

**AUTONOMIA  
CZY  
ODŁĄCZENIE ?**

TOWARZYSTWO NAUKOWE  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO

Prace Wydziału Nauk Społecznych

99



Ewa Domagała-Zyśk

**AUTONOMIA  
CZY  
ODŁĄCZENIE ?**

**ROLA OSOBY ZNACZĄCEJ W ŻYCIU MŁODZIEŻY  
Z TRUDNOŚCIAMI W NAUCE**

Lublin

**TOWARZYSTWO NAUKOWE  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO**

Recenzenci

*Prof. dr hab. Alicja Kargulowa*  
*Prof. dr hab. Teresa Kukołowicz*

Opracowanie redakcyjne  
*Barbara Grodzieńska*

Projekt okładki  
*Marta i Zdzisław Kwiatkowsy*

Skład i łamanie komputerowe  
*Agnieszka Karaś*

Wydanie publikacji dofinansowane  
przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Towarzystwo Naukowe KUL 2004

ISBN 83-7306-212-2

TOWARZYSTWO NAUKOWE  
KATOLICKIEGO UNIWERSYTETU LUBELSKIEGO  
ul. Gliniana 21, 20-616 Lublin 1, skr. poczt. 123  
tel. (0-81) 525-01-93, tel./fax (0-81) 524-31-77  
e-mail: [tnkul@kul.lublin.pl](mailto:tnkul@kul.lublin.pl) <http://tn.kul.lublin.pl>  
Dział Marketingu i Kolportażu tel. (0-81) 524-51-71

Drukarnia „Tekst” s.j., ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin

## **Podziękowania**

*Książka ta powstała dzięki niezwykłemu wsparciu, którego doznawałam od wielu osób. Wyrazy szacunku i serdecznego podziękowania należą się przede wszystkim Pani Profesor Teresie Kukołowicz za życzliwe i kompetentne towarzyszenie procesowi badawczemu i procesowi powstawania tej książki. Cenne uzupełnienia do niej zawdzięczam recenzentce, Pani Profesor Alicji Kargulowej. Atmosferę sprzyjającą pracy podczas powstawania książki tworzyli moi przełożeni – Ksiądz Profesor Marian Nowak i Pani Profesor Kazimiera Krakowiak, a także współpracownicy z Instytutu Pedagogiki KUL. Za doznaną życzliwość wszystkim serdecznie dziękuję.*

*Pisanie książki o osobach znaczących było dla mnie niezwykłą okazją do uświadomienia sobie ogromu wsparcia doznawanego od osób dla mnie najważniejszych: Tato ciągle zapewniał mnie o wspieraniu mojej pracy dobrymi myślami, a moja Mama i Siostry dzielnie pomagały w różnych trudnych sytuacjach. Najgorętsze „dziękuję” kieruję do Mojego Męża i dzieci, Julii i Michała. To ich codzienna, ogromna, bezwarunkowa i wyrozumiała miłość pozwoliła na doprowadzenie tej pracy do końca.*

Autorka



## Wstęp

Zdolność człowieka do budowania relacji z innymi i trwania w nich oraz potrzeba tworzenia takich relacji jest cechą typowo ludzką. Największej radości i najgłębszego smutku doznajemy w związku z relacjami z innymi ludźmi. Choć wydaje się, że życie byłoby łatwiejsze bez nieporozumień z członkami rodziny i przyjaciółmi, byłoby ono jednocześnie pozbawione sensu i płytkie bez poczucia bycia kochanym, szanowanym i rozumianym. Prawda ta znajduje swoje odzwierciedlenie także w naukach pedagogicznych. Zwłaszcza w ostatnich latach zauważa się zmianę w rozumieniu stylu wychowywania młodego człowieka. Podejście skoncentrowane jedynie na dziecku, rozwijaniu jego zdolności i predyspozycji, zwłaszcza tych intelektualnych, ustępuje pola podejściu bardziej **ekologicznemu**. Podkreśla się, że wspierające relacje dziecka z rodzicami i szerszym otoczeniem społecznym są ważnym czynnikiem rozwoju. Zwraca się uwagę nie tylko na relację matki z dzieckiem, ale na wpływ, jaki na tę relację wywiera sięć relacji społecznych łączących matkę i dziecko z innymi członkami społeczeństwa. Coraz większą rolę współcześni badacze przypisują też roli ojca w wychowaniu dzieci i młodzieży.

