem arbitra jest obniżanie napięcia pomiędzy spierającymi się stronami, pełnienie roli negocjatora w konflikcie oraz promowanie podejścia konciliacyjnego. Opisując cechy roli historyka w odniesieniu

do babć i dziadków, podkreśla się, że ma ona na celu wzmacnianie spójności rodzinnej, poprzez uświadamianie ciągłości pokoleniowej, tworzenie mostu między przeszłością a teraźniejszością rodziny (Bengston, 1985).

Rezultaty badań wskazują, że najczęściej przyjmowaną przez dziadków rolę rodzinną jest rola określona jako historyk, na drugim miejscu znajduje się rola kotwicy (Brandt, Buszman, 2015). Zastanawiając się, jaki styl pełnienia przez dziadków roli rodzinnej jest dominujący w polskim społeczeństwie, można odwołać się do tradycyjnego pojmowania ról rodzinnych oraz do familizmu cechującego Polaków (por. Wałęcka-Matyja, 2020). Zakłada się, że stosunkowo rzadko w Polsce ujawnia się styl polegający na dystansowaniu się od wnuków. Badacze wskazują, że najczęściej relacja pomiędzy dziadkiem/babcią a wnukami ma charakter „odroczonego rodzicielstwa” (Susułowska, 1998) i cechuje ją „późna miłość” (Wawrzyniak, 2011). Niemniej jednak zagadnienie to warto poddać rzetelnej eksploracji naukowej.

Badania Kukołowicz (2001) nad relacjami interpersonalnymi wnuków z dziadkami pokazały, że związki te ułatwiają młodzieży nabywanie takich kompetencji, jak: odpowiedzialność, cierpliwość, wytrwałość, uczciwość, mądrość życiowa oraz umiejętność sprostania wyzwaniom w trudnych sytuacjach życiowych. Rola bliskich relacji z dziadkami polega głównie na tym, iż wyprzedzają oni wnuków na drogach życia, stanowiąc drogowskaz, pokazujący jak radzić sobie z trudnościami (Appelt, 2007). Zatem, w relacjach między dziadkami a wnukami zawierają się wszystkie komponenty charakterystyczne dla relacji interpersonalnych w ogóle. W relacjach pomiędzy dziadkami a dorastającymi istotne jest, jak strony tej relacji odbierają zachowania w stosunku do siebie. Ważny jest też fakt, jak młodzież spostrzega zachowanie dziadków wobec siebie. Konceptualizacja teorii percepcji tworzy nadrzędne ramy koncepcyjne dla badań przedstawionych w monografii.

Wielu badaczy zagadnienia prężności jest zdania, że dla adolescentów dziadkowie stanowią stałe źródło wsparcia, co więcej, umożliwiają im obcowanie ze światem zasad, stabilnym i pewnym (Tyszkowa, 1990). Wyniki badań pokazały, że dziadkowie są często osobami, do których wnuki zwracają się o pomoc przy podejmowaniu najważniejszych decyzji. Dyskusje na temat przyszłości oznaczają wymianę informacji i porady ze strony dziadków, którzy są widziani jako osoby wiedzące więcej o pracy czy kwalifikacjach (Griggs, Tan, Buchanan, Attar-Schwartz, Flouri, 2010). Młodzież ceni zdanie swoich dziadków i wsparcie, które od nich otrzymuje. Szczególnie ważnym elementem bliskości relacji z dziadkami jest rola, jaką odgrywają podczas kryzysów rodzinnych.

Dziadkowie zapewniając pomoc swoim dzieciom, zwiększają ich zasoby społeczne i wspomagają wychowanie wnuków, co pozytywnie wpływa na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego (Mc Lanahan, Sandefur, 1994). Badania Sandler i współpracowników (1995) nad związkiem pomiędzy wsparciem dziadków, a przystosowaniem rodziców do systemu rodzinnego uchwyciły, że wsparcie najczęściej dotyczy opieki nad dzieckiem oraz udzielanej pomocy finansowej (za: Pisula, 1998). Więź wnuka z dziadkami stanowi ważny, dodatkowy czynnik ochronny poza tymi, które wynikają z istnienia sieci wsparcia społecznego, pozarodzinnego czy posiadania wysokiej inteligencji i poczucia wartości. Pomoc w rodzinie, szczególnie, w której brakuje drugiego rodzica, odgrywa znaczącą rolę w jej funkcjonowaniu (Napora, Kozerska, Miszczak, 2014). Dla przykładu, w rodzinach afroamerykańskich matki wykorzystują babcię do opieki nad dziećmi, co skutkuje u matek przejawianiem większej samodzielności i skuteczności w rodzicielstwie, wykorzystaniem sposobów wychowawczych takich jak: kontrolowanie i monitorowanie oraz przyznawanie dziecku większej autonomii, a także lepszym dostosowaniem się (Jackson, Bijstra, Oostra, Bosma, 1998).

Osobowe cechy jednostki umożliwiają przewidywanie pozytywnej adaptacji w kontekście przeciwności losu. Wyniki z badań ujawniają znaczenie szerszego kontekstu, a także interakcji zachodzącej między jednostką a jej otoczeniem (Bakić, 2019). Indywidualne cechy, będąc częścią odporności psychicznej, mogą ulegać zmianom w odmiennym kontekście. Mówiąc inaczej, to co chroni w jednym kontekście, może stanowić zagrożenie w innym. Czynniki te dotyczą również interakcji z różnymi ludźmi, dostępnych zasobów oraz uwarunkowań społecznych, kulturowych i religijnych (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, Yehuda, 2017). W kontekście edukacyjnym prężność może zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, pomimo doświadczania przeciwności powodowanych przez wrodzone cechy osoby, czynniki i doznania życiowe (Wang, Haertal, Walberg, 1994, s. 46).

Przekaz międzypokoleniowy jest dobrze znanym i rozumianym zagadnieniem. Mimo, że w przypadku rodziców, którzy np. doświadczali przemocy w dzieciństwie, istnieje większe ryzyko podobnego zachowania wobec własnych dzieci. Ale większość osób, które doświadczały przemocy jako dzieci nie przenosi tego zachowania na własne potomstwo (Cicchetti, Valentino, 2006). Badania wskazują, że matki, które „przełamały cykl” negatywnych relacji w rodzinie, rzadziej mieszkają z rodzinami, z których pochodzą i mniej polegają na swoich matkach jako źródłach wsparcia (Lelek-Kratiuk,

Kutt, 2021). Podczas gdy babcie często odgrywają istotną rolę w rozwoju dzieci młodych matek, relacje te mogą też być źródłem stresu albo wręcz przeciwnie stanowią bufor łagodzący stres (East, Felice, 1996). Relacje te są szczególnie złożone, jeśli młoda matka sama była maltretowana w rodzinie, w której się wychowała. Według Werner (2000) duże zmiany w życiu, takie jak zostanie rodzicem czy wczesne rodzicielstwo, stanowią okazję do wzmocnienia prężności. Ten czas może rozwijać prężność u młodych ludzi, którzy do tej pory doświadczali w życiu wielu trudności lub wykazywali tendencję do podejmowania zachowań ryzykownych.

Z jakimi mechanizmami łączy się potencjał do prężnego funkcjonowania u opisanych wyżej młodych kobiet? Korzyści z rodzicielstwa dla zdrowia psychicznego to m.in. „droga do rozwoju osobowości” (Cohler, Musick, 1996, s. 213) lub rola społeczna mogąca zwiększać poczucie własnej wartości i poczucie kompetencji. Korzyści te mogą stanowić procesy promujące prężne funkcjonowanie wśród matek. W kilku badaniach sugeruje się, że istnieją ekologiczne „czynniki ochronne”, w tym wsparcie społeczne, które promują pozytywną adaptację wbrew trudnościom (Luthar, 2006). Młode matki szukają zazwyczaj wsparcia u własnych matek (Bogat, Caldwell, Guzman, Galasso, Davidson, 1998). W badaniach matek, które negatywnie opisywały swoje doświadczenia z rodziną w dzieciństwie, większa prężność w wypełnianiu roli rodzica była związana z mniejszą opiekuńczością i wsparciem emocjonalnym otrzymanym od ich własnych matek oraz z niezamieszkiwaniem ze swoimi rodzicami. Może to oznaczać, że umiejętność matki określenia i zinterpretowania sytuacji, w jakiej się znajduje (czy też tej, w której znajdowała się w przeszłości) oraz umiejętność aktywnego odcięcia się od niechcianych aspektów tej sytuacji (przez wyprowadzkę z domu rodzinnego lub poleganie w mniejszym stopniu na tych członkach rodziny, którzy postrzegani są jako wywierający na nią negatywny wpływ) promują rozwój zdolności prężnego funkcjonowania jako rodzic. Matki te mogą poczuć, że niezależność daje im siłę; mogą przyjąć rolę opiekunki w pełni, zamiast dzielić ją ze swoimi rodzicami; mogą mieszkać w bardziej wspierającym środowisku – same lub też z partnerem. Cechy takie jak sprawczość, refleksja (ang. *reflection*) oraz związane ze związkami z innymi ludźmi (cenienie ich oraz umiejętność nawiązywania nowych relacji i efektywnego korzystania z nich) są wskaźnikami prężnego funkcjonowania (Luthar, 2006). To sugeruje, że być może trwanie w negatywnych relacjach z rodziną służy jako katalizator inwestycji w rozwój pozytywnych praktyk rodzicielskich w kolejnym pokoleniu. Może też być tak, że w grę wchodzi jeszcze inny, nieokreślony i nierozpoznany czynnik.

4. Metodologia badań własnych

4.1. Problem badawczy i cel badań

Wiedza psychologiczna odnosząca się do określenia czynników wpływających na osiągnięcia szkolne uczniów stale jest poszerzana i aktualizowana przez badaczy zajmujących się tą problematyką (Gromkowska-Melosik, 2011; Knopp, 2019; Konarzewski, 2014; Schaffer, 2022; Skórska i in., 2017; Węgrzyn-Białogłowicz, 2017; Żmuda, Sękowski, Szymczak, 2021).

U źródeł tego niesłabnącego zainteresowania leżą zarówno przyczyny poznawcze, jak i aplikacyjne. W przedstawionych badaniach przyjęto założenie, że osiągnięcia szkolne uczniów ze względu na ich wieloznaczność można przybliżyć z perspektywy zależności indywidualnego podmiotu – ucznia oraz jego związków z rodziną oraz rówieśnikami. Jako predyktory sukcesów adolescentów przyjęto czynnik endogenny, ujęty jako cecha indywidualna jednostki, wyrażona w nasileniu prężności psychicznej oraz czynniki egzogenne, do których zaliczono bliskie, wspierające relacje interpersonalne z dziadkami oraz jakość komunikacji z rówieśnikami.

W założeniach teoretycznych sposób radzenia sobie z realizacją zadań rozwojowych połączono z procesem budowania odporności psychicznej. W literaturze odporność psychiczna (ang. *resilience*) rozumiana jest niejednoznacznie. Koncepcja *resilience* zrodziła się z obserwacji rozwoju dzieci i młodzieży doświadczających niekorzystnych warunków życiowych, o czym wcześniej już wspomniano. Początkowo zatem koncentrowała się na wyjaśnianiu zjawiska prawidłowego funkcjonowania osób w sytuacji nadmiernego obciążenia, a ponadto borykających się z niekorzystnymi warunkami życia (Borucka, Ostaszewski, 2008). Z czasem jednak zaczęto zjawisko to opisywać i wyjaśniać z wykorzystaniem założeń perspektywy rozwojowej. Z tego punktu widzenia jest to proces, dzięki któremu osoby nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację)

pomimo przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu. W literaturze przedmiotu zaproponowano, aby takie rozumienie odporności jako cechy indywidualnej i niezależnej od środowiska życia, dla odróżnienia nazywać prężnością psychiczną (ang. *ego-resilency*). W niniejszej pracy odporność zoperacjonalizowano zgodnie z ujęciem Connor i Davidsona (2003), którzy nie rozróżniali w swoich pracach odporności (ang. *resilience*) od prężności (ang. *resiliency*).

Zaznacza się, że dotychczas przeprowadzono niewiele badań na temat odporności psychicznej rozpatrywanej w kontekście determinowania sukcesów szkolnych. Zrealizowane projekty poświęcone były zagadnieniu prężności (ang. *academic resilience*) i dotyczyły badań specyficznych grup, takich jak grupy etniczne czy grupy uczniów ze słabymi wynikami w nauce (Finn, Rock, 1997). Badania nad *academic resilience* dotyczą także interakcji pomiędzy porażkami szkolnymi a etnicznością (Gonzalez, Padilla, 1997) lub skrajnymi trudnościami w uczeniu się (Meltzer, 2004). *Academic resilience* może być znaczącym fenomenem dla innych osób uczestniczących w edukacji. W procesie nauki szkolnej każdemu uczniowi może przydarzyć się okres, w którym uzyskuje on słabsze niż zwykle wyniki, doświadcza różnych przeciwności losu czy ma okazję skonfrontować się z problemami typowymi dla danego okresu rozwojowego (Smulczyk, 2016).

Natomiast ciągle mało jest badań obejmujących związki między prężnością psychiczną, wsparciem od dziadków a sukcesami szkolnymi uczniów. W przedstawionych badaniach wykorzystano ujęcie społeczno-poznawcze, w którym zakłada się, że podstawą aktywności jednostki są formułowane przez nią standardy i cele. Wybór aktywności następuje na podstawie oszacowania jego prawdopodobnych skutków wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Po wyborze zachowania wewnętrznej ocenie podlega wzmocnienie lub jego brak ze strony środowiska. Sukces lub porażka oddziałuje na poczucie skuteczności jednostki. Ujęcie społeczno-poznawcze utrzymuje, że satysfakcja ze szkoły, w tym także z osiągnięć szkolnych, wynika z oceny poznawczej zaspokojenia potrzeb społecznych, które są ważne dla rozwoju jednostki. Związki z najbliższymi są uznawane za najbardziej podstawową potrzebę ludzkiego progresu (Deci, Ryan, 1991).

W pracy rozpatrywano rolę pozytywnych, wspierających relacji pomiędzy adolescentami i dziadkami oraz znaczenie jakości komunikacji z rówieśnikami dla osiągania sukcesów szkolnych. Dla poznania układu stosunków interpersonalnych w rodzinie przyjęto perspektywę teorii percepcji, z zaznaczeniem nastawienia na percepcję interpersonalną, czyli zachodzącą w kontekście relacji interpersonalnych (Kwak, 2008–2009, s. 57). Zasadnicze założenie percepcji sprowadza się do zasady, że

wzajemne relacje dwóch osób nie są prostą sumą zachowań każdej z nich. Są one uzależnione od tego, co każda z osób myśli o drugiej oraz od tego, jak każda osoba czuje się postrzegana przez drugą. Ten odbiór wpływa na zachowanie odbierającego. Analiza wzajemnych relacji w diadzie pozwala na określenie charakteru tych stosunków. Zrównoważony, wzajemny stosunek interpersonalny charakteryzuje się wymienną liczbą interakcji o charakterze pozytywnym bądź negatywnym (z uwzględnieniem stopnia ich nasilenia). Z kolei nierównoważny stosunek interpersonalny pokazuje nierówną liczbę interakcji partnerów związku (np. tylko jeden zwiększa liczbę kontaktów). Ogólna zasada stabilności mówi, że im bardziej zbliżona jest wzajemna atrakcyjność partnerów w diadzie, tym wyższy jest ogólny poziom stabilności tej diady. Zrównoważone układy mają tendencję do stabilności, gdyż zawierają element nagradzający. Mówiąc inaczej, osoba A nie tylko czuje sympatię do B, ale spostrzega, że B obdarza ją także sympatią i odwrotnie. W takim układzie istnieje mała tendencja do zmiany. Układ interpersonalny ma charakter zrównoważony również w sytuacji, gdy wymiana jest negatywna (por. Kwak, 2008–2009, s. 57).

Określając rozumienie pojęcia relacji wspierających dorastających uczniów z dziadkami, wykorzystano dwie perspektywy. Pierwsza z nich odnosiła się do oceny dostępności pomocy ze strony dziadków, która to pomoc bezpośrednio mogła mieć wpływ na zdrowie i dobrostan młodzieży, bez względu na czynniki sytuacyjne (*Spostrzegane dostępne wsparcie*). Natomiast druga perspektywa odnosiła się do spostrzegania pomocy udzielonej badanym uczniom przez dziadków. Pomoc ta pełniła rolę czynnika redukującego poczucie zagrożenia w sytuacjach stresowych (*Otrzymywane wsparcie*).

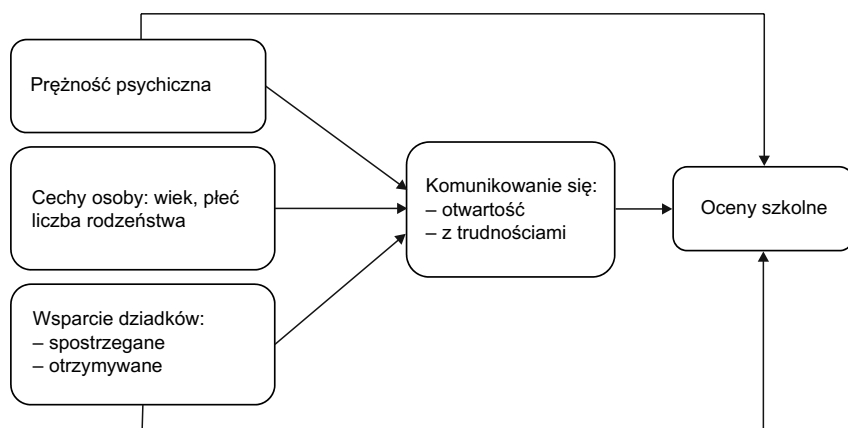
Doprecyzowując pojęcie komunikacji dorastających uczniów z rówieśnikami, uznano, że prawidłowa komunikacja charakteryzuje się przejawianiem otwartości oraz brakiem trudności w relacjach interpersonalnych (Napora, 2019). Za wskaźnik sukcesu szkolnego przyjęto średnią z ocen uzyskanych przez uczniów w ostatnim semestrze nauki szkolnej. Uczniowie zostali poproszeni o zapisanie swej średniej w ankiecie.

Uwzględniając w przeprowadzonych analizach płeć badanych osób, oczekiwano, że rozpatrywane wyznaczniki sukcesów szkolnych będą odmiennie decydować o osiągnięciach szkolnych w grupie dziewcząt niż w grupie chłopców. Ze względu na fakt, że adolescenti deklarują zróżnicowany poziom osiągnięć szkolnych, uważa się, że mogą się one przyczyniać do występowania napięć w relacjach rodzinnych. Natomiast występowanie tego rodzaju napięć może działać zakłócająco na jakość

stosunków emocjonalno-uczuciowych młodzieży z najbliższymi osobami w rodzinie (Hurrelmann, Engel, Holler, Nordlohne, 1988).

W badaniach własnych problem badawczy stanowiło określenie warunków osiągnięć szkolnych przy uwzględnieniu niektórych predyktorów psychospołecznych pochodzących ze sfery jednostki (prężność, wiek, płeć, liczba rodzeństwa), z obszarów rodziny (spostrzegane wsparcie dziadków, otrzymywane wsparcie dziadków) i klasy szkolnej (otwarta komunikacja z rówieśnikami vs. trudności w komunikacji).

Za cel badań własnych przyjęto ustalenie niektórych jednostkowych, rodzinnych i relacyjnych wyznaczników osiągnięć szkolnych u uczniów będących w okresie adolescencji. Podjętą problematykę i cel badań własnych zaprezentowano w modelu odzwierciedlającym w uproszczony sposób analizowane związki między zmiennymi (schemat 3).



Schemat 3. Hipotetyczny model badawczy ujmujący analizowane zależności pomiędzy badanymi zmiennymi

4.2. Pytania i hipotezy badawcze

Problemy badawcze sformułowano w postaci trzech pytań.

1. Czy występuje i jakiego jest typu zróżnicowanie w zakresie badanych zmiennych jednostkowych (średnia ocen szkolnych wystawionych na półroczu, liczba rodzeństwa, prężność), zmiennych rodzinnych (spostrzegane wsparcie dziadków, otrzymywane wsparcie

dziadków) i zmiennych relacyjnych (otwartość komunikowania się z rówieśnikami, trudności w komunikacji z rówieśnikami) w grupach adolescentów wyróżnionych ze względu na kryterium płci?

2. Czy występują i jakiego są rodzaju zależności wybranych zmiennych jednostkowych (prężność, wiek, płeć, liczba rodzeństwa), zmiennych rodzinnych (spostrzegane wsparcie dziadków, otrzymywane wsparcie dziadków) oraz zmiennych relacyjnych (otwartość komunikowania się z rówieśnikami, trudności w komunikacji z rówieśnikami) w odniesieniu do ucznia i jego osiągnięć szkolnych (średnia ocen szkolnych wystawionych na półroczu)?
3. Które z analizowanych wyznaczników jednostkowych, rodzinnych (spostrzegane wsparcie dziadków, otrzymywane wsparcie dziadków) i relacyjnych (otwartość komunikowania się z rówieśnikami, trudności w komunikacji z rówieśnikami) pozwalają przewidywać osiągnięcia szkolne u badanych adolescentów?