Ostatnie lata przynoszą też doniesienia o ogromnym znaczeniu **okresu dojrzewania** dla prawidłowego rozwoju człowieka. Uważa się, że jest on znaczący jako okres przejściowy, pełen ważnych zmian poznawczych, biologicznych i społecznych. Jest to jednocześnie okres szczególnie dużego ryzyka rozwojowego: nasila się w tym czasie liczba depresji, zaburzeń zachowania, wzrasta liczba prób samobójczych, młodzież częściej narażona jest na kontakt z narkotykami czy alkoholem.

Szczególne problemy przeżywają w okresie **dorastania młodzi ludzie z trudnościami w nauce**. Notoryczne przeżywanie sytuacji niepowodzenia powoduje, że uczą się oni zwątpienia w swoje możliwości intelektualne i postrzegania wszelkich wysiłków jako daremnych. Stają się w związku z tym osobami sfrustrowanymi, łatwo poddają się w sytuacji pojawienia się jakichkolwiek trudności, a to przyczynia się do pojawiania się wciąż nowych niepowodzeń. Efektem tego zakłętego kręgu jest przyjęcie postawy unikania jakiegokolwiek wysiłku, brak przyjemności z wykonywania zadań intelektualnych oraz lekceważenie okazywane pracy umysłowej. Prezentowanie takiej postawy w dzisiejszym społeczeństwie

wiąże się zaś prawie nieodwołalnie nie tylko z trudnościami w znalezieniu pracy, ale i utratą możliwości rozwoju własnych predyspozycji i z brakiem społecznej akceptacji, a to wywołuje poczucie beznadziejności i przekonanie, że przegrało się własne życie.

Gimnazjaliści z trudnościami w nauce stanowią więc szczególną grupę wychowanków, domagającą się wyjątkowo uważnego spojrzenia i profesjonalnej pomocy. Tymczasem w polskiej literaturze pedagogicznej obowiązuje nadal katalog uwarunkowań trudności szkolnych zaproponowany w latach sześćdziesiątych przez M. Tyszkową, J. Konopnickiego i innych. Co prawda – wiele z ujętych przez nich problemów (alkoholizm, deficyty parcjalne) również współcześnie stanowi przyczynę trudności w nauce. Społeczeństwo polskie przeszło jednak wiele zmian i polskie rodziny coraz bardziej odczuwają problemy charakterystyczne do niedawna tylko dla społeczeństw zachodnich: nadmierna indywidualizacja, rozpad życia rodzinnego, zanik tradycyjnych form współżycia międzyludzkiego na rzecz rozrywek wirtualnych itp. Taki styl życia nie pozostaje bez wpływu na wyniki w nauce dzieci i młodzieży.

Wśród badaczy zjawiska niepowodzenia szkolnego u młodzieży w krajach anglosaskich coraz częściej dominuje przekonanie, że jednym z ważnych czynników charakteryzujących grupę młodzieży, która przechodzi przez okres młodości bez trudności, a nawet z poczuciem odniesionego sukcesu, jest **wysoka jakość relacji** młodego człowieka z jego rodzicami, rówieśnikami i innymi osobami znaczącymi. Za ważny czynnik uznaje się bowiem zakres **wsparcia społecznego**, na które może liczyć młody człowiek. W związku z tym wielu naukowców za podstawową przyczynę niepowodzeń szkolnych uważa brak wsparcia społecznego ze strony osób bliskich młodemu człowiekowi oraz trudności we wchodzeniu i podtrzymywaniu relacji z osobami znaczącymi (*significant others*).