Poszukując w przeprowadzonych badaniach odpowiedzi na sformułowane pytania, wzięto pod uwagę zróżnicowanie międzypłciowe w zakresie uzyskiwania wyników szkolnych. Wykazano bowiem, że wpływ czynnika płci na wyniki szkolne można wyjaśnić kulturą uczenia się, przynajmniej na poziomie szkół ogólnokształcących. Dotychczas stwierdzono, że chłopcy są mniej zorientowani na naukę niż dziewczęta (Barber, 1996; Van Houtte, 2004). W szkołach technicznych, zawodowych kultura uczenia się ma znaczący, negatywny wpływ na chłopców dopiero w czwartej klasie. Oznacza to, że im bardziej są oni zorientowani na naukę, tym mają mniejsze osiągnięcia (Van Houtte, 2004). Dodatkowo wpływ na osiągnięcia chłopców, w tego typu szkołach, ma rosnąca feminizacja społeczeństwa oraz brak perspektyw na stabilną pracę (Van Houtte, 2004; Jackson, Bijstra, Oostra, Bosma, 1998). Parametr płci rzutuje zarówno na cechy osobowościowe, jak też funkcje biologiczne oraz wiąże się z kulturowym modelowaniem ról społecznych. Wzięcie pod uwagę tego parametru oraz jego oddziaływania na osiągnięcia szkolne i wzajemne relacje pośród uczniów może ujawnić, że płeć jest znaczącym czynnikiem regulującym nie tylko relacje interpersonalne wśród rówieśników (Gromkowska-Melosik, 2011; Konażewski, 2003; Lindberg, Hyde, Petersen, Linn, 2010; Skórska i in., 2017; Voyer, Voyer, 2014).

Mając powyższe na uwadze, oczekiwano, że:

Hipoteza 1. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie badanych zmiennych jednostkowych, rodzinnych i relacyjnych w grupach uczniów wyróżnionych pod względem płci. Hipotezę 1 uszczegółowiono do następujących:

Zakładając, że występuje istotne zróżnicowanie w zakresie średniej ocen szkolnych wystawionych na półrocze w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na płeć, sformułowano następujące hipotezy.

Hipotezę 1.1. Dziewczęta uzyskują wyższe wyniki w zakresie średniej z ocen szkolnych wystawionych na półrocze niż chłopcy.

Hipoteza 1.2. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie liczby rodzeństwa w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na czynnik płci.

Hipoteza 1.3. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie prężności w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na czynnik płci.

Hipoteza 1.4. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie spostrzeganego wsparcia w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na czynnik płci. Dziewczęta uzyskują wyższe wyniki średnie w tym zakresie niż chłopcy.

Hipoteza 1.5. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie otrzymywanego wsparcia w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na czynnik płci. Dziewczęta uzyskują wyższe wyniki średnie w tym zakresie niż chłopcy.

Hipoteza 1.6. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie otwartości komunikowania się w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na czynnik płci. Dziewczęta uzyskują wyższe wyniki średnie w tym zakresie niż chłopcy.

Hipoteza 1.7. Występuje istotne zróżnicowanie w zakresie komunikacji z trudnościami w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na czynnik płci. Dziewczęta uzyskują niższe wyniki średnie w tym zakresie w porównaniu do chłopców.

Podkreśla się rolę prężności w edukacji, między innymi w osiąganiu sukcesów w nauce mimo doświadczania przeciwności niezależnych od jednostki. Dla praktyki psychologicznej badania w zakresie koncepcji prężności psychicznej pozwalają na planowanie pracy i podjęcie ukierunkowanych działań mających na celu wsparcie uczniów narażonych na oddziaływanie czynników ryzyka (Smulczyk, 2016, s. 215). Zakładając, że prężność psychiczna wiąże się z osiągnięciami szkolnymi w kontekście indywidualnym, przyjęto do weryfikacji kolejną hipotezę:

Hipoteza 2. Im wyższa prężność psychiczna, tym wyższa średnia ocen wystawionych na półrocze szkolne u badanych uczniów. Uzasadniając przyjętą hipotezę, odwołano się do wniosków badaczy, którzy są zgodni, że bliskość interpersonalna w środowisku rodzinnym, w tym emocjonalne związki dziadków z wnukami, wiąże się z mniejszą liczbą objawów depresyjnych (Ruiz, Silverstein, 2007) oraz korzystnie oddziałuje na rozwój poznawczy wnuków (Zawadzka, 1998). Sprzyja ona również

trwałości relacji rodzinnych i wzrostowi zadowolenia dziadków z życia rodzinnego (Brzezińska, 2000). Badania nad związkami międzypokoleniowymi pokazały, że dziadkowie determinują lepszą jakość życia rodzinnego na wiele sposobów. Między innymi poprzez przekazywanie tradycji rodzinnych i wiedzy kulturowej (Stepulak, 2014), treści z historii oraz rodzinnych zwyczajów (Małecka, 1997), zapewniają wsparcie finansowe i emocjonalne, podtrzymują dobre samopoczucie wnuków czy zapewniają opiekę nad członkami rodziny w potrzebie (Napora, Kozerska, Miszczak, 2014). Pomoc i wsparcie, których udzielają, stanowią uzupełnienie sprawowania pieczy przez rodziców i przyczyniają się do podniesienia poziomu dobrostanu psychicznego wnuków. Relacje rówieśnicze także mają decydujące znaczenie dla całego dalszego życia człowieka (Obuchowska, 2005), w tym dla osiągania przez niego powodzenia szkolnego. Większość badaczy zgadza się z opinią, że osoby, które dobrze radzą sobie w jednym z wymienionych obszarów, w innych mogą wykazywać przeciętny poziom przystosowania (Luthar, Cicchetti, 2000). Przyjmując, że im więcej spostrzeganego wsparcia od dziadków doświadczają uczniowie, tym wyższe są ich osiągnięcia szkolne. Mając na uwadze powyższe treści, sformułowano następujące hipotezy.

Hipoteza 3. Płeć istotnie różnicuje siłę związku pomiędzy prężnością psychiczną a osiągnięciami szkolnymi w badanych grupach. W grupie dziewcząt, w porównaniu do grupy chłopców, ujawni się więcej istotnych związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Hipoteza 4. Im więcej otrzymywanego wsparcia od dziadków doświadczają uczniowie, tym wyższe są ich osiągnięcia szkolne. W grupie dziewcząt, w porównaniu do grupy chłopców, ujawni się więcej istotnych związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Zauważono, że w grupach rówieśniczych intensywnie przebiega proces socjalizacji dzieci, powodując, że przyjmują one podobne cele i postawy jak ich rówieśnicy (Baker, Dilly, Aupperlee, Patil, 2003). Otwartość w komunikacji w relacjach z innymi wzrasta wraz z poziomem zaufania (Płaszczyński, 1993, s. 40). Wyniki z badań pokazały, że dzieci, które odczuwały wsparcie rówieśników, przyjmowały prospołeczne postawy i społecznie odpowiedzialne cele w klasie, takie jak pomoc kolegom w zajęciach lekcyjnych (Wentzel, 1994). Natomiast młodzież odrzucona społecznie, nielubiana przez wielu rówieśników, wykazuje mniejsze wsparcie społeczne w klasie oraz mniej pozytywne wyniki psychospołeczne, behawioralne i naukowe (East, Hess, Lerner, 1987). Ze względu na siłę oddziaływania relacji rówieśniczych na wszystkie sfery funkcjonowania młodego człowieka należy zmienną komunikacja między rówieśnikami

potraktować jako istotną dla osiągania sukcesów szkolnych uczniów. Dlatego też, uznano za właściwe włączenie jej do modelu badań i dokonanie analizy związków pomiędzy jakością komunikacji rówieśniczej a osiągnięciami szkolnymi, co przyczyniło się do sformułowania kolejnego oczekiwania badawczego.

Hipoteza 5. Komunikacja oparta na otwartości w relacjach z rówieśnikami wiąże się z wysokimi osiągnięciami szkolnymi uczniów. Płeć istotnie różnicuje siłę związku pomiędzy komunikowaniem się z rówieśnikami a osiągnięciami szkolnymi w grupach badanych uczniów.

Hipoteza 6. Spostrzeganie trudności w komunikacji w relacjach z rówieśnikami wiąże się z niskimi osiągnięciami szkolnymi uczniów. Płeć istotnie różnicuje siłę związku pomiędzy komunikowaniem się z rówieśnikami a osiągnięciami szkolnymi w grupach badanych uczniów.

Hipoteza 7. Wiek uczniów istotnie łączy się z osiągnięciami szkolnymi uczniów. Siła związków jest odmienna, biorąc pod uwagę płeć badanych.

Zmienną ujętą w analizach, poza wiekiem uczniów, była liczba dzieci w rodzinie. Dotychczasowe studia empiryczne pokazały, że jedyne dziecko w rodzinie dostrzega we wzajemnych relacjach rodzinnych więcej bliskości i przyjaźni, relacje są bardziej otwarte i w mniejszym stopniu naznaczone trudnościami. Natomiast odmienne oceny wyrażają dorastający w rodzinach wielodzietnych, w których wychowuje się co najmniej troje dzieci. Wówczas relacje w rodzinie są mniej satysfakcjonujące. Oznacza to, że liczba dzieci w rodzinie jest zmienną różnicującą oceny relacji rodzinnych i może znaczyć, że wraz ze wzrostem liczby rodzeństwa rzadziej występują oceny wskazujące na otwartość w komunikacji, częściej natomiast pojawiają się oceny kształtowane pod wpływem trudności i problemów w relacjach (Napora, Pękala, 2014a, s. 491).

Dowiedziano, że jakość nauki dzieci z rodzin wielodzietnych w dużej mierze warunkują takie czynniki, jak: stan materialny rodziny, wyposażenie mieszkania, przestrzeń wygospodarowana przez rodzinę dla dziecka, zasoby edukacyjne i kulturalne rodziny, poziom obciążenia dziecka obowiązkami domowymi oraz opieką nad młodszym rodzeństwem, poziom aspiracji edukacyjnych środowiska rodzinnego dziecka czy poziom zaangażowania rodziców w pomoc dziecku (Blake, 1981; Cudak, Kowalik, Pindera, 1999; Kotlarska-Michalska, 2002). Z kolei u uczniów z rodzin dotkniętych niedostatkiem, obserwuje się, że dzieci są zaniepokojone brakiem środków na zaspokojenie potrzeb materialnych i biologicznych (Cudak, Kowalik, Pindera, 1999), czują się gorsze od swoich rówieśników i ograniczają z nimi kontakty koleżeńskie. Sytuacja ta często stanowi źródło izolacji społecznej (Napora, Kozerska, Schneider, 2014). Rozpatrując

wnioski z dotychczas przedstawionych wyników badań, sformułowano kolejne oczekiwanie.

Hipoteza 8. Liczba posiadanego przez uczniów rodzeństwa istotnie łączy się z ich osiągnięciami szkolnymi. Im większa liczba rodzeństwa, tym niższa średnia ocen szkolnych wystawionych na półrocze. Siła związków jest odmienna, biorąc pod uwagę płeć badanych.

Wiele rezultatów badań pokazało, że kobiety lepiej niż mężczyźni radzą sobie z przeciwnościami losu i przyjmują bardziej efektywne strategie adaptacyjne. Ponadto, częściej niż mężczyźni ujawniają tendencję do tworzenia bliskich relacji z innymi, co sprawia, że w sytuacjach trudnych mają dostęp zarówno do zasobów indywidualnych, jak także mogą czerpać pomoc i wsparcie od innych. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można wnioskować, że im więcej czynników chroniących, tym łatwiej o pozytywną adaptację (Rutkowska, 2015). Uznając, że wsparcie społeczne stanowi ważny czynnik w procesie tworzenia nie tylko kompetencji społecznych, spodziewano się, że na funkcjonowanie ucznia większe oddziaływanie będzie mieć spostrzegane wsparcie niż jego rzeczywiste otrzymywanie (Napora, 2019). Poznanie percepcji tych działań w badaniach uczniów pozwoli uchwycić rolę wsparcia w osiąganiu sukcesów szkolnych. Dotychczasowe badania zrealizowane przez Frydenberga i Lewisa (1996) wykazały, że dziewczęta w sytuacjach trudnych poszukują wsparcia społecznego i starają się dostosować strategię działania do problemu. Z kolei chłopcy znajdując się w obliczu problemu, częściej koncentrują się na rozładowaniu emocji związanych z nim niż na jego rozwiązaniu. Biorąc pod uwagę przedstawione treści, w kolejnej hipotezie oczekiwano, że:

Hipoteza 9. Analizowane zmienne, tj. wiek i liczba rodzeństwa, stanowią predyktory osiągnięć szkolnych badanych uczniów, także przy uwzględnieniu ich płci.

4.3. Narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach naukowych wykorzystano trzy kwestionariusze psychologiczne o dobrych właściwościach psychometrycznych oraz ankietę socjo-demograficzną.

Skala Pomiaru Prężności (SPP-18) (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011) została zastosowana do pomiaru nasilenia prężności psychicznej badanych uczniów w okresie adolescencji. Składa się ona z 18 twierdzeń,

a badany ustosunkowuje się do poszczególnych twierdzeń na pięciopunktowej skali typu Likerta (od 0 – zdecydowanie nie do 4 – zdecydowanie tak). Zamieszczona instrukcja informuje o celu badania i sposobie odpowiadania. Otrzymuje się wynik ogólny wskazujący na nasilenie prężności u danej osoby. Współczynnik zgodności wewnętrznej α -Cronbacha oszacowany dla całej skali wynosił 0,89.

W celu oceny przez badanych wsparcia społecznego ze strony dziadków zastosowano *Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego* (BSSS) w opracowaniu Łuszczczyńskiej, Kowalskiej, Mazurkiewicz i Schwarzera (2006). Narzędzie składa się z sześciu niezależnych skal mierzących: 1. Spostrzegane dostępne wsparcie; 2. Zapotrzebowanie na wsparcie; 3. Poszukiwanie wsparcia; 4. Aktualnie otrzymywane wsparcie; 5. Wsparcie ochraniające oraz 6. Satysfakcja ze wsparcia. Nazwy skal odpowiadają określeniom zmiennych. Spostrzegane dostępne wsparcie – skala ta odnosi się do oceny dostępności pomocy ze strony innych, która to pomoc ma bezpośredni wpływ na zdrowie i dobrostan, niezależnie od czynników sytuacyjnych (8 pozycji); Zapotrzebowanie na wsparcie – skala określa potrzebę wykorzystania wsparcia w sytuacji stresowej (4 pozycje); Poszukiwanie wsparcia – jest miarą częstotliwości poszukiwania pomocy u innych osób (5 pozycji); Aktualnie otrzymywane wsparcie – skala parametryzuje spostrzeganą pomoc udzieloną przez innych, redukującą poczucie zagrożenia w sytuacjach stresowych (15 pozycji); Wsparcie ochraniające (buforująco-ochronne) – skala pozwala mierzyć wsparcie definiowane jako ochranianie bliskich przed złymi wiadomościami (6 pozycji). Ostatnia ze skal – Satysfakcja ze wsparcia – parametryzuje pomiar owej satysfakcji. Wykorzystanie BSSS polega na tym, że osoba badana wyraża na czteropunktowej skali (od 1 – zdecydowanie nie do 4 – zdecydowanie tak) swój stosunek do przedstawionych stwierdzeń. Wyniki obliczane są dla poszczególnych skal. Uzyskanie wyższej liczby punktów oznacza większe spostrzegane wsparcie społeczne. Właściwości psychometryczne BSSS są dobre i umożliwiają prowadzenie badań naukowych. Wskaźnik α -Cronbacha obliczony dla poszczególnych skal zawierał się w przedziale od 0,59 do 0,89 i były to wartości podobne do otrzymanych przez autorów skal (Łuszczzyńska, Kowalska, Mazurkiewicz, Schwarzer, 2006).

Jakość relacji z rówieśnikami określono przy użyciu *Skali Komunikowania się Adolescentów z Rówieśnikami* (SKAR) opracowanej przez Naporę (2019). Skala składa się z 20 twierdzeń i zawiera 2 podskale. Każda z nich złożona jest z 10 pozycji. Pierwsza podskala mierzy otwartość w komunikowaniu się, natomiast druga określa trudności w komunikacji. Wyniki uzyskuje się dla każdej podskali oddzielnie, poprzez sumowanie

zaznaczonych odpowiedzi w dziesięciu sytuacjach należących do danej podskali. Badani mogą w każdej z nich uzyskać od 10 do 50 punktów. Im wyższa otwartość w komunikowaniu się z rówieśnikami i im niższy wynik dla komunikowania się z trudnościami, tym wyższa pozytywna ocena relacji z rówieśnikami (Napora, 2019, s. 73). W pomiarze trudności w komunikacji uzyskany przez osobę rezultat jest tym bardziej pozytywny, im mniejszy wynik liczbowy uzyskała ona w tej podskali. Współczynniki α -Cronbacha dla twierdzeń z dwóch podskal, tj. Otwartość oraz Trudności są wysokie i wahają się od 0,89 do 0,93.

Ankiętę demograficzną wykorzystano w celu zebrania podstawowych informacji o osobach badanych, takich jak: wiek, płeć, liczba rodzeństwa, miejsce zamieszkania, typ szkoły, sytuacja materialna rodziny, struktura rodziny pochodzenia, średnia ocen szkolnych na półrocze.

4.4. Grupa badana

Uczestnikami badania psychologicznego byli uczniowie będący w okresie dorastania. Zgodnie z podziałem na stadia rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona okres życia, w którym były osoby badane, charakteryzuje się przeżywaniem kryzysu nazywanego intymność – izolacja. Jest to okres poszukiwania bliskiej osoby, partnera zaspokajającego potrzebę intymności i który przywraca osobie równowagę między doświadczaniem intymności a izolacji w relacjach społecznych. Potrzebę intymności na tym etapie rozwoju zaspokaja miłość, która polega na przetransformowaniu miłości otrzymywanej w czasie stadiów preadolescencyjnych w troskę okazywaną innym w ciągu dorosłego życia (Mendecka, 2003).

Okres dorastania charakteryzuje się również wchodzeniem jednostki w poszczególne grupy, np. paczki, kliki, które nie tylko zaspokajają potrzebę afiliacji adolescenta, ale także stwarzają możliwość rozumienia i poznawania siebie przez pryzmat innych osób. Biorąc pod uwagę znaczenie relacji rówieśniczych, z psychologicznego punktu widzenia warto podkreślić, iż tożsamość jednostki silnie łączy się z pełnionymi przez nią rolami społecznymi, które oddziałują na jej osobowość. Może to oznaczać, że wraz ze zmianą pełnionej roli zmienia się tożsamość człowieka (Berger, 1995). Dorastające osoby poszukują autonomii oraz niezależności bardziej niż we wcześniejszych okresach rozwojowych. W tym celu często zwracają się w kierunku swoich rówieśników. Badacze wskazują na istotne zmiany zachodzące w tym okresie. U dorastających potrzebę

wsparcia, jak i bliskości emocjonalnej zaczynają w coraz większym stopniu zaspokajać równolatki (Maryl, Korolczuk, 2008). Duże znaczenie dla dorastających osób ma akceptacja rówieśników i poczucie przynależności do jakiejś grupy rówieśniczej (Oleszkowicz, Senejko, 2013). Nie oznacza to jednak zmniejszenia roli bliskich członków rodziny, np. dziadków. Fakt wysokiego wartościowania grupy rówieśniczej nie powoduje, że relacje z nimi przestają być ważne i nie oddziałują na efekty oraz rodzaj kontaktów z innymi osobami. Nadal mają one duże znaczenie i rzutują na różne obszary funkcjonowania dorastającego. W każdym okresie życia inne zadania rozwojowe mają kluczowe znaczenie. Można odwołać się do założeń teorii rozwoju psychospołecznego Eriksona bądź koncepcji zadań życiowych Havighursta (1981). Dla dziecka w wieku szkolnym realizowanie kompetencji społecznych będzie oznaczało wykonywanie obowiązków szkolnych, dla dorastających można je określać przede wszystkim w wymiarze poprawnych relacji rówieśniczych.

Charakteryzując badanych, warto podkreślić ich relacje z rodziną, zwłaszcza z dziadkami. Wchodzące w dorosłość osoby mają już za sobą okres buntu i wzmożonego sprzeciwiania się bliskim, szczególnie rodzicom. Na trudności w rodzinie potrafią spoglądać z pewnego dystansu, choć relacje i kontakt z bliskimi członkami rodziny są nadal żywe.