Istnieje zatem w pedagogice polskiej pilna potrzeba podjęcia refleksji nad czynnikami towarzyszącymi trudnościom szkolnym uczniów w okresie dorastania. Wydaje się, że w pracy pedagogiczno-terapeutycznej z młodzieżą przeżywającą trudności szkolne niewystarczające jest opieranie się jedynie o stwierdzony u ucznia poziom funkcjonowania poznawczego, ale należy wziąć pod uwagę także czynniki o charakterze społecznym czy też relacyjnym. W prezentowanych w niniejszej publikacji badaniach sprawdzono hipotezę, powstałą zarówno na podstawie doświadczeń autorki z pracy nauczycielskiej, jak i zdobytych dzięki zapoznaniu się z publikacjami anglojęzycznymi, głoszącą, że najważniejsze czynniki warunkujące zrozumienie ucznia z trudnościami szkolnymi i przewyciężenie jego problemów to czynniki wiążące się z **relacjami nawiązywanymi przez młodzież z osobami dla nich znaczącymi**. W badaniach nad problemami przeżywanymi przez uczniów z trudnościami szkolnymi skoncentrowano się więc na

poszukiwaniach związku między jakością relacji z osobami znaczącymi (rodzicami, rówieśnikami, nauczycielem) a osiąganymi przez ucznia wynikami w nauce. Próbowano odpowiedzieć na pytanie, czy młodzież ma poczucie autonomii (*autonomy*) względem osób znaczących, czy też odczuwa odłączenie (*detachment*).

Pojęcia te uważane są za kluczowe w dyskusjach nad charakterystycznymi cechami okresu dojrzewania. Różni autorzy (por. Youniss, Smollar 1985) wskazują na fakt, że okres dorastania to czas, kiedy młodzież szczególnie wyraźnie pragnie niezależności, autonomii dla swoich myśli i działań. Dorosli odpowiadając na tę potrzebę, często jednak zamiast pomocy w zrozumieniu, czym naprawdę jest dorosłość i związane z nią poczucie samostanowienia o swoim życiu, oferują młodym ludziom zbyt wiele samodzielności, której oni tak naprawdę jeszcze nie chcą ani nie potrafią zagospodarować. W zamian za potrzebną do życia rozsądną i życzliwie monitorowaną autonomię, młodzież dostaje totalne odłączenie od rodziców i innych osób znaczących.

Badania prezentowane w niniejszej książce przeprowadzono w dwóch grupach młodzieży: gimnazjalistów z trudnościami i bez trudności w nauce, szczególnie dokładnie charakteryzując trudności w relacjach z osobami znaczącymi przeżywane przez młodzież z niepowodzeniem szkolnym. Ta grupa młodzieży to uczniowie szczególnego ryzyka, jako że oprócz rozwojowych trudności związanych z okresem dorastania, przeżywają oni szczególne napięcia uwarunkowane trudnościami w nauce: z jednej strony pragną autonomii i chcą być traktowani z szacunkiem należnym osobom dojrzałym, z drugiej zaś rozpaczliwie szukają wokół siebie osoby, która przyjmie ich razem z całym bagażem niepowodzeń i podpowie, co robić dalej, jak poradzić sobie w dorosłości. To grupa młodzieży, która do prawidłowego rozwoju w szczególnie sposób potrzebuje obecności osób znaczących oferujących życzliwą autonomię, a nie oziębłe odłączenie.

Prezentowana praca składa się z dwóch części, teoretycznej i empirycznej. Część teoretyczną stanowią pierwsze trzy rozdziały. Obejmują one literaturę przedmiotu, dotyczącą zarówno uwarunkowań trudności i niepowodzeń szkolnych, jak i wagi relacji z osobami znaczącymi dla młodzieży w wieku dorastania. W obydwu rozdziałach szczególną uwagę zwrócono na precyzyjne zdefiniowanie terminologii, która będzie używana w pracy. Osobny rozdział poświęcono przeglądowi literatury dotyczącej wpływu osób znaczących na wyniki w nauce osiąganego przez młodzież w wieku dorastania. Teoretyczne zapoznanie się z zagadnieniem uwarunkowań trudności w nauce i roli, jaką pełnią osoby znaczące w życiu młodzieży gimnazjalnej, pozwoli na lepsze wyjaśnienie otrzymanych wyników i stwierdzonych różnic.