W badaniach własnych uczestniczyło 190 uczniów będących w okresie adolescencji ($M = 16,66$; $SD = 2,32$). Pośród nich najliczniejszą grupą były dziewczęta ($n = 121$; 69,6%). Udział chłopców w próbie stanowił 30,4% ($n = 69$). Badana grupa uczniów była różnorodna, biorąc pod uwagę posiadanie rodzeństwa i uczęszczanie do szkoły. Średnia liczba posiadanego rodzeństwa wyniosła $M = 1,33$; $SD = 2,01$ (najwięcej pięcioro rodzeństwa). Więcej osób posiadało jedno rodzeństwo ($n = 85$; 44,7%), natomiast jedynaków było 14,7% ($n = 28$). Najliczniejszą grupę stanowili gimnazjaliści ($n = 102$; 54%). Najmniej dorastających uczyło się w szkole zawodowej ($n = 4$; 1,9%). Sytuację materialną rodziny jako niewystarczającą oceniło 5,3% uczniów ($n = 10$); jako bardzo satysfakcjonującą – 19% ($n = 36$). Ponad połowa badanych osób zamieszkiwała miasto ($n = 107$; 56,4%), mniej wieś – 43,6% ($n = 83$). Badane osoby pochodziły z województw: śląskiego (64,9%) oraz łódzkiego (31,2%). Pozostali, nieliczni uczniowie reprezentowali inne województwa: świętokrzyskie oraz podkarpackie.

4.5. Procedura badań

Badania o charakterze samoopisowym przeprowadzono w latach 2018–2019. W gromadzenie i kodowanie danych zaangażowano studentów, którzy wyrazili chęć udziału w projekcie naukowym. Dobór uczestników do próby odbywał się na dwa sposoby. Pierwszy z nich to metoda łączonej „kuli śnieżnej” (ang. *snowball*). Drugi sposób pozyskiwania badanych polegał na poszukiwaniu respondentów/ochotników wśród znajomych studentom uczniów (ang. *door to door*). Badania naukowe przeprowadzono w zgodzie z zasadami zawartymi w Kodeksie Etyczno-Zawodowym Psychologa, w obecnej wersji zatwierdzonym przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w 2018 roku. Kodeks ten stanowi podstawową wykładnię zasad etycznych obowiązujących członków Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Badani uczniowie zostali poinformowani o dobrowolności udziału w projekcie, anonimowości polegającej na możliwości wycofania się z projektu w dowolnym czasie bez ponoszenia konsekwencji, o naukowym celu badań oraz o bezpiecznym sposobie przechowywania zebranych danych w ujednoliconej bazie komputerowej.

Analizę zebranego materiału empirycznego wykonano przy zastosowaniu pakietu oprogramowania Statistica v.12. Pakiet Zaawansowany. W pierwszej kolejności oszacowano podstawowe statystyki opisowe analizowanych zmiennych. Przeprowadzono analizę korelacji oraz regresji wielorakiej, która posłużyła do określenia zależności pomiędzy średnią ocen a zmiennymi niezależnymi. Do estymacji równań regresji zastosowano Klasyczną Metodę Najmniejszych Kwadratów (KMNK). Ocenę przydatności diagnostycznej oszacowanych modeli przeprowadzono poprzez analizę współczynnika determinacji R^2 . Statystyczną istotność poszczególnych parametrów określono za pomocą testu t-Studenta na poziomie istotności $p = 0,05$. Jest to stopień wymagań, przy którym podejmuje się decyzję o odrzuceniu lub pozytywnym zweryfikowaniu hipotezy. Zgodnie z przyjętym założeniem wyniki $p < 0,05$ będą oznaczać występowanie istotnych zależności pomiędzy zmiennymi. Normalność rozkładu składnika resztowego testowano za pomocą testu Shapiro-Wilka. Autokorelację składnika resztowego zweryfikowano opierając się na wynikach testu d Durбина Watsona. Na podstawie oszacowanych modeli podjęta została próba oceny powiązań pomiędzy średnią oceną na półrocze a niektórymi zmiennymi niezależnymi zarówno w ujęciu dwu-, jak i wielowymiarowym dla ogółu oraz ze względu na płeć badanych.

5. Wyniki

Analizę wyników badań rozpoczęto od przedstawienia podstawowych statystyk opisowych analizowanych zmiennych dla ogółu badanych oraz dla dwóch grup wyróżnionych w oparciu o kryterium płci (tabele 1–3).

Tabela 1

Statystyki opisowe analizowanych zmiennych w całej grupie badanych uczniów

Grupa	Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Ogół badanych uczniów <i>N</i> = 190	Średnia ocena na półroczu	4,10	0,67	4,05	2,00	5,64
	Liczba rodzeństwa	1,41	1,10	1,00	0,00	8,00
	Wiek	16,54	1,81	17,00	10,00	22,00
	Prężność	49,26	10,58	51,00	0,00	72,00
	Spostrzegane wsparcie	25,96	6,21	27,00	0,00	44,00
	Otrzymywane wsparcie	43,22	11,97	47,00	0,00	58,00
	Komunikacja otwarta	36,23	8,22	37,00	10,00	50,00
	Komunikacja z trudnościami	26,75	6,46	27,00	10,00	50,00

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *Me* – mediana; *min* – minimum; *max* – maksimum
Źródło: opracowanie własne (dotyczy wszystkich tabel, przy których nie zaznaczono inaczej).

Podstawowe statystyki opisowe analizowanych zmiennych dla grup badanych dziewcząt (tabela 2) oraz chłopców (tabela 3).

Tabela 2

Statystyki opisowe analizowanych zmiennych w grupie badanych dziewcząt

Grupa	Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Dziewczęta <i>N</i> = 121	Średnia ocena na półrocze	4,25	0,61	4,30	3,00	5,64
	Liczba rodzeństwa	1,41	1,19	1,00	0,00	8,00
	Wiek	16,38	1,81	16,00	10,00	21,00
	Prężność	48,60	11,11	51,00	10,00	70,00
	Spostrzegane wsparcie	26,40	6,24	29,00	00,00	32,00
	Otrzymywane wsparcie	44,24	12,17	47,00	00,00	58,00
	Komunikacja otwarta	36,96	8,34	38,00	17,00	50,00
	Komunikacja z trudnościami	26,58	6,73	26,00	11,00	50,00

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *Me* – mediana; *min* – minimum; *max* – maksimum

Tabela 3

Statystyki opisowe analizowanych zmiennych w grupie badanych chłopców

Grupa	Zmienne	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Chłopcy <i>N</i> = 69	Średnia ocena na półrocze	3,89	0,70	4,00	2,00	5,50
	Liczba rodzeństwa	1,35	0,90	1,00	0,00	4,00
	Wiek	16,93	1,72	17,00	13,00	22,00
	Prężność	50,42	9,68	51,00	0,00	72,00
	Spostrzegane wsparcie	25,19	6,22	26,00	8,00	44,00
	Otrzymywane wsparcie	41,91	10,76	43,00	0,00	58,00
	Komunikacja otwarta	34,78	7,89	35,00	10,00	49,00
	Komunikacja z trudnościami	26,99	6,19	27,00	10,00	40,00

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *Me* – mediana; *min* – minimum; *max* – maksimum

Analizując wyniki zawarte w tabelach 1–3 można stwierdzić, że średnia ocen szkolnych dla wszystkich uczniów wynosi 4,10 ($\pm 0,67$). Zauważono także, że dziewczęta uzyskały wyższą średnią z ocen szkolnych ($4,25 \pm 0,61$) w odniesieniu do grupy chłopców ($3,89 \pm 0,70$). Natomiast wyższe nasilenie prężności stwierdzono w grupie chłopców ($50,42 \pm 9,68$)

niż w grupie dziewcząt ($48,60 \pm 11,11$). Średnie rezultaty na skali wsparcie zarówno spostrzegane, jak i otrzymywane w grupie dziewcząt były wyższe niż w grupie chłopców. Wyniki średnie w podskali określającej sposób otwartego komunikowania się także były wyższe w grupie dziewcząt ($36,96 \pm 8,34$) niż w grupie chłopców ($34,78 \pm 7,89$). Wyniki średnie w podskali określającej sposób komunikowania się z trudnościami były wyższe w grupie chłopców ($26,99 \pm 6,19$) w porównaniu do grupy dziewcząt ($26,58 \pm 6,73$).

5.1. Zróżnicowanie badanych zmiennych z uwzględnieniem kryterium płci

Przeprowadzenie kolejnych analiz służyło rozpoznaniu różnic średnich dla badanych zmiennych przy uwzględnieniu płci uczniów. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4

Zróżnicowanie w zakresie wyników średnich badanych zmiennych w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na kryterium płci

Zmienne	<i>M</i> (M)	<i>SD</i> (M)	<i>M</i> (K)	<i>SD</i> (K)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>p</i> Levene'a
Średnia ocena szkolna na półrocze	3,89	0,70	4,25	0,61	-3,95	217	0,00	0,23
Liczba rodzeństwa	1,35	0,90	1,41	1,19	-0,45	219	0,65	0,11
Prężność	50,42	9,68	48,60	11,11	1,23	223	0,22	0,17
Spostrzegane wsparcie	25,19	6,22	26,40	6,24	-1,44	234	0,15	0,98
Otrzymywane wsparcie	41,91	10,76	44,24	12,17	-1,49	234	0,14	0,21
Komunikacja otwarta	34,78	7,89	36,96	8,34	-1,96	230	0,05	0,58
Komunikacja z trudnościami	26,99	6,19	26,58	6,73	0,46	229	0,64	0,40

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wartość testu Studenta; *df* – poziom ufności; *p* – poziom istotności; *p* Levene'a – poziom istotności testu Levene'a

Analiza przedstawionych wyników (tabela 4) stanowiła podstawę stwierdzenia, że w grupie dziewcząt uzyskano istotnie statystycznie wyższą średnią ocen szkolnych ($p < 0,001$) niż w grupie chłopców. Uzasadniono tym samą trafność hipotezy 1. Ponadto w badanej grupie dziewcząt otrzymano także wyższe wyniki średnie w zakresie otwartej komunikacji z rówieśnikami ($p = 0,05$) w porównaniu do grupy chłopców. Zatem pozytywnie zweryfikowano hipotezę 5. Hipotezy badawcze o numerach 2, 3, 4, 5 oraz 6 nie znalazły potwierdzenia w otrzymanych rezultatach badań własnych.

5.2. Związki osiągnięć szkolnych z badanymi zmiennymi w grupie uczniów

W kolejnym etapie analiz celem było określenie czy występują, i jakiego rodzaju, związki osiągnięć szkolnych ujętych jako średnia ocen szkolnych na półroczu ze zmiennymi niezależnymi. Zastosowano współczynnik korelacji liniowej r -Pearsona (tabela 5).

Tabela 5

Rezultaty analizy powiązań dwuwymiarowych pomiędzy średnią ocen szkolnych a zmiennymi niezależnymi dla grupy badanych ogółem ($N = 190$)

Średnia ocen szkolnych a:	$r(X,Y)$	r^2	t	p	Stała zal. Y	Nachylenie zal. Y
Wiek	-0,10	0,010	-1,36	0,176	4,756	-0,039
Liczba rodzeństwa	-0,14	0,021	-1,99	0,048	4,253	-0,097
Prężność	0,26	0,067	3,67	<0,001	3,280	0,017
Spostrzegane wsparcie	0,16	0,026	2,24	0,026	3,599	0,020
Otrzymywane wsparcie	0,14	0,020	1,94	0,054	3,667	0,010
Komunikacja otwarta	0,12	0,013	1,59	0,114	3,769	0,010
Komunikacja z trudnościami	-0,10	0,010	-1,35	0,180	4,409	-0,011

r – współczynnik korelacji Pearsona; r^2 – współczynnik korelacji Pearsona kwadrat; t – wartość testu Studenta; p – poziom istotności; zal. – zmienna zależna

Interpretując uzyskane wyniki (tabela 5), zauważono występowanie istotnych, dodatnich choć słabych związków pomiędzy średnią ocen a prężnością ($r = 0,26$; $p < 0,001$), spostrzeganym wsparciem ($r = 0,16$;

$p = 0,026$) oraz otrzymywanym wsparciem ($r = 0,14$; $p = 0,054$). Można zatem przyjąć, że wraz ze wzrostem wyników tych zmiennych, wzrastała również średnia ocen szkolnych. Tym samym w badaniach własnych zweryfikowano słuszność hipotez o numerach 7, 8, 9.

Stwierdzono także występowanie jednej, istotnej statystycznie ujemnej korelacji pomiędzy liczbą rodzeństwa a średnią ocen ($r = -0,14$; $p = 0,048$). Otrzymany rezultat pozwala stwierdzić, że wraz ze wzrostem liczby rodzeństwa obniżały się wyniki dla średniej ocen szkolnych. Zatem hipoteza 13 została zweryfikowana pozytywnie.

Pozostałe uwzględnione w analizie zmienne jak: wiek, komunikacja otwarta oraz komunikacja z trudnościami nie łączyły się istotnie statystycznie ze średnią z ocen szkolnych w grupie badanych uczniów. Oznacza to, że hipotezy o numerach 10, 11, 12 nie zostały potwierdzone w badaniach własnych.

Rezultaty kolejnych analiz (tabela 6) przedstawiają korelacje pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zostały przeprowadzone w celu możliwości wykonania schematów na podstawie warstwowo przedstawionych współczynników korelacji.

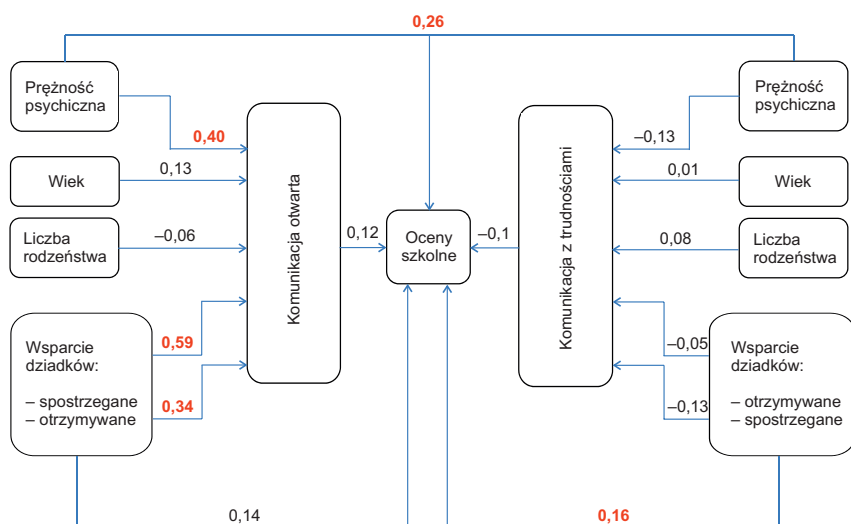
Tabela 6

Wyniki analizy powiązań dwuwymiarowych pomiędzy zmiennymi niezależnymi dla badanych ogółem

L.p.	Zmienne niezależne	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.	Wiek		-0,04	0,14	0,07	0,01	0,13	0,04
2.	Liczba rodzeństwa	-0,06		-0,13*	-0,12	-0,22**	-0,06	0,08
3.	Prężność	0,14*	-0,15*	–	0,54***	0,37***	0,40***	-0,13
4.	Spostrzegane wsparcie	0,07	-0,12	0,54***	–	0,44***	0,59***	-0,13
5.	Aktualnie otrzymywane wsparcie	0,01	-0,22**	0,37***	0,44***	–	0,34***	-0,05
6.	Komunikacja otwarta	0,13	-0,06	0,40***	0,59***	0,34***	–	-0,29**
7.	Komunikacja z trudnościami	0,01	0,08	-0,13	-0,13	-0,05	-0,29**	–

* $p = 0,05$; ** $p = 0,01$; *** $p < 0,001$

Na schemacie 4 można dostrzec, że bezpośrednio istotnie statystycznie skorelowane ze średnią ocen szkolnych były zmienne prężność ($r = 0,26$, $p = 0,01$) oraz spostrzegane ($r = 0,59$, $p < 0,001$) i otrzymywane wsparcie od dziadków ($r = 0,34$, $p < 0,001$). Nie odnotowano występowania istotnych związków między średnią ocen szkolnych a komunikowaniem się z trudnościami z rówieśnikami. Istotne statystycznie dodatnie korelacje stwierdzono natomiast pomiędzy zmienną komunikowanie się otwarte a prężnością oraz spostrzeganiem, jak i otrzymywanym wsparciem od dziadków (silne powiązanie).



Schemat 4. Graficzne ujęcie analizowanych zależności dla ogółu badanych uczniów

Uważa się, że rzadko występuje sytuacja, w której przy pomocy relacji dwóch zmiennych można wytłumaczyć badany problem. Dlatego tego typu zagadnienia winny być wyjaśniane przy zastosowaniu analiz wielowymiarowych. Za adekwatną do realizacji tegoż celu metodę przyjęto analizę regresji wielokrotnej. Dzięki niej można uzyskać wiele interesujących informacji. Zastosowanie analizy regresji umożliwia opis związków zachodzących pomiędzy predyktorami a zmienną objaśnioną. W tabeli 7 przedstawiono parametry strukturalne modelu regresji oraz standaryzowane wartości współczynników β . Na podstawie obliczonych współczynników równania regresji można stwierdzić, że istotny wpływ na wyniki zmiennej zależnej (średnia ocen szkolnych) posiadają takie cechy, jak: wiek, płeć

i prężność. Jeżeli wartość zmiennej prężność wzrośnie o jeden punkt (o jedną jednostkę tej cechy), to wartość objaśnianej zmiennej Y (średnia ocen szkolnych) wzrośnie o 0,019 punktu przy założeniu, że pozostałe zmienne nie ulegną zmianie. Zmienna płeć jest w modelu zmienną dyskretną. Jeżeli zmienna płeć przybierze wartość K , to wynik średniej ocen wzrośnie o 0,353 punktu przy założeniu, że pozostałe zmienne nie ulegną zmianie.

Tabela 7

Parametry strukturalne równania regresji dla średniej ocen szkolnych w całej grupie badanych uczniów

	b^*	SE^*	b	SE	$t(185)$	p
	–	–	–31,693	9,726	–3,258	0,001
Wiek	–0,145	0,068	–0,057	0,027	–2,124	0,035
Płeć	0,253	0,068	0,353	0,095	3,711	<0,001
Prężność	0,291	0,068	0,019	0,004	4,266	<0,001

b^* – standaryzowany współczynnik regresji; SE^* – błąd standardowy z b^* ; b – niestandardyzowany współczynnik regresji; SE – błąd standardowy z b ; t – wartość testu Studenta; p – poziom istotności

Podsumowanie regresji zmiennej zależnej:

Współczynnik regresji liniowej: $R = 0,393$;

Współczynnik determinacji skorygowany: $R^2 = 0,167$;

Błąd std. estymacji: 0,62;

Istotność równania: $F(3,185) = 11,289$; $p < 0,0001$.

Stwierdzono, że w grupie badanych uczniów analizowanych łącznie otrzymany model regresji cechuje istotność statystyczna ($F(3,185) = 11,289$; $p < 0,0001$). W rezultacie można stwierdzić, że wiek, płeć i prężność pozwalają w znaczący sposób wyjaśnić zmienność w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów. Wyniki zawarte w tabeli 7 można ująć jeszcze z innej perspektywy. Otóż omawiane wyżej współczynniki β regresji cząstkowej odzwierciedlają czysty efekt każdej zmiennej, więc można te współczynniki porównywać ze sobą, aby określić względną istotność badanych zmiennych niezależnych. Ze względu jednak na to, że każda ze zmiennych mierzona jest na skali o różnej liczbie jednostek, aby można je było porównywać, należy zastosować metodę regresji standaryzowanej. Rozpatrując wartości współczynników β (przedstawione

w kolumnie drugiej tabeli 7), można stwierdzić, że największy wpływ na poprawę średniej ocen (zmienna Y) ma zmienna prężność. Standaryzowane równanie regresji pokazuje, że wraz ze wzrostem indeksu prężności o jedno odchylenie standardowe, średnia ocen wzrośnie o 0,291 odchylenia standardowego.

W refleksji końcowej, odnoszącej się do wyników zawartych w tabeli 7, należałoby zwrócić uwagę na wartości parametrów struktury stochastycznej równania regresji R i R^2 , które umieszczono pod tabelą 7. Współczynnik korelacji wielokrotnej R informuje, jaka jest łączna siła wpływu zmiennych objaśniających na zmienną Y (średnia ocen szkolnych). Z kolei wartość R^2 wskazuje, że 17% (0,167) wariancji w zakresie wyników dotyczących średniej ocen szkolnych zostało wyjaśnione przez zmienne uwzględnione w modelu regresji. Zatem, rozpatrywane w badaniach własnych zmienne, stanowią nieznaczne predyktory średniej ocen szkolnych.

5.3. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne uczniów

W celu określenia różnicującej roli zmiennej płeć w ocenie predyktorów osiągnięć szkolnych, identyczne analizy wykonano dla badanych uczniów podzielonych na dwie grupy.

5.3.1. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne dziewcząt

W pierwszym kroku sprawdzono, czy i jakiego rodzaju występują związki między średnią ocen szkolnych a zmiennymi niezależnymi w grupie badanych dziewcząt (tabela 8).

Tabela 8

Rezultaty analiz powiązań dwuwymiarowych pomiędzy średnią ocen szkolnych a zmiennymi niezależnymi w grupie badanych dziewcząt (N = 121)

Średnia ocen szkolnych a:	$r(X,Y)$	r^2	t	p	Stała zal. Y	Nachylenie zal. Y
Wiek	-0,12	0,01	-1,32	0,19	4,942	-0,042
Liczba rodzeństwa	-0,25	0,06	-2,80	0,01	4,458	-0,141
Prężność	0,24	0,06	2,76	0,01	3,574	0,014
Spostrzegane wsparcie	0,10	0,01	1,14	0,26	3,934	0,012
Otrzymywane wsparcie	0,17	0,03	1,91	0,06	3,839	0,009
Komunikowanie otwarte	0,03	0,00	0,32	0,75	4,173	0,002
Komunikowanie się z trudnościami	-0,24	0,06	-2,67	0,01	4,871	-0,023

r – współczynnik korelacji Pearsona; r^2 – współczynnik korelacji Pearsona kwadrat; t – wartość testu Studenta; p – poziom istotności; zal. – zmienna zależna

Rozpatrując wyniki zawarte w tabeli 8, stwierdzono występowanie istotnej statystycznie dodatniej słabej korelacji pomiędzy średnią ocen szkolnych a prężnością ($r = 0,24$; $p < 0,01$). Można zatem przyjąć, że w grupie dziewcząt wraz ze wzrostem nasilenia prężności rosła również średnia ocen szkolnych. Uzyskany wynik potwierdza słuszność hipotezy 2. Zauważono także występowanie dwóch istotnych statystycznie ujemnych korelacji pomiędzy liczbą posiadanego rodzeństwa a średnią ocen szkolnych ($r = -0,25$; $p = 0,01$). Na tej podstawie uważa się, że w grupie dziewcząt wraz ze wzrostem liczby rodzeństwa obniżały się wyniki w zakresie średniej ocen szkolnych oraz że zależności ujawniły się także pomiędzy średnią ocen szkolnych a komunikowaniem się z trudnościami ($r = -0,24$; $p = 0,01$). Pozostałe uwzględnione w analizie zmienne jak: wiek, spostrzegane wsparcie, otrzymywane wsparcie i komunikacja otwarta nie łączyły się istotnie statystycznie ze średnią z ocen szkolnych w grupie badanych dziewcząt.

Rezultaty następnych analiz (tabela 9) przedstawiają korelacje pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zostały przygotowane, aby umożliwić wykonanie schematów na podstawie warstwowo przedstawionych współczynników korelacji.

Tabela 9

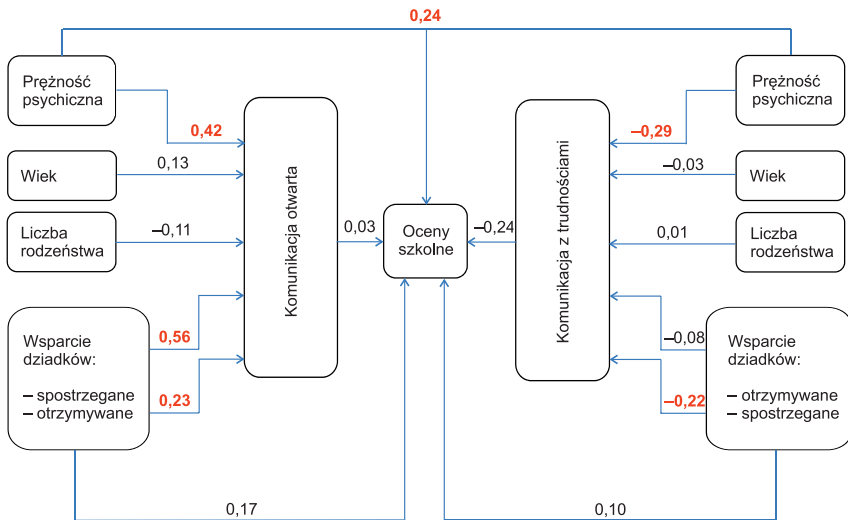
Rezultaty analizy powiązań dwuwymiarowych pomiędzy zmiennymi niezależnymi w grupie dziewcząt

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Wiek	–	–0,05	0,07	0,07	0,08	0,13	–0,03
2. Liczba rodzeństwa	–0,05	–	–0,23**	–0,20*	–0,26***	–0,11	0,01
3. Prężność	0,07	–0,23**	–	0,54***	0,35***	0,42***	–0,29***
4. Spostrzegane wsparcie	0,07	–0,20*	0,54***	–	0,39***	0,56***	–0,22**
5. Otrzymywane wsparcie	0,08	–0,26***	0,35***	0,39***	–	0,23**	–0,08
6. Komunikacja otwarta	0,13	–0,11	0,42***	0,56***	0,23**	–	–0,34***
7. Komunikacja z trudnościami	–0,03	0,01	–0,29***	–0,22**	–0,08	–0,34***	–

* $p = 0,05$; ** $p = 0,02$; *** $p < 0,01$

Na schemacie 5 można zaobserwować, że w grupie dziewcząt bezpośrednio skorelowane ze średnią ocen szkolnych były takie zmienne jak: prężność ($r = 0,24$) oraz komunikacja z trudnościami ($r = -0,24$). Istotnie statystycznie dodatnie korelacje stwierdzono natomiast pomiędzy zmienną komunikacja otwarta a prężnością oraz wsparciem dziadków zarówno spostrzeganym, jak i otrzymywanym. Istotną ujemną korelację wykryto również pomiędzy komunikacją z trudnościami a spostrzeganym wsparciem dziadków. Ponadto, schemat 5 ilustruje, że bezpośrednio skorelowane ze średnią ocen szkolnych były prężność ($r = 0,24$), jak i komunikacja z trudnościami ($r = -0,24$). Istotnie statystycznie dodatnie korelacje stwierdzono natomiast pomiędzy zmienną komunikacja otwarta a prężnością oraz wsparciem dziadków zarówno ze spostrzeganym, jak

i otrzymywanym. Istotną ujemną korelację odnotowano zaś pomiędzy komunikacją z trudnościami a spostrzeganym wsparciem dziadków.



Schemat 5. Graficzne ujęcie analizowanych zależności w grupie badanych dziewcząt

W tabeli 10 przedstawiono parametry strukturalne modelu regresji oraz standaryzowane wartości współczynników β . Na podstawie obliczonych współczynników równania regresji można stwierdzić, że istotny wpływ na wynik zmiennej zależnej (średnia ocen szkolnych) posiadają takie cechy jak: liczba rodzeństwa, prężność psychiczna, komunikacja otwarta i komunikacja z trudnościami. Przyjmuje się, że jeżeli wartość zmiennej komunikowanie się otwarte wzrośnie o jeden punkt (o jedną jednostkę tej cechy) to wartość objaśnianej zmiennej Y (średnia ocen szkolnych) zmaleje o 0,024 punktu, przy założeniu, że pozostałe zmienne nie ulegną zmianie.

Tabela 10

Parametry strukturalne równania regresji dla średniej ocen szkolnych w grupie dziewcząt

	b^*	SE^*	b	SE	$t(116)$	p
	1	2	3	4	5	6
	–	–	4,984	0,480	10,38	0,000
Liczba rodzeństwa	-0,224	0,088	-0,127	0,050	-2,55	0,012

Tabela 10 (cd.)

	1	2	3	4	5	6
Prężność	0,200	0,099	0,011	0,006	2,03	0,045
Komunikowanie otwarte	-0,171	0,099	-0,013	0,007	-1,73	0,087
Komunikowanie z trudnościami	-0,242	0,093	-0,024	0,009	-2,61	0,010

b^* – standaryzowany współczynnik regresji; SE^* – błąd standardowy z b^* ; b – niestandardyzowany współczynnik regresji; SE – błąd standardowy z b ; t – wartość testu Studenta; p – poziom istotności

Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: średnia ocen szkolnych na półroczu

Współczynnik regresji liniowej: $R = 0,40$;

Współczynnik determinacji skorygowany: $R^2 = 0,163$;

Błąd std. estymacji: 0,57;

Istotność równania: $F(4,116) = 5,406$; $p < 0,0001$.

Współczynniki β przedstawiono w kolumnie drugiej tabeli 10. Na podstawie ich wartości można stwierdzić, że największy wpływ na poprawę zmiennej Y (średnia ocen szkolnych) ma zmienna komunikowanie się z trudnościami z rówieśnikami. Standaryzowane równanie regresji pokazuje, że wraz ze wzrostem indeksu zmiennej komunikowanie z trudnościami o jedno odchylenie standardowe, średnia ocen szkolnych obniży się o 0,242 odchylenia standardowego. Wartość R^2 wskazuje, że 16% (0,16) wariancji w zakresie wyników dotyczących średniej ocen szkolnych zostało wyjaśnione przez zmienne uwzględnione w modelu regresji. Zatem, rozpatrywane w badaniach własnych zmienne stanowią słabe predyktory średniej ocen szkolnych w grupie badanych dziewcząt.

5.3.2. Cechy jednostkowe, rodzinne i relacyjne a osiągnięcia szkolne chłopców

W pierwszym etapie analiz przeprowadzonych dla grupy chłopców sprawdzono, czy i jakiego rodzaju związki występują pomiędzy średnią ocen szkolnych a zmiennymi niezależnymi (tabela 11).

Tabela 11

Rezultaty analizy powiązań dwuwymiarowych pomiędzy średnią osiągnięć szkolnych a zmiennymi niezależnymi w grupie chłopców (N = 69)

	$r(X,Y)$	r^2	t	p	Stała zal. Y	Nachylenie zal. Y
Wiek	-0,10	0,011	-0,86	0,394	4,683	-0,046
Liczba rodzeństwa	0,06	0,004	0,52	0,608	3,843	0,056
Prężność	0,35	0,122	3,03	0,004	2,596	0,026
Spostrzegane wsparcie	0,12	0,015	1,00	0,322	3,533	0,015
Otrzymywane wsparcie	0,01	0,000	0,06	0,950	3,891	0,001
Komunikacja otwarta	0,17	0,028	1,37	0,175	3,385	0,016
Komunikacja z trudnościami	0,14	0,019	1,12	0,266	3,457	0,017

r – współczynnik korelacji Pearsona; r^2 – współczynnik korelacji Pearsona kwadrat; t – wartość testu Studenta; p – poziom istotności; zal. – zmienna zależna

Analizując rezultaty zawarte w tabeli 11, stwierdzono występowanie tylko jednej istotnej statystycznie dodatniej przeciętnej korelacji pomiędzy średnią ocen szkolnych a prężnością chłopców ($r = 0,35$; $p = 0,004$). Można zatem uznać, że wraz ze wzrostem średnich wyników w zakresie prężności wzrastała również średnia ocen szkolnych w grupie badanych chłopców. Pozostałe uwzględnione w analizie zmienne jak: wiek, liczba rodzeństwa, spostrzegane wsparcie, otrzymywane wsparcie, komunikacja otwarta oraz komunikacja z trudnościami nie łączyły się istotnie statystycznie ze średnią z ocen szkolnych w grupie badanych dziewcząt.

Wyniki kolejnych analiz (tabela 12) przedstawiają korelacje pomiędzy zmiennymi niezależnymi i zostały wykonane, aby umożliwić opracowanie schematów na podstawie warstwowo przedstawionych współczynników korelacji.

Tabela 12

Rezultaty analizy powiązań dwuwymiarowych między zmiennymi niezależnymi w grupie chłopców

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Wiek	–	0,07	0,24*	0,11	-0,05	0,20	0,11
2. Liczba rodzeństwa	0,07	–	0,14	0,03	0,00	0,05	0,24*

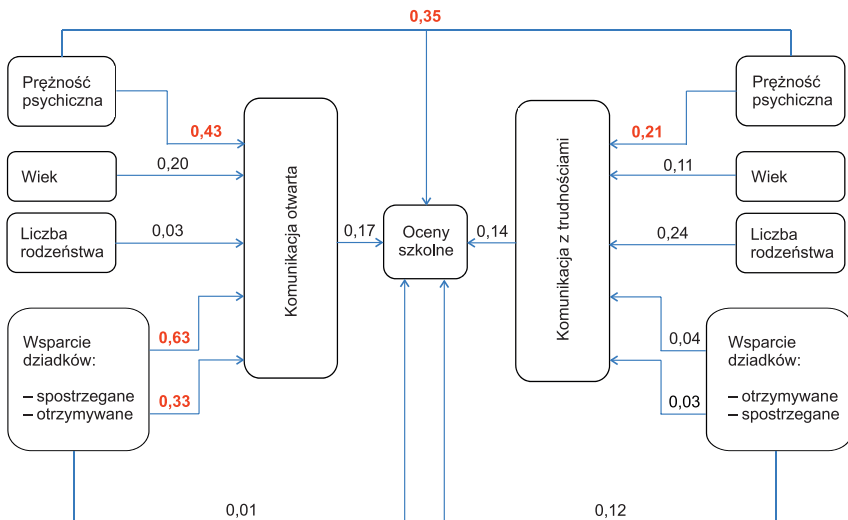
Tabela 12 (cd.)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
3. Prężność	0,24*	0,14	–	0,63**	0,21	0,43**	0,21
4. Spostrzegane wsparcie	0,11	0,03	0,63**	–	0,24*	0,63**	0,03
5. Otrzymywane wsparcie	–0,05	0,00	0,21	0,24*	–	0,33**	0,04
6. Komunikacja otwarta	0,20	0,05	0,43**	0,63**	0,33**	–	–0,20
7. Komunikacja z trudnościami	0,11	0,24*	0,21	0,03	0,04	–0,20	–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Rozpatrując uzyskane zależności (tabela 12), okazało się, że nie we wszystkich przypadkach występujące związki cechowała istotność statystyczna. Wartości współczynników korelacji wykazały związek pomiędzy zmiennymi wiek a prężność ogólna ($r = 0,24$, $p = 0,05$). Pozostałe wyniki związków, które okazały się znaczące, to liczba posiadanego rodzeństwa a komunikacja z trudnościami ($r = 0,24$, $p = 0,05$). Ponadto, istotne związki uzyskano dla zależności między prężnością psychiczną a spostrzeganym wsparciem ($r = 0,63$, $p < 0,001$) oraz komunikacją otwartą ($r = 0,43$, $p < 0,001$). Otrzymano także znaczące związki dla zależności pomiędzy wsparciem spostrzeganym a aktualnie otrzymywanym wsparciem ($r = 0,24$, $p = 0,05$) oraz komunikacją otwartą ($r = 0,63$, $p < 0,001$).

Na schemacie 6 pokazano, że bezpośrednio skorelowana ze średnią ocen szkolnych była jedna zmienna, tj. prężność ($r = 0,35$). Istotnie statystycznie dodatnie korelacje stwierdzono natomiast pomiędzy zmienną komunikowanie się otwarte a prężnością oraz wsparciem od dziadków zarówno spostrzeganym, jak i otrzymywanym. Istotną korelację dodatnią zauważono także pomiędzy komunikowaniem się z trudnościami z rówieśnikami a liczbą posiadanego rodzeństwa.



Schemat 6. Graficzne ujęcie analizowanych zależności w grupie badanych chłopców

W tabeli 13 zaprezentowano parametry modelu regresji oraz standaryzowane wartości współczynników β . Na podstawie wartości obliczonych współczynników równania regresji można stwierdzić, że istotny wpływ na poprawę zmiennej zależnej Y (średnia ocen szkolnych) posiadają takie zmienne jak: wiek i prężność. Należy rozumieć, że jeżeli wartość zmiennej prężność wzrośnie o jeden punkt (o jedną jednostkę tej cechy), to wartość objaśnianej zmiennej Y (średnia ocen szkolnych) wzrośnie o 0,029 punktu, przy założeniu, że pozostałe zmienne nie ulegną zmianie.

Tabela 13

Parametry równania regresji dla średniej ocen szkolnych dla badanych chłopców

	b^*	SE^*	b	SE	$t(65)$	P
–	–	–	3,841	0,875	4,39	0,000
Wiek	-0,192	0,117	-0,083	0,051	-1,64	0,049
Prężność	0,392	0,117	0,029	0,009	3,35	0,001

b^* – standaryzowany współczynnik regresji; SE^* – błąd standardowy z b^* ; b – niestandardyzowany współczynnik regresji; SE – błąd standardowy z b ; t – wartość testu Studenta; p – poziom istotności

Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: średnia ocen szkolnych na półrocze:

Współczynnik regresji liniowej: $R = 0,40$;

Współczynnik determinacji skorygowany: $R^2 = 0,163$;

Błąd std. estymacji: 0,68;

Istotność równania: $F(2,65) = 6,04$; $p = 0,003$.

Współczynniki β przedstawiono w kolumnie drugiej tabeli 13. Na podstawie ich wartości można stwierdzić, że największy wpływ na poprawę zmiennej Y (średnia ocen szkolnych) ma zmienna prężność. Wyniki przeprowadzonego standaryzowanego równania regresji pokazują, że wraz ze wzrostem indeksu prężność o jedno odchylenie standardowe średnia ocen wzrośnie o 0,029 odchylenia standardowego. Wartość R^2 wskazuje, że 16% (0,16) wariancji w zakresie wyników dotyczących średniej ocen szkolnych zostało wyjaśnione przez zmienne uwzględnione w modelu regresji. Zatem, rezultaty otrzymanych analiz wykazały, że zarówno wiek, jak i prężność stanowią istotne predyktory dla przewidywania osiągnięć szkolnych dla badanych chłopców. Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają na udzielenie twierdzącej odpowiedzi na drugie ze sformułowanych pytań badawczych.

6. Podsumowanie i dyskusja wyników

Sukces edukacyjny uczniów na wszystkich poziomach kształcenia jest współcześnie pożądanym jak nigdy wcześniej. Szkoła stała się areną, na której odbywa się walka i rywalizacja o oceny, o przyjaciół, o to, kto lepiej wygląda, kto ma nowszy telefon czy droższe buty. Sukces szkolny to najczęściej uzyskany przez uczennicę/ucznia spektakularny wynik na świadectwie, związany z osiągnięciem zamierzonego celu. Czemu jest tak ważny? Kojarzy się bowiem z osiągnięciem dóbr materialnych, życiem w luksusie, możliwością zdobycia wymarzonej pracy, swobodnego podróżowania po świecie, poznawania ciekawych ludzi, ze zdobyciem sławy czy wysokiej pozycji w hierarchii społecznej obudowanej różnymi przywilejami. Zakłada się, że jednym z uwarunkowań dążenia do osiągnięcia sukcesu szkolnego jest powszechne w społeczeństwie polskim przekonanie o tym, że dochody i pozycja społeczna w dużej mierze zależą od poziomu wykształcenia jednostki. Zjawisko to określane jest mianem merytokratyzmu (Domański, 2010). Motywacja osiągnięcia sukcesu edukacyjnego może być także powiązana ze spełnianiem aspiracji i oczekiwań płynących z najbliższego środowiska wychowawczego (Kozłowski, Matczak, 2014). Inne wyjaśnienie odnosi się do poglądu o tym, że wykształcenie pełni funkcję autoteliczną. Niektórzy ludzie mogą uważać, że edukacja jest cenna ze względu na rozwój osobisty, zdobywanie wiedzy czy realizację zainteresowań. Choć wydaje się, że na poziomie gimnazjum czy szkoły średniej to stosunkowo rzadko występująca motywacja.

W niniejszej monografii podjęto próbę określenia warunków osiągnięć szkolnych przy uwzględnieniu niektórych predyktorów psychospołecznych, pochodzących ze sfery jednostki (prężność, wiek, płeć, liczba rodzeństwa), z obszarów rodziny (spostrzegane wsparcie dziadków, otrzymywane wsparcie dziadków) i klasy szkolnej (otwarta komunikacja z rówieśnikami vs. trudności w komunikacji). Mając na uwadze specyfikę okresu dorastania, który wiąże się z istotnymi zmianami zachodzącymi we wszystkich sferach życia nastolatka, a szczególnie w emocjonalnej

i społecznej, za konieczne uznano poszukiwanie czynników wzmacniających młodzież w dążeniu do osiągnięcia szeroko rozumianego sukcesu szkolnego. Istotnym jest przekonanie by koncentrować uwagę nie tylko na ograniczaniu czy eliminowaniu czynników ryzyka drugoroczności, a bardziej uświadamiać i rozwijać te, które mogą facylitować prawidłowe sposoby radzenia sobie z trudnościami oraz osiąganie sukcesu w szkole.