Część empiryczna to rozdziały czwarty i piąty. W rozdziale czwartym szczegółowo zaprezentowano metodologię badań: przedmiot i cele badań, problem badawczy i przyjęte hipotezy badawcze. Zamieszczono w nim też opis sytuacji badawczej, tj. badanych osób, zastosowanych narzędzi i sposobu przeprowadzenia badań. W sposobie prowadzenia badań starano się o przyjęcie perspektywy „rozumiejącej” (por. m.in. Kargulowa 1991), dbając o nawiązanie z badanymi relacji osobowej. W rozdziale piątym zaprezentowany został stan uzyskanych wyników. Rozdział szósty w całości poświęcony jest próbie wyjaśnienia uzyskanych wyników i stwierdzonych różnic w świetle dotychczasowej wiedzy o uwarunkowaniach trudności w nauce i roli osób znaczących dla prawidłowego funkcjonowania młodzieży w wieku gimnazjalnym. Ostatni punkt rozdziału zawiera także propozycję kierunków przyszłych badań nad zjawiskiem niepowodzeń w nauce młodzieży gimnazjalnej. Zakończenie stanowi podsumowanie pracy, zawarto w nim także wypływające ze zgromadzonej literatury i przeprowadzonych badań wnioski dla praktyki pedagogicznej.

Książka prezentuje nowe ujęcie problematyki uwarunkowań trudności w nauce, które nie było dotychczas prezentowane w pedagogice polskiej. Autorka ma nadzieję, że zgromadzony materiał pozwoli zarówno pedagogom zajmującym się kształceniem uniwersyteckim, jak i nauczycielom gimnazjów w lepszym zrozumieniu istoty trudności szkolnych przeżywanych przez młodzież gimnazjalną.

# **1. Młodzież z trudnościami w nauce w świetle dotychczasowych badań**

Problematyka dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się stanowi przedmiot zainteresowania zarówno dydaktyki ogólnej, jak i pedagogiki specjalnej. Jednocześnie dziećmi z trudnościami w nauce interesują się inni specjaliści: lekarze, psychologowie, pracownicy socjalni i inni. Uczniowie ci są członkami zespołów klasowych szkół masowych, z drugiej zaś strony wymagają specjalnej pomocy, nie tylko dydaktycznej, ale także medycznej, psychologicznej i pedagogicznej, bez której nie są w stanie poradzić sobie z wymaganiami programowymi szkoły. W sensie naukowym problematyka zaburzeń zdolności uczenia się określana jest często jako najbardziej niejednoznaczny i nieustrukturalizowany obszar nauk zajmujących się funkcjonowaniem dziecka (Schere, Richardson, Bialer 1980), ze względu na brak jednoznacznych definicji określających tę dziedzinę badań. Pierwszy rozdział poświęcony więc będzie próbie wyjaśnienia i uporządkowaniu zarówno terminologii, jak i stanu dotychczasowych badań problemu trudności w uczeniu się w Polsce i na świecie.

## **1.1. Terminologia używana w pedagogice dzieci z trudnościami w uczeniu się**

Termin *pedagogika dzieci z trudnościami w uczeniu się* pojawił się jako nazwa oddzielnej subdyscypliny pedagogiki po raz pierwszy w podręczniku *Pedagogika specjalna* pod redakcją W. Dykcika (1997). Jednocześnie należy podkreślić, że problematyka niepowodzeń i trudności w uczeniu się obecna była w polskich publikacjach pedagogicznych od kilku dziesiątków lat.

Terminologia używana w polskich pracach dotyczących trudności w nauce pozostaje pod silnym wpływem publikacji takich autorów, jak J. Konopnicki (1966), M. Tyszkowa (1964), H. Spionek (1969, 1973), W. Okoń (1996a, 1996b) czy Cz.

Kupisiewicz (1996). Używane w nich pojęcia (opóźnienie szkolne, niepowodzenie szkolne, trudności szkolne) od dawna funkcjonują w świadomości zarówno naukowców, jak i praktyków edukacji. U podstaw tych definicji leży myśl, iż podstawowym celem dydaktycznym szkoły jest skuteczność nauczania, odczuwana przez dzieci i młodzież jako powodzenie w nauce, które wyraża się w otrzymanywanych przez ucznia dobrych ocenach oraz zadowoleniu z samego faktu uczęszczania do szkoły i uczenia się. Czasem zdarza się jednak, iż dziecko nie doświadcza powodzenia szkolnego, a jego niskie oceny i uogólniona niechęć do szkoły świadczą o tym, iż ma trudności w uczeniu się czy też doznaje niepowodzenia w nauce.

Różne są dane dotyczące **liczby** uczniów doznających trudności w nauce szkolnej. Według danych UNESCO 33% populacji uczniów to uczniowie z opóźnieniami szkolnymi. We Francji problem ten dotyka 30% ogólnej liczby uczniów (Żurkiewicz 1990). Głównym wyznacznikiem tak rozumianych trudności jest spadek motywacji dzieci do nauki wraz z upływem roku szkolnego, a przyczyną brak zainteresowania ze strony nauczyciela uczniem bardzo zdolnym lub doznającym trudności, jako że programy kierowane są do ucznia przeciętnego, czyli pięć razy słabszego od najlepszych uczniów w klasie, ale i pięć razy lepszego od uczniów najslabiej się uczących.

Szacuje się, że w USA problem trudności w nauce dotyczy od 5 do 20% populacji uczniów, szczególnie chłopców (*Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998). Wielu naukowców zauważa, że liczba uczniów ze stwierdzonymi trudnościami w uczeniu się (*learning disability*) systematycznie zwiększa się i dzisiaj stanowią oni w szkołach 50% populacji uczniów z trudnościami w nauce (U.S. Department of Education 1997). Przypuszcza się, że wielkość populacji uczniów z trudnościami w uczeniu się ma związek nie tyle z rzeczywistym wzrostem liczby zaburzeń, ile ze zmianami w definiowaniu terminu *learning disabilities*. Jest bowiem faktem, że uczniowie, którzy trzydzieści lat temu byli określani jako upośledzeni umysłowo (*mentally retarded*), dzisiaj zaliczeni byłiby z pewnością do grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się (Kavale, Forness 2000).

M. Bogdanowicz (1995) szacuje, że około 15-20% uczniów szkół polskich doznaje różnorodnych trudności w nauce.

Należy również zauważyć, że wyznaczniki niepowodzenia szkolnego czy trudności szkolnych ulegają zmianom w czasie. Liczba uczniów powtarzających naukę w tej samej klasie uległa obecnie zmniejszeniu w związku z nowymi tendencjami w pedagogice szkolnej, promującymi inne niż drugoroczność sposoby pomocy uczniom, którzy nie w pełni opanowali materiał nauczania danej klasy. Wprowadzenie w życie zasady udzielania promocji do następnej klasy wszystkim uczniom w zakresie nauczania początkowego oraz jasno określone minima pro-

gramowe, które uczeń musi zrealizować, by otrzymać promocję, znacznie przyczyniły się do zmniejszenia liczby uczniów drugorocznych. W roku szkolnym 1991/1992 wprowadzono też tzw. **promocję warunkową**, czyli możliwość kontynuacji nauki w klasie wyższej, mimo oceny negatywnej z jednego przedmiotu nauczania, przy czym sytuacja taka może przydarzyć się uczniowi tylko raz w cyklu kształcenia. Spowodowało to znaczne zmniejszenie się stopnia drugoroczności, zwłaszcza wśród uczniów szkół wiejskich (Karpińska 1999).