Badania własne przeprowadzono wśród uczniów ze szkół gimnazjalnych i średnich, a głównym dążeniem autorek było udzielenie odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze.

1. Czy występuje i jakiego jest typu zróżnicowanie w zakresie badanych zmiennych jednostkowych (średnia ocen szkolnych wystawionych na półrocze, liczba rodzeństwa, prężność, wiek), zmiennych rodzinnych (spostrzegane wsparcie dziadków, otrzymywane wsparcie dziadków) i zmiennych relacyjnych (otwartość komunikowania się z rówieśnikami, trudności w komunikacji z rówieśnikami) w grupach adolescentów wyróżnionych ze względu na czynnik płci?
2. Czy występują i jakiego są rodzaju zależności wybranych zmiennych jednostkowych, zmiennych rodzinnych oraz zmiennych relacyjnych dotyczących ucznia z jego osiągnięciami szkolnymi (średnia ocen szkolnych wystawionych na półrocze)?
3. Które z analizowanych wyznaczników jednostkowych, rodzinnych i relacyjnych pozwalają przewidywać osiągnięcia szkolne u badanych adolescentów?

W celu starannego i rzetelnego rozpatrzenia poszczególnych zagadnień sformułowano dziewięć hipotez badawczych o węższym zasięgu. Pierwsza z nich zakładała występowanie istotnego zróżnicowania w zakresie badanych wyznaczników psychospołecznych oraz osiągnięć szkolnych w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na płeć (hipoteza 1).

Uzyskane wyniki potwierdziły sformułowane oczekiwanie (hipoteza 1.1.), że osiągnięcia szkolne będą różnicowane przez płeć dorastających uczniów. Stwierdzono, że grupa dziewcząt uzyskała znacząco wyższą średnią dla ocen szkolnych niż badani chłopcy. Rezultat ten jest kongruentny z doniesieniami innych badaczy, którzy wskazują, że dziewczęta w porównaniu z chłopcami są skłonne poświęcać więcej czasu na odrabianie prac domowych, a funkcjonując w klasie mniej przeszkadzają i rzadziej wagarują (Gromkowska-Melosik, 2011; Konarzewski, 2003; Lindberg, Hyde, Petersen, Linn, 2010; Skórska i in., 2017; Voyer, Voyer, 2014). Zauważono, że dziewczęta wykazują większe poczucie satysfakcji ze szkoły niż chłopcy (Okun, Braver, Weir, 1990). Przejawiają także wyższe

oczekiwania wobec siebie i są bardziej entuzjastycznie nastawione do kontynuowania edukacji (Barber, 1996). W literaturze przedmiotu potwierdzono, że wysiłek edukacyjny i osiągnięcia szkolne są bardziej typowe dla kobiecych zachowań (Cox, 2000) niż dla męskich. W wyniku badań przeprowadzonych przez Demie (2001) okazało się, że dziewczęta odnoszą większe sukcesy niż chłopcy podczas edukacji podstawowej i średniej, nawet w matematyce i naukach przyrodniczych, które tradycyjnie uważane są za przedmioty męskie. Badacze są zgodni, że czynnikiem, który w wielu badaniach okazuje się najsilniej związanym z rezultatami w nauce, jest płeć (Ai, 1999; Karwowski, 2005; Voyer, Voyer, 2014). Wydaje się, iż przyczyn lepszego powodzenia w sytuacjach szkolnych młodych kobiet upatrywać należy przede wszystkim w uwarunkowaniach motywacyjnych i zaangażowaniu niż różnicach w zdolnościach.

W kolejnych hipotezach oczekiwano, że prężność adolescentów, spostrzegane wsparcie i otrzymywane wsparcie, komunikowanie się otwarte i komunikowanie się z trudnościami z rówieśnikami w grupach wyróżnionych w oparciu o kryterium płci będą w odmienny sposób współdecydować o osiągnięciach szkolnych młodzieży (hipotezy 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7). Uzyskane rezultaty badań pozwoliły potwierdzić jedynie założenie hipotezy 1.5. Dziewczęta z badanej grupy osiągnęły bowiem wyższe wyniki średnie w zakresie otwartej komunikacji z rówieśnikami niż chłopcy. Interpretując otrzymany wynik, można stwierdzić, że jest on spójny z rezultatami innych badaczy. Ustalili oni, że w porównaniu do chłopców dziewczęta mają wyższe osiągnięcia szkolne i są bardziej usatysfakcjonowane ze szkoły (Okun, Braver, Weir, 1990). Stąd dla dziewcząt szkoła może stwarzać przyjazną nauce przestrzeń i dawać wiele możliwości rozwoju oraz kształtowania więzi z rówieśnikami. Wskazuje się, że dziewczęta podkreślają swoje związki z innymi, podczas gdy chłopcy bardziej akcentują swoje dążenie do niezależności (Cross, Madson, 1997).

Następny etap przeprowadzonych analiz miał na celu określenie, czy występują i jakiego są rodzaju związki średniej ocen szkolnych ze zmiennymi niezależnymi. Okazało się, że ujawnione zależności miały oczekiwany kierunek, choć zaznacza się, że były słabe. Wyższa średnia ocen wiązała się z większym nasileniem prężności, a także ze spostrzeganym wsparciem i otrzymywanym wsparciem (hipotezy 2, 3 i 4). Natomiast związek o charakterze ujemnym wystąpił między liczbą rodzeństwa a średnią ocen szkolnych (hipoteza 8). Hipotezy 5, 6 i 7 nie zostały potwierdzone w badaniach własnych.

Otrzymane rezultaty badań znajdują potwierdzenie w literaturze przedmiotu. Wystąpienie dodatniej zależności odnoszącej się do związku

prężności – rozumianej jako możliwość utrzymania zdolności przeciętnego człowieka oraz własnych słabości, a także adekwatna reaktywność pomimo zagrożenia (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2011) – ze średnią ocen jest zgodna z oczekiwaniami. Jak podają badacze, wysoki poziom prężności warunkuje także udane relacje interpersonalne oraz dojrzałość emocjonalną i społeczną, uważane za niezbędne w środowisku szkolnym, bowiem warunkujące osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (Cicchetti, Luthar, 2000; Smulczyk, 2016; Żmuda, Sękowski, Szymczak, 2021).

Z kolei wyższe średnie ocen w sytuacji wysokiego poziomu wsparcia spostrzeganego i otrzymywanego mogą świadczyć o zaangażowaniu środowiska rodzinnego, w tym dziadków, w proces edukacyjny dorastającego i podejmowaniu działań sprzyjających osiąganiu dobrych wyników (Kołążyk, 2020; Wawrzyniak, 2011). W literaturze przedmiotu opisano wiele badań wskazujących na znaczącą rolę szeroko rozumianego wsparcia w osiąganiu sukcesu szkolnego (Chowdry, Crawford, Goodman, 2011; Napora, 2019; Obuchowska, 2005; Teleon, Włoszczak-Szubda, 2019; Wilski, 2010; Zieliński, 2018; Zawadzka, 1998). Szczególnie w rodzinach monoparentalnych udzielane przez dziadków wsparcie stanowi suplement opieki rodzicielskiej i przyczynia się do podniesienia dobrostanu wnuków (Napora, 2019). Stwierdzono, że dzieci z rodzin z jednym rodzicem, które mieszkały wspólnie z dziadkami w gospodarstwie domowym, częściej kończyły szkołę wyższą – w porównaniu do tych, które nigdy nie mieszkały z dalszą rodziną (Aquilino, 1996).

Objasniając rezultaty badań własnych, wskazujących, że większa liczba rodzeństwa wiąże się z osiąganiem przez uczniów i uczennice niższej średniej ocen szkolnych, można powołać się na doniesienia innych badaczy (Blake, 1981; Konarzewski, 2014; Makarewicz, 1996; Napora, Pékala, 2014a). Dowiedziono bowiem, że związek pomiędzy liczbą dzieci w rodzinie a osiągnięciami szkolnymi ma charakter pośredni. Wskazuje się na znaczenie różnego rodzaju utrudnień o charakterze zewnętrznym lub wewnętrznym. Do pierwszej z wymienionych grup utrudnień należą wszelkie ograniczenia możliwości zdobywania wiedzy, np. mniejsza dostępność rodziców, niedostatek w posiadaniu książek i pomocy dydaktycznych, rzadsze obcowanie z kulturą wyższą, np. wizyty w teatrze, muzeach, brak wyjazdów i podróży. Z kolei drugi typ utrudnień może wynikać z pierwszego. Dzieci mogą wybierać wariant kariery życiowej, w którym rola edukacji jest zredukowana, a brak systematycznego stymulowania ich rozwoju intelektualnego zróżnicowanymi bodźcami edukacyjnymi może działać ograniczająco na predyspozycje do uczenia się (np. na poziom inteligencji) (Konarzewski, 2014). Interesujący model teoretyczny opisujący

zależności między wielkością rodziny a poziomem wykształcenia dzieci opracowała Blake (1981). Zgodnie z założeniami modelu rozproszenia zasobów rodzinnych przyjmuje się, że im więcej jest dzieci w rodzinie, tym rodzina jest mniej zasobna w dobra materialne, kulturalne (np. książki, komputery), emocjonalne (troska i interakcje) oraz społeczne (zaangażowanie w sprawy dzieci), które przypadają na każde z nich. Wskutek tego rozproszenia obniża się jakość ich funkcjonowania, np. w zakresie uzyskiwanego wykształcenia. Doniesienia z badań wskazują na słuszność konfirmowaną wieloma badaniami, np. w USA (Blake, 1981) czy w Tajlandii (Knodel, Wongsith, 1991, za: Konarzewski, 2014). Na polskim gruncie, w badaniach Makarewicz (1996) przeprowadzonych wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym, potwierdzono zależność między wyobraźnią przestrzenną a liczbą dzieci w rodzinie. Niższe wyniki w teście osiągnęli uczniowie z rodzin wielodzietnych (z czworgiem i większą liczbą dzieci) oraz jedynacy. Interesujące wyniki badań w zakresie znaczenia poziomu zaangażowania rodziców w pomoc edukacyjną dziecku otrzymali Trusty, Plata i Salazar (2003). Autorzy dowiedli, że zaangażowanie rodziców w proces edukacji dziecka miało największe oddziaływanie na jego osiągnięcia szkolne, przewyższając w tym zakresie ważność czynników takich jak: status społeczno-materiałny, doświadczenie szkolne dziecka oraz jego samoocena. Stwierdzono, że rodzice o wyższym poziomie wykształcenia oczekują od dzieci ukończenia studiów wyższych, a ponad 30% traktuje ten poziom jako jedyny z możliwych. Uważa się, że w ten sposób rodzice dążą do osiągnięcia przez ich dzieci poziomu wykształcenia, który ich opisuje lub wyższego (Kozłowski, Matczak, 2014). Zauważono, że zaangażowanie rodziców w proces edukacji dziecka i ujawniane przez nich aspiracje edukacyjne wiążą się z lepszymi rezultatami nauczania ich dzieci (Chowdry, Craftford, Goodman, 2011; Szczupał, 2000). Niemniej jednak, w rodzinach wielodzietnych, jak i małodzietnych rodzice mają tylko dwie pary oczu, dwie ręce i ograniczone zasoby uwagi, co powoduje, że ich dostępność dla dzieci na wymiarach emocjonalnym i fizycznym często może być ograniczona.

W odniesieniu do ostatniej hipotezy (9) zakładającej, że analizowane predyktory będą współdecydować o osiągnięciach szkolnych badanych uczniów, także przy uwzględnieniu grup wyróżnionych w oparciu o czynnik płci, można stwierdzić, że w świetle wyników badań własnych została ona potwierdzona. Otrzymane rezultaty analizy regresji przeprowadzonej dla całej grupy uczniów pozwalają zauważyć, że zmienne takie jak wiek, płeć i prężność w znaczący sposób wyjaśniają wariację w zakresie osiągnięć szkolnych badanych uczniów. Natomiast biorąc pod uwagę wartości

współczynników β wskazano, że największy wpływ na wzrost średniej ocen posiada zmienna prężność.

Rozpatrując wyniki uzyskane w analizach regresji, osobno dla grup dziewcząt i chłopców, prowadzących do oszacowania predyktorów osiągnięć szkolnych stwierdzono, że w grupie dziewcząt można wyliczyć więcej wskaźników osiągnięć szkolnych (choć o słabej sile) niż w grupie chłopców. Zaliczają się tu takie determinanty średniej ocen szkolnych, jak liczba rodzeństwa, prężność oraz komunikacja z trudnościami w odniesieniu do rówieśników. Podkreśla się, że w tym kontekście zmiennej komunikacja z trudnościami przypisuje się największe znaczenie. W grupie chłopców ze wzrostem średniej ocen współwystępowały dwie zmienne, tj. wiek i prężność, przy czym prężność silniej determinowała wzrost średniej ocen szkolnych.

Odnosząc się do otrzymanych rezultatów badań, można stwierdzić, że większe nasilenie prężności sprzyja osiąganiu przez badanych uczniów wyższych ocen w szkole. Prężność psychiczna wykazuje związek z kompetencjami osobistymi, wytrwałością, zaufaniem do własnej intuicji, tolerancją negatywnego afektu, pozytywną akceptacją zmian i bezpiecznymi relacjami. To sugeruje, że uwzględniając równocześnie wpływ wszystkich analizowanych predyktorów, głównie prężność istotnie wiąże się z sukcesami szkolnymi chłopców. Natomiast w grupie dziewcząt jest to inna zmienna, tj. komunikacja z trudnościami z rówieśnikami. Uzyskane wyniki badań korespondują z doniesieniami innych badaczy, wskazującymi, że wprawdzie dziewczęta akcentują swoje związki z innymi, to jednak chłopcy częściej podkreślają swoją niezależność (Cross, Madson, 1997).

W świetle powyższych rozważań zasadnym wydaje się nawiązanie do wymiarów Wielkiej Dwójki, czyli wspólnotowości oraz sprawczości, uważanych za jedne z istotniejszych determinant procesów oceny i zachowań społecznych. Psychologowie postrzegają je jako podstawowe kategorie opisu ludzi poprzez wyjaśnianie przyczyn danego zachowania oraz innych mechanizmów psychospołecznych odpowiadających za ludzkie działania i poglądy. Wspólnotowość, inaczej określana dymensją ciepło, wiąże się z moralnym i społecznym funkcjonowaniem ludzi oraz oszacowaniem, czy ich działania przynoszą zyski czy straty. Ludzi zorientowanych wspólnotowo opisują motywów intymności i afiliacji. Typowe dla nich cechy to: życzliwość, wyrozumiałość, opiekuńczość, skłonność do kompromisu oraz wrażliwość (Wojciszke, Szlendak, 2010).

Z kolei sprawczość rozumiana jest jako kompetencja, obejmująca sprawczość i dążenie do osiągnięcia celu oraz rozpoznanie czy podjęte działania mają dla jednostki pozytywne bądź negatywne skutki. Osoby

sprawcze charakteryzowane są przez motyw osiągnięć, dominacji i niezależności. Opisują je takie cechy jak: pewność siebie, skuteczność, konsekwencja, ambicja, energia, przedsiębiorczość, siła woli, sprawność, przywództwo, siła przekonywania, przebojowość, zaradność, zdecydowanie (Wojciszke, Szlendak, 2010).

Biorąc pod uwagę współwystępowanie prężności z wysoką średnią ocen szkolnych w grupie chłopców, można sformułować ostrożne założenie, że wiąże się ona ze sprawczością. Natomiast rozpatrując ujemne współwystępowanie trudności w komunikacji z rówieśnikami ze średnią ocen szkolnych w grupie dziewcząt, można się zastanowić, na ile wiąże się ona z wymiarem wspólnotowości. Gdyby tak przyjąć, to tym samym potwierdzona zostaje teza Wojciszke (2010) o częstszym przejawianiu przez kobiety orientacji wspólnotowej, natomiast przez mężczyzn orientacji sprawczej. Możliwe, że dziewczynki będąc bardziej nastawionymi na relacyjne aspekty w grupie klasowej niż chłopcy, osiągają niższe wyniki w szkole w sytuacji, gdy pojawiają się trudności w komunikacji z rówieśnikami. Dziewczynki wyrażające większą chęć współpracy szczególnie w grupie szkolnej, będąc bardziej wrażliwymi na doświadczanie transgresji w relacjach interpersonalnych, wynikające z nich konflikty i napięcia występujące w zależnościach międzygrupowych, silniej przeżywają tego typu okoliczności, co może w większym stopniu niż u chłopców przekładać się na wyniki szkolne. Dlatego potencjalnie środowisko szkolne może zaoferować dziewczętom wiele możliwości rozwoju i aktywności, których celem jest kształtowanie bliskich relacji z rówieśnikami, facylitując w ten sposób ich sukcesy edukacyjne. Z kolei chłopcy, postrzegani jako bardziej sprawczy, ukierunkowani na realizację indywidualnych dążeń czy potrzeb oraz w mniejszym stopniu identyfikujący się z grupą klasową wykazują tendencję do jednoznacznego określenia własnego „Ja”.

Mając świadomość, że dorastanie jest czasem transformacji, reorganizacji w relacjach rodzinnych, wiekiem oporu i wzmaganie się napięć pomiędzy młodzieżą a rodzicami, to okres ten może prowadzić do zmniejszenia poziomu pozytywnych relacji i zwiększenia dystansu pomiędzy rodzicem a dorastającym (Napora, Pękala, 2014b, s. 373). Analizując wszechstronne oddziaływanie rodziców na dziecko (we wszystkich okresach jego życia), odbywa się ono w sposób świadomy jako zamierzona praca wychowawcza. Oddziaływanie niektórych predyktorów osiągnięć szkolnych u badanych uczniów, niezamierzenie wyrażające się w ich wzajemnych stosunkach, niejednokrotnie odgrywa w tych interakcjach dużo większą rolę (Napora, 1995). Dorastająca młodzież zwraca się także w kierunku świata społecznego reprezentowanego przez rówieśników

i tworzy związki przyjacielskie, w których znajduje wsparcie (Ścibisz, 2007, s. 85). Podkreśla się zatem znaczenie otoczenia społecznego dla prawidłowego przebiegu rozwoju emocjonalno-społecznego adolescentów, którzy poszukując filarów własnej tożsamości, odnoszą się do grupy społecznej. Ich działania mają na celu przejście od egocentryzmu do socjocentryzmu (określenie Ireny Obuchowskiej), ujętego jako poczucie przynależności do współtworzonej społeczności.

Z reguły odporność psychiczna oraz relacje rodzinne działają jako ważne zasoby osobowe i społeczne dla rozwoju pozytywnych postaw szkolnych. W badaniach własnych potwierdzono ważność odporności psychicznej dla kształtowania pozytywnych efektów rozwojowych. Warunkuje ona wyższy poziom realizacji zadań rozwojowych, a także wyższy poziom sukcesu szkolnego.

Interpretując przedstawione wyniki badań własnych, należy zwrócić uwagę na pewne ograniczenia. Głównie odnoszą się one do kwestii liczebności i struktury badanej grupy, przyjęcia korelacyjnego modelu badań oraz wykorzystania narzędzi opisowych.

Jedno z ograniczeń badań własnych dotyczy liczebności i struktury badanej grupy. W badaniach uczestniczyło 190 uczniów w okresie adolescencji, dziewczęta stanowiły 69,6% (N = 121) próby. Oznacza to, że próby nie udało się zrównoważyć ze względu na czynnik płci. W konsekwencji rezultaty pochodzące z części analiz można uznać za nie w pełni konkluzywne. Zatem w kolejnych badaniach należy zaplanować większą liczebność próby, większe jej zróżnicowanie oraz zachowanie wyważonych proporcji między kobietami i mężczyznami. Działanie to poprawi obraz wyników w zakresie analizowanych predyktorów oraz przyczyni się do ustalenia czy aktualne wnioski mogą być uogólnione na inne grupy wiekowe.

Innym ograniczeniem prezentowanych badań jest przyjęty model badań korelacyjnych. Sprawia on, że nie można z pewnością wnioskować o tym, które zmienne są „skutkiem”, a które „przyczyną”. W opinii Brzezińskiego empiryczna weryfikacja rozpatrywanych zależności wymaga przeprowadzenia badań longitudinalnych (Brzeziński, 2019).

Ostatnim z wymienionych obszarów do rozwoju w projektowaniu badań psychologicznych jest aspekt zastosowania narzędzi samoopisowych. Zauważa się, że choć są one powszechnie uznawane i akceptowane oraz cechują je prawidłowe właściwości psychometryczne, to obarcza je podatność na czynniki sytuacyjne. Stanowi to impuls do rozważenia wykorzystania metod jakościowych w kolejnych badaniach. Poza tym zaleca się, by w przyszłych badaniach przeanalizować bardziej obiektywne

narzędzia wykorzystane do mierzenia osiągnięć, jak np. wyniki testów, liczba rozwiązanych zadań czy treść przygotowywanych wypracowań.

W krytycznej ocenie badań własnych pojawiała się także kwestia podjęcia w dalszych badaniach problematyki skoncentrowanej na określaniu wartości rodzinnych oraz wykrywaniu zachowań rodziców i dziadków, które wspomagają osiągnięcia szkolne i pozytywne przystosowanie się dziecka do warunków szkoły. Posiadanie danych tylko na temat rodzajów wsparcia od dziadków ujętych z perspektywy wnuków, a nie od samych dziadków oznacza, że nie można było rozważyć takich czynników jak: wiek, stan zdrowia, status zatrudnienia dziadków, mieszkanie czy nie mieszkanie dziadków w rodzinach ze swoimi dziećmi lub nawet jeśli wspólne mieszkanie w rodzinach, to jaka była jakości relacji z adolescentem w czasie przeprowadzenia badań. Podejmowanie decyzji na temat udzielanego wsparcia lub opieki nad wnukami może zależeć od tego, w jakim stopniu zaangażowanie dziadków, w porównaniu do innych źródeł pomocy, facylituje prowadzenie rodziny.

Pomimo tych ograniczeń, uważa się, że przedstawione rezultaty badań stanowią wkład w literaturę na temat osiągnięć szkolnych. Młodzież spędza dużo czasu w szkole, dlatego ważne jest, aby zrozumieć kiedy (lub czy w ogóle) dorastający cieszą się z chodzenia do szkoły i oceniają jej środowisko przychylnie. Kształcenie szkolne poza przekazywaniem wiedzy przedmiotowej powinno przecież obejmować umiejętności transwersalne, jak np. umiejętność pracy zespołowej, myślenie lateralne, i rozwijać pozytywne nastawienie do procesu kształcenia. Podczas rozwiązywania tego problemu ważne jest sprawdzenie satysfakcji ze szkoły w odniesieniu do postrzegania siebie i kształtowania cech za pomocą wielopoziomowego modelowania. W ten sposób mogą być gromadzone wiarygodne i systematyczne informacje o determinantach i procesach satysfakcji ze szkoły. Rozpatrując uzyskane wyniki badań, wydaje się, że poza uporządkowaniem i uzupełnieniem dotychczasowej wiedzy psychologicznej jednocześnie generują one kolejne pytania i wyznaczają nowe pola badawcze.

W obszarze badań nad sukcesem edukacyjnym uczniów pojawia się wiele pytań, np. o czynniki decydujące o tym, że sukces w edukacji z perspektywy uczennicy/ucznia oznacza to samo, co w rozumieniu nauczyciela? Jakże zmienne w głównej mierze warunkują osiągnięcie sukcesu edukacyjnego? Czy któreś z nich mają priorytetowe znaczenie nad innymi? Jak sobie radzić z presją, np. rodzinną, by osiągnąć, ale też potrafić utrzymać sukces szkolny przez kilka lat? Jak, będąc człowiekiem sukcesu edukacyjnego, radzić sobie w grupie rówieśniczej i mieć przyjaciół? Biorąc

pod uwagę, że na wyniki osiągane przez młodzież w szkole oddziałuje wiele innych czynników, byłoby dobrze, aby dalsze badania skupiały się na cechach osobowych takich jak temperament, regulacja emocjonalna, motywacja do osiągnięć szkolnych oraz na czynnikach społecznych np. relacjach z nauczycielami czy wychowawcami. Warto podkreślić, że niektóre nieuwzględnione w badaniach czynniki mogą mieć znaczenie dla związku z osiągnięciami szkolnymi, zwłaszcza dla dziewcząt. Między innymi atmosfera szkolna, oczekiwanie osiągnięć czy aspekty wysiłku szkolnego. Warto także zasugerować znaczenie tych zmiennych w zależności od etapu edukacyjnego. Jednak wykorzystanie potencjału zależy również od wytrwałości, systematyczności, motywacji w realizacji zadań.

Ze względu na rozległość zagadnień blisko powiązanych z problematyką osiągnięć szkolnych przyjmuje się jej wyjątkowo złożony i skomplikowany charakter. Z perspektywy badacza oznacza to, że nie sposób w jednym badaniu uwzględnić wszystkich zmiennych oraz ująć wszystkich zależności pozwalających w pełnym stopniu opisać i wyjaśnić badany problem.

Aplikacyjne walory wyników badań

W monografii przytoczono opinie badaczy na temat fenomenu prężności – odporności na negatywne doświadczenia i przeciwności losu, umiejętności radzenia sobie z trudami życia, zdolności powrotu do równowagi psychicznej i społecznej funkcjonalności po stresujących i trudnych zdarzeniach (Napora, Pękala, 2014b, s. 382). Zwrócono przy tym uwagę na wyróżnione przez badaczy czynniki wspomagające odporność oraz proces powrotu do równowagi. Wśród nich ważne miejsce zajmowały więzi z rodziną, przyjaciółmi, rówieśnikami. Zatem wyraźnie należy podkreślić, że otwartość w komunikowaniu się i wsparcie społeczne udzielane dorastającym uczniom przez dziadków, jak również korzystne relacje z grupą rówieśniczą można ujmować jako czynniki wspomagające zdolność do utrzymywania równowagi psychicznej, zwłaszcza emocjonalnej. Sprawa ta staje się ważna w czasie dorastania, który wiąże się z wieloma zakłóceniami, problemami wychowawczymi czy niebezpieczeństwami. Natomiast, gdy zachodzą pozytywne relacje między dziadkami a wnukami, których miarą jest okazywane wsparcie i pozytywne komunikowanie się, a młodzież doświadcza życzliwości w klasie szkolnej ze strony rówieśników, staje się to źródłem sukcesów szkolnych. Owe uwarunkowania można uznać za czynnik sprzyjający prężności – chroniący młodzież przed

wejściem w „złe towarzystwo”, bądź pozwalający na uniknięcie życiowych błędów (Napora, Pękała, 2014b, s. 383).

Rezultaty badań własnych stanowią podstawę do zrozumienia znaczenia niektórych zmiennych, mogących oddziaływać na poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Otrzymane wyniki sugerują, że prężność może być atrakcyjna jako konstrukt dla badaczy pracujących z rodziną oraz w obszarze edukacji. Kluczowe znaczenie mogą mieć działania mające na celu rozwijanie pozytywnych zasobów uczniów i ich rodzin podczas pracy wychowawczej, dydaktycznej, profilaktycznej oraz terapeutycznej. Dzięki nim dorastający stają się bardziej odporni na działanie czynników ryzyka, a w konsekwencji lepiej przygotowani do funkcjonowania w świecie realnych zagrożeń (Borucka, Ostaszewski, 2008).

Wyniki jednoznacznie wskazały na konieczność rozróżnienia oddziaływań prewencyjnych oraz kompensacyjno-korekcyjnych pod kątem płci i doświadczeń dorastających. Warto także zaznaczyć, że kolejny raz potwierdzono niektóre predyktory osiągnięć szkolnych u badanych uczniów, znaczenie odporności psychicznej jako czynnika chroniącego oraz znaczenie oddziaływań rodzinnych i relacyjnych dla procesu budowania zadowolenia ze szkoły w wymiarze sukcesów szkolnych. Wydaje się, że uczniowie mogą potrzebować pomocy w zrozumieniu, jak rozpoznać wczesne oznaki trudności w komunikacji z rówieśnikami i zapewnić odpowiednie, terminowe interwencje dzieciom i młodzieży. Drugie wyzwanie, które warto jest rozważyć dotyczy relacji pomiędzy adolescentem a rówieśnikami (grupą klasową). Należy podkreślić znaczenie proaktywnego rozwiązywania potencjalnie przeciwnych relacji dla powodzenia zarówno wczesnego wykrycia problemów dostosowawczych uczniów, jak i odpowiednich interwencji dla nich. Warto pomyśleć, w jaki sposób wspomniane wyżej wyzwania mogą znacznie zwiększyć ryzyko zagrożenia niepowodzeniami szkolnymi wśród adolescentów i jak można to złagodzić poprzez oparte na dowodach interwencje na poziomie instytucjonalnym. Szkoły muszą zapewniać stałe wsparcie dla uczniów, którzy ponoszą konsekwencje trudności w komunikowaniu się z rówieśnikami oraz odczuwają brak możliwości zaspokajania potrzeb emocjonalnych przez grupę. Rodzice często bowiem mają trudności ze znalezieniem sposobów na aktywne zaangażowanie się w życie swoich dzieci. Warto jeszcze raz podkreślić, że rówieśnicy niezmiennie stanowią ważne źródło wpływu na zachowania nastolatków, a rodzice jedynie mogą w pewien ograniczony sposób oddziaływać na rozwój przyjaźni pomiędzy nastolatkami.

Mając na uwadze, że zmiany związane z odpornością psychiczną i jakością komunikacji uczniów mogą pozytywnie oddziaływać na ich

osiągnięcia szkolne, warto na tych obszarach koncertować się w pracy psychologicznej. Uświadamiając sobie, że wielu uczniów ma problemy z akceptacją zaistniałej sytuacji, czują się odrzuceni i reagują negatywnym zachowaniem. Dlatego świadomość znaczenia wspierających relacji uczniów podkreśla pilną potrzebę całościowego spojrzenia psychologów szkolnych podczas konsultacji z rodzicami i nauczycielami w kwestii problemów związanych z osiągnięciami dzieci i młodzieży. Stąd przekonanie, że w pracy wychowawczej należy przede wszystkim zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii (tabela 14).

Tabela 14

Zasadnicze kierunki pracy wychowawczej

Zasadnicze kierunki pracy wychowawczej
Ścisła współpraca z rodzicami (rodziną), dzięki czemu można poznać sytuację rodzinną wychowanków, a także przenieść pozytywne oddziaływania także na środowisko domowe (tzw. sojusz rodzinno-szkolny)
Zwracanie się o poradę do specjalistów, którzy pomogą w wyborze właściwych metod postępowania z adolescentami
Stosowanie wzmocnień pozytywnych i zauważanie nawet najmniejszych zmian na lepsze w zachowaniu uczennic i uczniów
Uważne obserwowanie zachowań uczniów i szybkie reagowanie na jakiegokolwiek sytuacji problemowe, nie pozwalając się im pogłębić
Podejmowanie starań, by zauważać, doceniać i podkreślać zalety uczennic i uczniów

Działania na rzecz uczniów w dużej mierze prowadzone są w szkołach przez nauczycieli, zatem warto pamiętać, by w treści programów profilaktycznych umieszczać obszary wskazane do rozwoju przez tę grupę zawodową. Należą tu kompetencje komunikacyjne, metodyczno-dydaktyczne oraz organizacyjne. Do zakresu kompetencji komunikacyjnych, związanych z umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania relacji, należą kształtowanie i wzmacnianie umiejętności przedstawionych w tabeli 15.

Tabela 15

Obszary rozwoju w zakresie kompetencji komunikacyjnych

Umiejętności w zakresie kompetencji komunikacyjnych
Decentralizacja punktu widzenia
Rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak: poszanowanie różnych opinii, przekonywanie, wyjaśnianie

Otwieranie się na nowe poglądy
Radzenie sobie i umiejętność rozwiązywania konfliktów
Aktywne słuchanie
Tworzenie przyjemnej i serdecznej atmosfery, wzbudzającej zaufanie, a nie dystans
Wdrażanie komunikacji empatycznej i nieformalnej
Zachęcanie do prawdziwego zaangażowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Aleksunaite i in. (2018).

W zakresie kompetencji metodycznych i dydaktycznych szczególnie akcent należy położyć na rozwijanie u nauczycielek i nauczycieli umiejętności wymienionych w tabeli 16.

Tabela 16

Obszary rozwoju w zakresie kompetencji metodycznych i dydaktycznych

Umiejętności w zakresie kompetencji metodycznych i dydaktycznych
Prowadzenie obserwacji werbalnych i niewerbalnych interakcji komunikacyjnych
Uruchomienie procesu samooceny zachowań
Obserwowanie zachowań, interpretowanie dynamiki grupy i prowadzenia grupy
Obserwowanie zachowań u dzieci, w celu poprawy poziomu ich kształcenia
Odgrywanie kierowniczej roli edukacyjnej
Koordinowanie działań dużych i małych grup, pracy indywidualnej
Promowanie zdolności ucznia w celu samooceny
Zwiększenie poziomu odpowiedzialności uczniów
Promowanie zdolności ucznia w celu samooceny
Rekonstrukcja ścieżki działań integracyjnych prowadzonych w ciągu roku i promowanie refleksji nad nią we współpracy z uczniami, nauczycielami i rodzicami
Znajomość technologii informacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Aleksunaite i in. (2018).

Natomiast w zakresie kształtowania i umacniania kompetencji organizacyjnych u nauczycieli warto skoncentrować się na umiejętnościach przedstawionych w tabeli 17.

Tabela 17

Obszary rozwoju w zakresie kompetencji organizacyjnych

Umiejętności w zakresie kompetencji organizacyjnych
Staranne przygotowanie przestrzeni i zarządzanie czasem pracy
Organizowanie zajęć w zintegrowany sposób wraz z planowaniem dydaktycznym
Przygotowanie przestrzeni i organizowanie czasu na koordynację zajęć klasowych z zajęciami szkolnymi
Przydzielenie ról i zadań oraz rozdawanie ich wszystkim osobom
Zorganizowanie „archiwum pamięci”, w którym gromadzona jest dokumentacja dotycząca „najlepszych praktyk włączających”

Źródło: opracowanie własne na podstawie Aleksunaite i in. (2018).

Uważa się, że w celu poprawy sytuacji wszystkich uczennic i uczniów, a także oddziaływania na ich osiągnięcia szkolne należy realizować cele, które wiążą się z edukacją włączającą, umacniającą integracyjny kontekst szkoły. Jak uważa Koichiro Matsuura Dyrektor Generalny UNESCO „Dobra edukacja – to edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania” (za Szumski, 2010).

Przedstawione w monografii rezultaty badań dotyczą wskazania czynników ochronnych, prowadzących do zrównoważonego rozwoju i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu uczniów nieodnoszących sukcesów szkolnych. Uzyskane rezultaty badań własnych mogą stanowić bazę naukową do wypracowywania optymalnych metod pomocy uczniowi, w efekcie zapobiegających jego marginalizacji społecznej. Dodatkową inspiracją prezentowanych badań jest dyskusja na temat czynników wyznaczających osiągnięcia szkolne dorastającej młodzieży. Ponadto, otrzymane wyniki wydają się ważne dla rozwoju teorii psychologii społecznej edukacji, jak i pedagogiki (zagadnień związanych z wychowaniem dzieci i młodzieży ogólnie). Rezultaty mogą stanowić ważne zalecenie dla specjalistów zajmujących się zarówno rodzinami, jak i środowiskiem szkolnym, a współpraca pomiędzy tymi środowiskami może być kluczem do sukcesu ucznia.

Bibliografia

- Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329–337.
- Aleksuniute, Z., Badovinac, T., Bartolotti, O., Belletti, D., Bevilacqua, G., Cestari, R., Delle Donne, L., Demetriou, E., Demetriou, P., di Matteo, R., Di Pasquale, G., Evangelou, E., Fabbri, M., Gašperšič, M., Georgiou, R., Kondrataviciene, R., Kržan, K., Kreivenaite, I., Leonidou-Antoniou, T., Matynka, A., Moretti, S., Massou, F., Oberg, K., Pagnotta, M., Pavšelj, M., Poli, C., Sandri, P., Sarti, C., Simoniukstyte, A., Strnad, T., Szymańska, P., Wałęcka-Matysia, K. (2018). *Podręcznik. Narzędzia Szkoleniowe*. Zadanie zrealizowane w ramach projektu nr 2016-1-IT02-KA201-024342 oraz sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Pobrano z: <http://www.hey-teachers.eu/> (dostęp: 20.06.2020).
- Andrzejewska, J. (2006). Spotkania dzieci i seniorów. *Wychowanie w Przedszkolu*, 59(4), 5–8.
- Appelt, K. (2007). Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków. W: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości* (s. 79–95). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Aquilino, W.S. (1996). The life course of children born to unmarried mothers: Childhood living arrangements and young adult outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 293–310.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., Unger, M.T. (2005). Pathways between social support, family wellbeing, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 269–281.
- Arpino, B., Bordone, V., Balbo, N. (2018). Grandparenting, education and subjective wellbeing of older Europeans. *European Journal of Ageing*, 15(3), 251–263.
- Aschaffenburg, K., Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573–587.
- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25–44. <https://doi.org/10.1037/h0088970>
- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., Pati, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Bakić, H. (2019). Resilience and disaster research: Definitions, measurement, and future directions. *Psihologijske teme*, 28(3), 529–547. <https://doi.org/10.31820/pt.28.3.4>
- Bakiera, L., Sagan-Paprocka, A. (2019). Inteligencja i kreatywność adolescentów w kontekście postaw wychowawczych ich rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 15, 63–78.
- Barbaro de, B. (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Barber, C.E. (2014). *Forest fire as a shared intergenerational experience: Perceived short-term impacts on the grandparent-grandchild relationship*. Pobrano z: https://sohe.wisc.edu/wordpress/wp-content/uploads/2014_Barber_Forest-fire-as-a-shared-intergenerational-experience-intergenerational-relationships-122-128-140.pdf (dostęp: 24.06.2021).
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for and education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Bardziejowska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–378). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barnes, H.L., Olson, D.H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438–447.
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The need to belong desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Baxter, J., Warren, D. (2016). *Grandparents in their young grandchildren's lives*. Australian Institute of Family Studies. The Longitudinal Study of Australian Children Annual Statistical Report 2015. Melbourne: AIFS.
- Beck, U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Beisert, M. (2000). *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Bengston, V.L. (1985). Diversity and symbolism in grandparent roles. W: V.L. Bengtson, J.F. Robertson (red.), *Grandparenthood* (s. 11–26). Beverly Hills: Sage.
- Benner, A.D., Mistry, R.S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140–153.
- Berger, P.L. (1995). *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Berns, R.M. (2007). *Child, family, school community. socialization and support*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Bishop, G. (2000). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Black, K., Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421–442.
- Block, J., Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Błaszczak, A. (2020). Znaczenie osobowościowych i intelektualnych korelatów osiągnięć szkolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 33, 25–34.
- Błażek, M. (2014). Rozwód jako sytuacja kryzysowa w rodzinie. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 462–481). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błażek, M., Lewandowska-Walter, A. (2020). Konflikt rodzicielski oraz satysfakcja z roli rodzica a psychologiczne problemy dziecka w sytuacji okolorozwodowej. W: L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo: ujęcie interdyscyplinarne* (s. 173–187). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Bogat, G.A., Caldwell, R.A., Guzmán, B., Galasso, L., Davidson, W.S. (1998). Structure and stability of maternal support among pregnant and parenting adolescents. *Journal of Community Psychology*, 26(6), 549–568. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199811\)26:6%3C549::AID-JCOP3%3E3.0.CO;2-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1520-6629(199811)26:6%3C549::AID-JCOP3%3E3.0.CO;2-7)

- Boguszewski, R. (2019). *Stosunek Polaków do rozwodów. Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej. Pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_007_19.PDF (dostęp: 23.11.2020).
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12, 587–597.
- Boryszewska, J.K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bourdieu, P., Loic, J., Wacquant, D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bowers, A.J. (2011). What's in a grade? The multidimensional nature of what teacher-assigned grades assess in high school. *Educational Research and Evaluation*, 17(3), 141–159. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597112>
- Brandt, A., Buszman, K. (2015). Różne oblicza starości i międzypokoleniowych relacji rodzinnych z perspektywy dorosłych. *Społeczeństwo i Edukacja*, 17(2), 79–91.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzie, T., Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of selfand peer-rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131–142.
- Braun-Galkowska, M. (1991). *Metody badania systemu rodzinnego*. Lublin: Katedra Psychologii Wychowawczej KUL.
- Brzezińska, A. (2000). *Psychologia wychowania*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 227–256). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2001). Niezbędność dziadków. *Charaktery*, 5(52), 27–29.
- Brzezińska, A. (2013). Wczesna edukacja a rozwój dziecka. W: A. Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła zabawa, nauka* (s. 24–28). Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Pobrano z: <http://rodzicwedukacji.pl/wp-content/uploads/2013/06/Niezb%C4%99dnik-Dziecko-szko%C5%82a-rodzina-2013.pdf#page=9> (dostęp: 3.04.2021).
- Brzeziński, J. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bukowski, W.M., Sippola, L.K., Hoza, B. (1999). Same and other: Interdependency between participation in same- and other-sex friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4), 439–459.
- Burkacka, I. (2017). Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego. *Artes Humanae*, 2, 61–94. Pobrano z: <http://arteshumanae.umcs.pl> (dostęp: 9.11.2022). <http://dx.doi.org/10.17951/arte.2017.2.61>
- Burn, K.F., Szoek, C. (2015). *Grandparenting predicts late-life cognition: Results from the women's healthy ageing project*. Maturitas, Netherlands: Elsevier Ireland Ltd.
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M.A., Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 407–420. <https://doi.org/10.1037/a0027180>
- Caspi, A. (2000). The child is a father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158–172.
- Chaplin, N.L., John, D.R. (2007). Growing up in a material world: Age differences in materialism in children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 34, 480–493.
- Chmura-Rutkowska, I. (2012). Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy. *Forum Oświatowe*, 1(46), 41–73.

- Chowdry, H., Crawford, C., Goodman, A. (2011). The role of attitudes and behaviours in explaining socioeconomic differences in attainment at age 16. *Longitudinal and Life Course Studies*, 1, 59–76.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9, 145–154.
- Cicchetti, D., Luthar, S. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development*, 71(3), 573–575.
- Cicchetti, D., Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (s. 129–201). New York: Wiley.
- Cieciuch, J. (2010). Pięcioczynnikowa struktura osobowości we wczesnej adolescencji. *Studia Psychologica*, 10, 251–271.
- Cierpka, A. (2003). Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* (s. 107–129). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Clingempeel, W.G., Colyar, J.J., Brand, E., Hetherington, E.M. (2008). *Children's relationships with maternal grandparents: A longitudinal study of family structure and pubertal status effects*. Pobrano z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01704.x/abstract> (dostęp: 18.06.2021).
- Cohler, B.J., Musick, J.S. (1996). Adolescent parenthood and the transition to adulthood. W: J.A. Graber, J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (red.), *Transitions through adolescence: interpersonal domains and context* (s. 201–231). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Condly, S.J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211–236. Pobrano z: https://www.researchgate.net/publication/249696432_Resilience_in_Children_A_Review_of_Literature_With_Implications_for_Education (dostęp: 23.10.2021). <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>
- Connolly, J.A., Furman, W., Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 71(5), 1395–1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00235>
- Connor, K.M. (2006). Assessment of resilience in the aftermath trauma. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67(2), 46–49.
- Connor, K.M., Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1998). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 853–863.
- Cove, E.C., Eiseman, M., Popkin, S.J. (2005). *Resilient children: Literature review and evidence from the HOPE VI Panel Study*. Pobrano z: http://webarchive.urban.org/UploadedPDF/411255_resilient_children.pdf (dostęp: 23.06.2021).
- Cox, T. (2000). Pupils' perspectives on their education. W: T. Cox (red.), *Combating educational disadvantage. Meeting the needs of vulnerable children*. London, New York: Routledge.

- Cross, S.E., Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5–37.
- Csikszentmihályi M. (1998). *Urok codzienności – psychologia emocjonalnego przepływu*. Warszawa: Wydawnictwo: CIS i WAB.
- Cudak, H., Kowalik, P., Pindera, M. (1999). Subiektywne i obiektywne warunki materialne w rodzinie polskiej. *Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne*, 3–4, 1.
- Cyrułnik, B. (2015). Opiekunowie i procesy rezyliencji. *Studia Poradotwawcze/Journal of Counselling*, 4, 121–130.
- Danziger, N., Eden, Y. (2007). Gender-related differences in the occupational aspirations and career-style preferences of accounting students: A cross-sectional comparison between academic school years. *Career Development International*, 12, 129–149.
- Dąbrowski, M., Żytko, M. (red.) (2007). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*. Warszawa: CKE.
- De Caroli, M.E., Sagone, E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 881–887.
- De Goede, I.H.A., Branje, S.J.T., Meeus, W.H.J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1105–1123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002>
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. W: R. Dienstbier (red.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, 38 (s. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Demie, E. (2001). Ethnic and gender differences in educational achievement and implications for school improvement strategies. *Educational Research*, 43(1), 91–106.
- Dittmar, H. (2005). Compulsive buying behaviour – a growing concern? An empirical exploration of the role of gender, age, and materialism. *British Journal of Psychology*, 96, 467–491.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R., Jarnutowska, E. (2014). Czynniki statusowe a wyniki nauczania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania*, t. 2 (s. 177–229). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Domagała-Zyśk, E. (2004). Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów gimnazjum. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym* (s. 78–98). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Domański, H. (2010). Podstawowe tendencje w stratyfikacji społecznej: Polska 1982–2008. W: P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty. Konstrukcje. Fasady*. Warszawa–Białystok: IFiS PAN i Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku.
- Donnellan, M.B., Lucas, R.E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 23, 558–566.
- Duckworth, A.L., Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208.
- Dunifon, R.E., Near, C.E., Ziol-Guest, K.M. (2018). Backup parents, playmates, friends: Grandparents' time with grandchildren. *Journal of Marriage and Family*, 80(3), 752–767.

- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- East, P.L., Felice, M.E. (1996). *Adolescent pregnancy and parenting: Findings from a racially diverse sample*. New York–London: Psychology Press.
- East, P.L., Hess, L., Lerner, R. (1987). Peer social support and adjustment of early adolescent peer groups. *Journal of Early Adolescence*, 7, 153–163.
- Easterbrooks, M.A., Chaudhuri, H., Bartlett, J.D., Copeman, A. (2010). Resilience in parenting among young mothers: Family and ecological risks and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 42–50.
- Ekman, P., Davidson, R. (1999). *Natura emocji – podstawowe zagadnienia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'Underachievement', masculinity and the harassment of the 'sissies'. W: D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw (red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (s. 96–109). Philadelphia, Buckingham: Open University Press.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Falewicz, A. (2016). Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem. *Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie*, 23, 263–275.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Federowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Finn, J.D., Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234.
- Flach, F.F. (1989). *Resilience: Discovering new strength at times of stress*. New York: Ballantine Books.
- Flores, E., Tschann, J.M., Pasch, L.A. (2006). Nonparent adult social support and depressive symptoms among Mexican American and European American adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 26, 318–343.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the adolescent coping scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 224–235.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177–180.
- Gajda, A. (2015). Osiągnięcia szkolne i kreatywność – w poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania relacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18, 56.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. W: J. Stevenson (red.), *Recent research in developmental psychopathology* (s. 213–234), Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459–466.
- Garnefski, N., Diekstra R.F. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1657–1664.
- Giza-Poleszczuk, A. (2005). *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Główny Urząd Statystyczny. *Rocznik Demograficzny 2020*. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html> (dostęp: 12.01.2021).
- Goldberg, M.E., Gorn G.J., Parechcio, L.A., Bamossy, L.A. (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of Consumer Psychology*, 13(3), 278–288.
- Goldstein, S.E., Davis-Kean, P.E., Eccles, J. (2005). Parents, peers and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Development Psychology*, 41, 409–411.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gonzalez, R., Padilla, A.M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301–317.
- Goodman, C., Silverstein, M. (2002). Grandmothers raising grandchildren: Family structure and well-being in culturally diverse families. *The Gerontologist*, 42(5), 676–689.
- Goodwin, C., Davidson, P.M. (1991). A child's cognitive perception of death. *Early Childhood Education Journal*, 19, 21–24. <https://doi.org/10.1007/BF01617554>
- Goose, A., Wooden, S., Muller, D. (1980). The relative potential of self-concept and intelligence as predictors of achievement. *Journal of Psychology*, 104, 279–287.
- Gottfredson, L.S. (1998). *The general intelligence factor*. Pobrano z: <http://www.hucama.com/wp-content/uploads/2017/11/g-factor-intelligence-1998.pdf> (dostęp: 24.09.2021).
- Graziano, W.G., Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60(2), 425–439.
- Greenberg, M.T. (2006). Promoting resilience in children and youth. Preventive intervention and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences, Resilience in Children*, 1094, 139–150.
- Gribble, P.A., Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, W.C., Wannon, M., Raoof, A. (1993). *Parent and child views of parent-child relationship qualities and resilient outcomes among urban children*. Pobrano z: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01032.x> (dostęp: 18.12.2020).
- Griggs, J., Tan, J.P., Buchanan, A., Attar-Schwartz, S., Flouri, E. (2010). They've always been there for me: Grandparental involvement and child well-being. *Children & Society*, 24, 200–214.
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzegorzewska, I. (2011). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(53), 37–51.
- Grzegorzewska, I. (2013). *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grygiel, P., Humenny, G. (2015). Efektywność nauczania a relacje rówieśnicze. W: R. Dolata, A. Hawrot, G. Humenny, A. Jasińska-Maciążek, M. Koniewski, P. Majkut, A. Otręba-Szklarczyk (red.), *(Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV–VI* (s. 85–116). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Grygiel, P., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2016). Academic self-concept and achievement in Polish primary schools: Cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0300-2>
- Gulla, B. (2021). *Wrażliwość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Guskey, T.R. (2011). Stability and change in high school grades. *NASSP Bulletin*, 95(2), 85–98. <https://doi.org/10.1177/0192636511409924>
- Hagestad, G.O. (1985). Continuity and connectedness. W: V.L. Bengtson, J.F. Robertson (red.), *Grandparenthood* (s. 31–48). Beverly Hills, CA: Sage.
- Hall, J.A. (2011). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(6), 723–747. <https://doi.org/10.1177/0265407510386192>
- Halpenny, A.M., Nixon, E., Watson, D. (2010). Summary report on parents' and children's perspectives on parenting styles and discipline in Ireland. *Reports*, 13. Pobrano z: <https://arrow.tudublin.ie/aaschssrep/13/> (dostęp: 21.11.2021).
- Hammen, C. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability adaptation in the context of childhood adversities* (s. 50–75). Cambridge: University Press.
- Hand, L.S., Furman, W. (2009). Rewards and costs in adolescent other-sex friendships: Comparisons to same-sex friendships and romantic relationships. *Social Development*, 18(2), 270–287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00499.x>
- Harris, J.R. (2000). *Geny czy wychowanie?* Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Harwas-Napierała, B. (2010). Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego* (s. 11–21). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 47–72). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York–London: Longman.
- Hawrot, A. (2018). Pozaszkolna pomoc w nauce a osiągnięcia szkolne w okresie adolescencji. *Edukacja*, 1(144), 35–49. <https://doi.org/10.24131/3724.180103>
- Heaven, P.C.L. (1994). *Contemporary adolescence. A social psychological approach*. Melbourne: MacMillan Education Australia PTY Ltd.
- Heaven, P.C.L., Ciarrochi, J. (2012). When IQ is not everything: Intelligence, personality and academic performance at school. *Personality and Individual Differences*, 53, 518–522.
- Henderson, C., Hayslip, B., Sanders, L., Loudon, L. (2009). Grandmother – grandchild relationship quality predicts psychological adjustment among youth from divorced families. *Journal of Family Issues*, 30, 1245–1264.
- Herbert, M. (2004). *Rozwój społeczny ucznia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen-Celińska, I., Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hetherington, M., Elmore, A.M., (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability adaptation in the context of childhood adversities* (s. 182–212). New York: Cambridge University Press.
- Hobfoll, S. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hodgson, L.G. (1992). Adult grandchildren and their grandparents: The enduring bond. *International Journal of Aging and Human Development*, 34(3), 209–225.

- Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B., Nordlohne, E. (1988). Failure in school, family conflicts, and psychosomatic disorders in adolescence. *Journal of Adolescence*, 11, 237–249. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(88\)80007-1](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(88)80007-1)
- Isen, A.M., Daubman, K.A., Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.
- Iskra, J., Klinkosz, W. (2013). Prężność a poczucie bezpieczeństwa młodzieży rozpoczynającej studia. W: Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona – Młodzież poszukująca* (s. 153–170). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Izdebski, P., Suprynowicz, M. (2011). Rozwój pourazowy a prężność. *Rocznik Naukowy Kujawsko Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Nauki o Edukacji*, 5, 61–69.
- Jackson, D. (1998). Breaking out of the binary trap: Boys' underachievement, schooling and gender relations. W: D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw (red.), *Faling boys? Issues in gender and achievement* (s. 75–95). United Kingdom: Open University.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305–322.
- Jacobs, J.E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 518–527.
- Jakubowski, M. (2007). Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych. Egzamin. *Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*, 11, 24–51.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2007). Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów klas trzecich. W: H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego: implikacje dla teorii i praktyki* (s. 268–272). Katowice: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Janicka, I. (2006). *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. III, s. 107–125). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaworowska-Oblój, Z., Skuza, B. (1986). Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcja w badaniach naukowych. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 733–746.
- Jędrzejko, M., Walancik M. (2019). *Zagrożenia dorastania. Od rozwoju zaburzonego do zrównoważonego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA.
- John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1994). The „little five”: Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160–178.
- Jones, D.C. (1991). Friendship satisfaction and gender: An examination of sex differences in contributors to friendship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(2), 167–185. <https://doi.org/10.1177/0265407591082002>
- Kacperczyk, A. (2006). *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kacprzak, K. (2015). Związki uczuciowe adolescentów w perspektywie rozwojowej – przegląd wyników badań. *Studia Edukacyjne*, 36, 179–203. <https://doi.org/10.14746/se.2015.36.11>
- Kaczmarek, Ł., Sęk, H., Ziarko, M. (2011). Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie. *Przegląd Psychologiczny*, 54(1), 29–46.
- Kaczmarek, Ł., Sęk, H., Ziarko, M., Marzec, M. (2012). Mechanisms of psychological resiliency in women after mastectomy. *Contemporary Oncology*, 16(4), 341–344.
- Kaleta, K. (2011). *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

- Kalus, A. (2009). *Funkcjonowanie systemu rodziny adopcyjnej. Analiza psychologiczna*. Opole: Wydawnictwo: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Karwowski, M. (2005). Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, XVIII* (s. 94–107). Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Kasprzak, A., Basińska, M.A., Lewandowska, P. (2013). Resiliency and the subjective evaluation of health in mothers of children with Asperger's syndrome. *Health Psychology Report, 1*, 34–41. <https://doi.org/10.5114/hpr.2013.40467>
- Kasser, T., Ryan, R.M., Zax, M., Sameroff, A.J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescent's materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology, 31*(6), 907–914.
- Kawalec, J. (2000). Rola środowiska rodzinnego w wychowaniu dziecka sukcesu. *Edukacja i Dialog, 5*, 57–65.
- Kawula, S. (2005). *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kaynak, O., Lepore, S., Kliever, W. (2011). Social support and social constraints moderate the relation between community violence exposure and depressive symptoms in an urban adolescent sample. *Journal of Social and Clinical Psychology, 30*, 250–269.
- Każmierczak, M. (2015). *Oblicza empatii w procesie adaptacji do rodzicielstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kita, S. (2015). Nauczyciel w obliczu odrzucenia rówieśniczego w klasie. Szkolne działania interwencyjne. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 24*, 278.
- Kmieciak-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Przegląd Oświatowy.
- Knopp, K. (2019). Czy sam „rozum” wystarczy? Czyli o znaczeniu inteligencji akademickiej i inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu dzieci oraz młodzieży. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio, 40*(4), 266–280. <https://doi.org/10.34766/fetr.v40i4.185>
- Ko, P.-C., Buskens, V., Wu, C.-I. (2015). The interplay between gender and structure: Dynamics of adolescent friendships in single-gender classes and mixedgender classes. *Journal of Research on Adolescence, 25*(2), 387–401. <https://doi.org/10.1111/jora.12136>
- Kokociński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w socjalizacji młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kołażyk, K. (2020). Rola dziadków we współczesnej rodzinie. Funkcjonowanie rodzin wielopokoleniowych z perspektywy psychologii. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 41*(1), 260–269.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 234–258). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski, K. (1996). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Konarzewski, K. (2003). *Reforma oświaty: podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2014). Czy wielodzietność obniża osiągnięcia szkolne? *Edukacja, 4*(129), 21–35.

- Kornas-Biela, D. (2017). Kształtowanie się więzi rodziców z dzieckiem w perinatalnym okresie życia. *Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy*, 1(29), 148–170.
- Kotlarska-Michalska, A. (2002). Więź w rodzinach wielodzietnych. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 14, 57–70.
- Kotlarski, K. (1994). Postawy rodzicielskie a osiągnięcia dziecka w nauce. *Kultura i Edukacja*, 1, 111–120.
- Kotlarski, K. (1995). *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kozłowski, W. (2013). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja*, 2(122), 78–89.
- Kozłowski, W., Matczak, E. (2014). Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci. *Edukacja*, 1(126), 66–78.
- Kozłowski, W., Matczak, E. (2016). Aspiracje zawodowe rodziców wobec synów i córek. *Edukacja*, 3(138), 98–108.
- Kraemer, A.A. (2006). *The tricky transition: Communication in the mother and adolescent-daughter relationship*. N.C.U.R: UW-Whitewater Wisconsin. Pobrano z: <http://www.ncur20.com/presentations/13/1388/paper.pdf> (dostęp: 30.05.2021).
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Zalewska, A.M. (2011). *Psychologiczne portrety młodych obywateli. Rozwój i podmiotowe uwarunkowania aktywności obywatelskiej młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Kukolowicz, T. (2001). *Rodzina wychowuje: wybrane zagadnienia*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Kulas, H. (1996). Locus of control in adolescence: A longitudinal study. W: R. Heights (red.), *Adolescence*, 31(123), 721–729.
- Kulig, J. (2000). Community resiliency: The potential for community health nursing theory development. *Public Health Nursing*, 17(5), 374–385.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. W: M.D. Glantz, J.L. Johnson (red.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (s. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kwak, A. (2008–2009). Rodzina i młodzież. Teoria i badania. *Młodzież a Rodzina. Roczniki Socjologii Rodziny XIX*, 51–70.
- Lachowska, B. (2013). O znaczeniu modeli teoretycznych w badaniach rodziny. *Family Forum*, 3, 11–24.
- Lazarsfeld, P.F., Merton, R.K. (1954). Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis. W: M. Berger (red.), *Freedom and Control in Modern Society* (s. 18–66). New York: Van Nostrand.
- Lease, A.M., Musgrove, K.T., Axelrod, J.L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 508–533. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00213>
- Lelek-Kratiuk, M., Kutt, M. (2021). *Uwikłane w sieci przemocy. Zasoby adaptacyjne a strategie zaradcze kobiet – ofiar przemocy w związku intymnym*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Lempers, J.D., Clark-Lempers, D.S. (1993). A functional comparison of same sex and opposite-sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8(1), 89–108. <https://doi.org/10.1177/074355489381007>
- Letzring, T.D., Block, J., Funder, D.C. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39, 395–422.

- Liberska, H. (2021). Agresja mężczyzn podejmujących zachowania przestępcze – problem odpowiedzialności rodziny pochodzenia. W: H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Społeczny i indywidualny wymiar odpowiedzialności* (s. 44–58). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Licitra-Kleckler, D.M., Waas, G.A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents. The role of peers and family. *Journal of Adolescent Research*, 8(4), 381–402.
- Lindberg, S.M., Hyde, J.S., Petersen, J.L., Linn, M.C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135. <https://doi.org/10.1037/a0021276>
- Lis, S. (1992). *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lubbers, M.J. (2003). Group composition and network structure in school classes: A multilevel application of the p* model. *Social Networks*, 25(4), 309–332. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(03\)00013-3](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(03)00013-3)
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (s. 740–795). New York: Wiley.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implication for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Luthar, S.S., Zelazo, L.B. (2003). Research on resilience. An integrative review. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability* (s. 510–549). Cambridge: Cambridge University Press.
- Łodygowska, E. (2017). Rozwój poczucia skuteczności u dzieci i młodzieży: czynniki ryzyka i zasoby. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia* (s. 31–53). Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski.
- Łuszczczyńska, A., Kowalska, M., Mazurkiewicz, M., Schwarzer, R. (2006). Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych badań nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi. *Studia Psychologiczne*, 44(3), 17–27.
- Maccoby, E. (1980). *Social development. Psychological growth and parent – child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Macek, P., Jeżek, S. (2007). *Adolescents' assessments of parents and peers: Relationships to self-esteem and self-efficacy*. Pobrano z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Adolescents'-assessments-of-parents-and-peers%3A-and-Macek-Je%C5%B4ek/4c2d0388673891c7a5ea129f07d43c2f125e3404> (dostęp: 25.03.2020).
- Machnik-Czerwik, A. (2014). *Obraz ciała i poczucie jakości życia kobiet z rakiem piersi*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Archiwum prac Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Madjar, N., Shklar, N., Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 2, 173–188.
- Makarewicz, J. (1996). Niektóre sposoby przeciwdziałania niepowodzeniom dzieci młodszych w kształceniu geometrycznym. W: E. Stucki (red.), *Problemy innowacji w kształceniu i wychowaniu* (s. 175–186). Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy.
- Makaruk, K. (2013). *Dziadkowię i wnuki. Wspólna historia. Raport z badań jakościowych*. Pobrano z: http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Makaruk_Dziadkowię_i_wnuki_raport.pdf (dostęp: 28.06.2020).

- Małecka, B.Z. (1997). Dziadkowie w rodzinie. *Edukacja i Dialog*, 10, 14–16.
- Marchant, G.J., Paulson, S.E., Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505–519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039.abs>
- Marczak, K. (2008). *Inteligencja emocjonalna a funkcjonowanie szkolne młodzieży gimnazjalnej*. Nieopublikowana praca magisterska. Warszawa: WSFiZ.
- Markstrom, C.A., Marshall, S.K., Tryon, R.J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23(6), 693–703. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0353>
- Martowska, K. (2007). Cechy środowiska rodzinnego a inteligencja emocjonalna dzieci. *Studia Psychologica*, 7, 181–194.
- Maryl, M., Korolczuk, A. (2008). Relacje z rodzicami i rówieśnikami – ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 8(1), 46–56.
- Maslow, A. (2018). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Masten, A.S. (2001). *Resilience processes in development*. Pobrano z: http://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf (dostęp: 30.09.2021).
- Masten, A.S., Reed, M.G. (2002). Resilience in development. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *The handbook of positive psychology* (s. 74–88). New York: Oxford University Press.
- Masten, A.S., Coatsworth, J.D., Neemann, J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635–1659.
- Matczak, A., Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Redakcja Liberi Libri.
- Mau, W., Bikos, L. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: a longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186–194.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232–242.
- McLanahan, S.S., Sandefur, G. (1994). *Growing up in a single parent family: What hurts, what helps*. Cambridge: Harvard University Press.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meltzer, L. (2004). Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 19, 1–2.
- Mendecka, G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Minuchin, S. (1988). Relationship within the family: A systems perspective development. W: R.A. Hinde, J. Stevens-Hinde (red.), *Relationships within the Families* (s. 7–26). Oxford: Clarendon Press.
- Mitrega, A., Biedroń, M. (2014). Solo-rodzice jako alternatywa tradycyjnych ról rodzicielskich. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 51, 65–77.
- Moore, K.A., Guzman, L., Hair, E.C., Lippman, L., Garrett, S.B. (2004). *Parent-teen relationships and interactions: Far more positive than not*. Pobrano z: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2014/10/2004-25Parent_TeenRB.pdf (dostęp: 4.10.2021).

- Moore, S.M., Rosenthal, D.A. (2015). Personal growth, grandmother engagement and satisfaction among non-custodial grandmothers. *Aging & Mental Health*, 19(2), 136.
- Mutchler, J.E., Baker, L.A. (2009). The implications of grandparent coresidence for economic hardship among children in mother-only families. *Journal of Family Issues*, 30(11), 1576–1597.
- Nadolska, K., Sęk, H. (2007). Społeczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje. W: Ł. Kaczmarek, A. Słysz (red.), *Blżej serca – zdrowie i emocje* (s. 13–37). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Namysłowska, I. (2000). *Terapia rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Napora, E. (1995). Cechy matek pożądane w wychowaniu dzieci. *Problemy Rodziny*, 1, 23–27.
- Napora, E. (2007). Aspiracje młodzieży wiejskiej. *Edukacja i Dialog*, 3(186), 31–34.
- Napora, E. (2016). Relacje z dziadkami a subiektywna ocena jakości życia ich wnuków w rodzinach o różnej strukturze. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(1), 5–22.
- Napora, E. (2017). Wsparcie społeczne dziadków i komunikowanie się z rówieśnikami predyktorami prężności u adolescentów z rodzin samotnych matek. *Roczniki Psychologiczne*, 20(4), 775–793. <https://doi.org/10.18290/rpsych.2017.20.4-3pl>
- Napora, E. (2018). Wsparcie dziadków i prężność a komunikacja z rówieśnikami u adolescentów pochodzących z rodzin samotnych matek. *Psychologia Wychowawcza*, 55(13), 83–103.
- Napora, E. (2019). *Relacje w rodzinie samotnej matki. Znaczenie wsparcia od dziadków dla komunikowania się z rówieśnikami u adolescentów*. Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.
- Napora, E., Pękala, B. (2014a). Komunikacja z matką a siła związku córki z rówieśnikami tej samej płci. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(4), 479–494.
- Napora, E., Pękala, B. (2014b). Wsparcie i komunikacja matek czynnikiem prężności w funkcjonowaniu córek wśród rówieśniczek. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(3), 371–386.
- Napora, E., Kozerska, A., Miszczak, E. (2014). Wsparcie dziadków w rodzinie o różnej strukturze a jakość życia młodzieży. *Acta Humanica*, 2, 161–170.
- Napora, E., Kozerska, A., Schneider, A. (2014). Parentyfikacja dziadków czynnikiem resilience w funkcjonowaniu rodziny samotnej matki – przegląd badań. *Kultura i Edukacja*, 1(101), 51–71.
- Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services*. Exeter, United Kingdom: Center for Evidence Based Social Sciences.
- Nęcka, E. (2002). *Inteligencja. Geneza – Struktura – Funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niepel, C., Brunner, M., Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational*, 106, 1170–1191. <https://doi.org/10.1037/a0036307>
- Obuchowska, I. (2001). *Drogi dorastania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Obuchowska, I. (2002). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Obuchowska, I. (2005). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–199). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1985). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Ossolineum.
- Ogińska-Bulik, N. (2010). Doświadczanie sytuacji traumatycznych a zjawisko potraumatycznego rozwoju u młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 15(3), 33–42.
- Ogińska-Bulik, N. (2013). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy łzy zamieniają się w perły*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2014). Prężność psychiczna a zadowolenie z życia osób uzależnionych od alkoholu. *Alcoholism and Drug Addiction/Alkoholizm i Narkomania*, 27, 319–324.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008/2010). *Osobowość, stres czy zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), 7–28.
- Okagaki, L., Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64(1), 36–56.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Okun, M.A., Braver, M.W., Weir, R.M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22, 419–427.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, M. (2000). Rola rodziny w kształtowaniu umiejętności psychospołecznych u dzieci. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości* (s. 267–284). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oliva, A., Palacios, J. (1992). *Teacher's ideas on education and development*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ostaszewski, K. (2005). Druga strona ryzyka. *Remedium*, 2, 1–3.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2018). Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież a jej trudności w procesie podejmowania decyzji zawodowych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23, 157–171.
- Patton, W.A., Creed, P. (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations/expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development*, 34, 127–148.
- Pawelec, M., Łukasiewicz, J. (2012). Szantaż emocjonalny w relacjach rówieśniczych. *Roczniki Nauk o Rodzinie i Pracy Socjalnej*, 4(59), 299–312.
- Peplińska, A., Połomski, P., Pogorzelska, I. (2014). Postawy rodzicielskie a preferencje zawodowe młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 83–102.
- Perry, J.C., Przybysz, J., Al-Sheikh, M. (2009). Reconsidering the „aspiration-expectation gap” and assumed gender differences among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 349–354.
- Petrides, K.V., Fredrickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–229.
- Pieńkos, M. (2015). Dziadkowie w wychowaniu wnuków na podstawie opinii osób młodych i starszych. *Forum Pedagogiczne*, 2, 279–289.

- Pinquart, M., Silbereisen, R.K. (2010). Patterns of fulfillment in the domain of work. Intimate relationship and leisure. *Applied Research Quality Life*, 5, 147–164.
- Piotrowska, A. (1997). Z badań nad inteligencją społeczną. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 289–300.
- Pisarska, A., Ostaszewski, K. (2011). Środowisko sąsiedzkie w percepcji warszawskich gimnazjalistów w kontekście koncepcji *resilience*. W: W. Junik (red.), *Resilience* (s. 87–103). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Pisarska, A., Ostaszewski, K. (2012). Resilience w rodzinie – wyniki badań warszawskich gimnazjalistów. *Dziecko Krzywdzone*, 3(40), 62–83.
- Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: Teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Plaszczyński, E. (1993). *Otwartość w diadach małżeńskich*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Poprawa, R. (2001). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia* (s. 103–141). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pougnat, E., Serbin, L.A., Stack, D.A. (2012). The intergenerational continuity of fathers' absence in a socioeconomically disadvantaged sample. *Journal of Marriage and Family*, 74, 540–555. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00962.x>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159.
- Przetacznik, M., Włodarski, Z. (1980). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M., Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79–95.
- Radochoński, M. (1987). *Choroba a rodzina*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Reitzes, D.C., Mutran, E.J. (2004). Grandparenthood: Factors influencing frequency of grandparent-grandchildren contact and grandparent role satisfaction. *The Journals of Gerontology: Series B*, 59(1), 9–16.
- Reivich, K., Shatte, A. (2003). *The resilience factor*. New York: Broadway Books.
- Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Roberto, K.A., Stroes, J. (1992). Grandchildren and grandparents: Roles, influences, and relationships. *The International Journal of Aging and Human Development*, 34(3), 227–239.
- Rostowska, T. (2002). Psychologiczne aspekty edukacyjnej funkcji rodziny. W: T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia* (s. 83–90). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi.

- Rostowska, T. (2006). Rozwojowe aspekty życia rodzinnego. W: T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia* (s. 11–28). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi.
- Rostowska, T. (2008). *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ruiz, S.A., Silverstein, M. (2007). Relationships with grandparents and the emotional well-being of late adolescent and young adult grandchildren. *Journal of Social Issues*, 4(63), 793–808. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00537.x>
- Rutkowska, M. (2015). Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice. *Studia i Badania Naukowe Pedagogika*, 1, 29–47.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. W: M. Kent, J. Rolf (red.), *Primary prevention of psychopathology. Vol. III: Social competence in children* (s. 49–74). Hanover: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119–144.
- Ryś, M. (2012). *Rodzina na rozdrożu w zmieniającym się świecie* (streszczenie). Referat przedstawiony podczas III Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Lublin.
- Sadowski, R. (2018). *Raport Newspoint: Pokolenia w Polsce i potrzeba monitorowania ich rosnącej aktywności*. Pobrano z: <https://www.newspoint.pl/blog/raport-newspoint-pokolenia-w-polsce-i-potrzeba-monitorowania-ich-rosnacej-aktywnosci> (dostęp: 7.09.2018).
- Sagone, E., De Caroli, M.E. (2016). „Yes... I can”: Psychological resilience and self – efficacy in adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 141–148.
- Salovey, P., Mayer, J.M. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 189–200.
- Satir, V. (2000). *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schaffer, H.R. (2022). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schneider, B.H., Younger, A.J. (1996). Adolescent-parent attachment and adolescents' relations with their peers: A closer look. *Youth and Society*, 28, 95–108.
- Schunk, D.H., Hanson, A.R. (1989). Influence of peer-model attributes on children's beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 431–434.
- Schunk, D.H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. W: A. Wigfield, J. Eccles (red.), *Development of achievement motivation* (s. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Sendyk, A. (2008). Osoby starsze w roli dziadków. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych* (s. 151–159). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Seyfried, S.F., Chung, I. (2002). Parent involvement as parental monitoring of student motivation and parent expectations predicting later achievement among African American and European-American middle school age students. *Social Work with Multicultural Youth*, 11(1–4), 109–131.
- Sęk, H. (2001). O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia* (s. 13–33). Poznań: Wydawnictwo Humaniora.

- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A.E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A.E. (2004). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 173–192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sibley, E., Dearing, E. (2014). Family educational involvement and child achievement in early elementary school for American-born and immigrant families. *Psychology in the Schools*, 51, 814–831. <https://doi.org/10.1002/pits.21784>
- Siekańska, M. (2004). Wybrane aspekty osobowości a zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych. W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 145–158). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M., Polak, M. (2019). Zasoby odporności psychicznej dziecka – co wiedzą o nich rodzice i nauczyciele. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14, 2(52), s. 23–39. <https://doi.org/10.35765/letp.2019.1452.02>
- Sikorska, I., Wyrą, M., Lipp, N., Krawczyk, T., Wróbel, P., Stadtmüller, K., Reder, M. (2018). Samopoczucie ucznia w szkole – dobrostan i poczucie bezpieczeństwa. W: E. Napora, M. Stawiarska-Lietzau, E. Kornacka-Skwara (red.), *Psychospołeczne aspekty bezpieczeństwa w wymiarze indywidualnym i społecznym* (s. 171–197). Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.
- Sikorski, W. (2000). Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających a poziom ich aspiracji edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 190–200.
- Silverman, I.W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex Roles*, 49(9–10), 451–463.
- Siudem, A. (2005). Radzenie sobie ze stresem a osiągnięcia szkolne uczniów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin, XVIII*, 16.
- Skaalvik, S. (2004). Reading problems in school children and adults: Experiences, self-perceptions and strategies. *Social Psychology of Education*, 7, 105–125.
- Skalacka, K. (2018). Wpływ zaangażowania w opiekę nad wnukami na poziom poczucia jakości życia dziadków. *Czasopismo Psychologiczne*, 24(3), 617–626.
- Skórska, P., Świst, K., Grygiel, P., Humenny, G., Modzelewski, M., Dolata, R. (2017). Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią bezstronnie ocenić osiągnięcia dziewcząt i chłopców z języka polskiego? *Edukacja*, 3(142), 52–69. <https://doi.org/10.24131/3724.170304>
- Smulczyk, M. (2016). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. *Forum Oświatowe*, 28, 2(56), 203–222.
- Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1–14.
- Stach-Hejosz, M. (2011). Postawa religijna a relacje interpersonalne katechizowanej młodzieży gimnazjalnej. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 44(1), 166–176.
- Stepulak, M.Z. (2014). Rola i miejsce dziadków w procesie wychowania religijno-duchowego wnuków w systemie rodzinnym. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 1, 221–241.
- Sternberg, R.J. (2001). *What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom*. Pobrano z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.391.9177&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 2.11.2021).
- Steuden, M. (2020). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Stockard, J. (2006). Gender socialization. W: J. Saltzman Chafetz (red.), *Handbook of the sociology of gender* (s. 215–227). Houston: Springer US.
- Strelau, J. (2008). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strycharczyk, D., Clough, P. (2012). *Developing mental toughness, improving performance, wellbeing and positive behaviours in others*. London: Press Kogan.
- Suchocka, A. (2011). Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły. *Zeszyty Naukowe AMW*, 4(187), 293–302.
- Susulowska, M. (1998). *Psychologia starzenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgieleska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo ASPRA–JR.
- Szczupał, B. (2000). Rodzina kształtuje osobowość dziecka. *Edukacja i Dialog*, 2, 35–39.
- Szczygieł, D., Kiełkiewicz-Okrzesik, J. (2005). Inteligencja emocjonalna i powodzenie szkolne. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), 59–68.
- Szlendak, T. (2015). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szukalski, P. (2004). Rodziny i gospodarstwa domowe w Polsce i w krajach UE. W: W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim* (s. 22–47). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szukalski, P. (2006). Przemiany umieralności a częstość posiadania najbliższych krewnych przez polskich seniorów. *Gerontologia Polska*, 1, 9–17.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ścibisz, A. (2007). *Spostrzegane wsparcie i sympatia rówieśników a style radzenia sobie ze stresem przez młodzież licealną*. Pobrano z: http://www.sztukaleczenia.pl/pub/2009/1_2/6_ASсібosz_Spostrzegane_wsparcie_i_sympatia.pdf (dostęp: 26.03.2020).
- Świda-Ziemia, H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Świętochowski, W. (2014). Rodzina w ujęciu systemowym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 21–46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Teleon, A., Włoszczak-Szubbza, A. (2019). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce a rodzina. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 25(1), 6–11.
- Terry, T., Huebner, E.S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39–52.
- Triadó, C., Villar, F., Celdrán, M., Solé, C. (2014). Grandparents who provide auxiliary care for their grandchildren: Satisfaction, difficulties, and impact on their health and well-being. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, 113–127.
- Trusty, J., Plata, M., Salazar, C.F. (2003). Modeling Mexican Americans' educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 18, 131–153.
- Tyszką, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszkowa, M. (1991). Rodzina a rozwój jednostki. W: Z. Tyszką (red.), *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich* (s. 143–163). Poznań: Nakładem Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP.09.02.
- Uchnast, Z. (1997). Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru. *Roczniki Filozoficzne*, 4, 27–50.

- Uchnast, Z. (1998). Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania. *Roczniki Psychologiczne*, 1, 7–27.
- Van Houtte, M., (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 168.
- Voyer, D. Voyer, S.D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wałęcka-Matyja, K. (2009). *Struktura rodziny a zróżnicowanie zachowań społecznych i osobowości młodzieży*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wałęcka-Matyja, K. (2014a). O samotnym macierzyństwie i odpowiedzialności z perspektywy psychologicznej. *Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy. Pciowość, Seksualność, Odpowiedzialność*, 4(20), 256–271.
- Wałęcka-Matyja, K. (2014b). Rola i funkcje rodziny. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 95–114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wałęcka-Matyja, K. (2018). Wsparcie rodzin przeżywających problemy i mających trudności w prawidłowym funkcjonowaniu – analiza, dobre praktyki. Wykład wygłoszony w ramach seminarium pt. *Przejście od opieki instytucjonalnej do usług świadczonych w środowisku lokalnym – wsparcie rodziny i systemu pieczy zastępczej*. Regionalny Program Operacyjny Województwa Łódzkiego na lata 2014–2020.
- Wałęcka-Matyja, K. (2020). Familism – the concept, measure and importance for mental health. *Psychiatria Polska*, 54(4), 791–806.
- Wałęcka-Matyja, K. (2021). The role of family communication in shaping the quality of adult sibling interpersonal relationships and the opinions about the social world. *Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy*, 46(2), 77–117.
- Wałęcka-Matyja, K., Janicka, I. (2021). *Rodzina jako wartość. Psychologiczna analiza wartości rodzinnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. W: M.C. Wang, E.W. Gordon (red.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 45–72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wawrzyniak, J.K. (2011). Opiekuńczo-wychowawcza rola dziadków w rodzinie. *Pedagogika Rodziny*, 1(2), 95–103.
- Wciórka, B. (oprac.) (2001). *Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom? Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS. Pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_008_01.PDF (dostęp: 3.10.2020).
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>
- Wentzel, K.R., Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York–London: Routledge.
- Werner, E.E. (2000). Protective factors and individual resilience. W: S.J. Meisels, J.P. Shonkoff (red.), *Handbook of early childhood intervention* (s. 115–132). Cambridge: University Press.
- Werner, E.E., Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Węgrzyn-Białogłowicz, K. (2017). Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 3(1), 103–116.
- Więsyk, S., Lachowska, B. (2020). Współpraca rodzicielska: komunikacja pomiędzy rodzicami. *Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy*, 42(2), 114–123.
- Willingham, W.W., Cole, N.S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wilski, M. (2010). Adaptacja uczniów do warunków szkoły. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela* (s. 134–168). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Winfield, L.F. (1994). *Developing resilience in urban youth*. NCREL: University of Southern California.
- Włodowska, Z. (1995). O późnej miłości. *Wychowanie na co Dzień*, 4, 19–21.
- Wojciszke, B., Szlendak, M.A. (2010). Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej. *Psychologia Społeczna*, 1, 57–70.
- Worach-Kardas, H. (2003). Starość jako wyzwanie i kwestia społeczna – nowy wymiar na progu XXI wieku. W: E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku* (s. 401–409). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Woynarowska, B., Małkowska-Szkutnik, A., Woynarowska-Soldan, M., Mazur, J. (2015). Postrzeganie przez młodzież w wieku 11–15 lat wybranych aspektów środowiska psychospołecznego szkoły. Tendencje zmian w latach 1990–2010. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(235), 185–205.
- Youniss, J., Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Zarzour, K. (2006). *Gnębiciel ze szkolnego boiska*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Zawadzka, A. (1998). Rozmowy dziadków z wnukami jako forma wypoczynku. *Problemy Opikuńczo-Wychowawcze*, 10, 11–14. Wkładka: Przygotowanie do życia w rodzinie.
- Zieliński, J. (2018). Sukces edukacyjny ucznia w kontekście jego ekspozycji społecznej. *General and Professional Education*, 2, 32–40.
- Ziemska, M. (1979). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (1986). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zięba-Kołodziej, B. (2012). Rola dziadków w życiu rodziny. W: D. Seredyńska (red.), *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości* (s. 136–151). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zill, N., West, J. (2001). *Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school: Findings from the condition of education 2000*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Zimbardo, P. (2011). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żmuda, A. (2019). *Psychospołeczne uwarunkowania potrzeby poznania u osób o wysokich osiągnięciach edukacyjnych*. Pobrano z: https://repozytorium.kul.pl/bitstream/20.500.12153/807/1/Zmuda_Agnieszka_psychospoleczne_uwarunkowania_potrzeby_poznania_u_osob_o_wysokich_osiagnieciach_edukacyjnych.pdf (dostęp: 29.03.2020).
- Żmuda, A., Sękowski, A., Szymczak, I. (2021). Potrzeba poznania a inteligencja emocjonalna u osób z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi. *Przegląd Psychologiczny*, 64(3), 67–80. <https://doi.org/10.31648/pp.7331>
- Żurko, M. (2011). Friendship turing adolescence: The necessity for qualitative research of close relationships. *Polish Journal of Applies Psychology*, 9(1), 21–38.

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