W związku ze zmianami politycznymi w ostatnich latach zwiększyła się też oferta edukacyjna polskich szkół. Powstało wiele **szkół społecznych i prywatnych**, gdzie nauka jest w dużym stopniu zindywidualizowana w zależności od możliwości intelektualnych uczniów: uczniowie wybitnie zdolni mają tam szansę rozwijania swych talentów, zaś uczniowie z trudnościami w wielu przypadkach mogą liczyć na szczególną pomoc ze strony nauczyciela. Niektóre z tych szkół powstały po to, by wspierać dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. Zespół Społecznych Szkół Terapeutycznych w Lublinie. W szkołach publicznych tworzone są coraz częściej klasy terapeutyczne dla uczniów z trudnościami w nauce. Należy także dodać, że do poprawy warunków nauczania przyczyniają się też mądrze prowadzone klasy integracyjne, gdzie uczniowie niepełnosprawni objęci opieką nauczyciela wspomagającego mają szansę realizować program nauczania razem z rówieśnikami i otrzymywać pozytywne oceny za swój trud.

Inną zmianą związaną bezpośrednio z definicją niepowodzeń jest wprowadzona wraz z reformą edukacji w polskich szkołach **zmiana skali ocen**, a przede wszystkim wprowadzenie oceny miernej, teraz nazywanej „dopuszczającą”. Otrzymuje ją uczeń, który nie w pełni opanował materiał nauczania z danego przedmiotu, ale zdobyte przez niego wiadomości i umiejętności pozwalają mu na kontynuację nauki w klasie następnej. Uczeń taki formalnie nie jest zaliczany do grupy uczniów z niepowodzeniem, ale słuszne wydaje się przypuszczenie, iż napotyka on duże trudności w uczeniu się.

Z danych przedstawionych przez A. Karpińską (1999) oraz z doświadczenia nauczycielskiego wynika, że ze względu na omówione wcześniej zmiany w polskim systemie edukacyjnym, głównie dzięki wprowadzeniu promocji warunkowej i oceny dopuszczającej, a także dzięki coraz częstszemu respektowaniu zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych co do realizowania przez ucznia z deficytami programu minimum, znacznie zmniejszył się w Polsce zasięg drugoroczności. Wynosi on obecnie 3,9% dla środowisk wiejskich i 2,6% dla szkół miejskich. Nie znaczy to jednak, że w szkołach jest mniej uczniów wymagających specjalnej troski diagnostycznej i terapeutycznej ze względu na trudności w uczeniu się; zmianie uległ bowiem jedynie rodzaj trudności.

W Stanach Zjednoczonych problem drugoroczności jest znacznie większy: dotyczy corocznie od 15 do 19% uczniów. W dużych miastach blisko 50% uczniów powtarzało klasę przynajmniej raz przed ukończeniem szkoły średniej. Z badań prowadzonych w USA na początku lat dziewięćdziesiątych, a eksplorujących problem drugoroczności na przestrzeni 60 lat wynika, że studenci powtarzający klasę nie osiągnęli lepszych wyników niż ci, których promowano do następnej klasy mimo niezadowolających wyników w nauce. Stwierdzono też, że uczniowie drugoroczni 30% częściej przerywają naukę niż ich rówieśnicy (*Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998).

Wydaje się słuszne, by nie zawęzać grupy uczniów z trudnościami w nauce tylko do tych, u których formalnie zostały stwierdzone duże braki w wiadomościach i umiejętnościach, uniemożliwiające im kontynuację nauki, czyli do uczniów otrzymujących oceny niedostateczne, i w związku z tym niepromowanych do kolejnej klasy. Jak słusznie zauważyła już H. Spionek (1973), ocena niedostateczna to oznaka nie początku trudności w nauce, ale wysokiego stopnia ich zaawansowania. Dlatego w badaniach nad trudnościami szkolnymi często jako kryterium niepowodzenia przyjmuje się osiąganie przez ucznia *niskich* wyników w nauce (por. Januszewska 1993), czyli ocen dostatecznych i dopuszczających.

### 1.1.1. Niepowodzenia w nauce szkolnej

Na określenie stanu trudności w opanowaniu materiału nauczania danej klasy używa się w polskim piśmiennictwie pedagogicznym kilku określeń. Zostaną one poniżej omówione i zestawione z terminami używanymi powszechnie w publikacjach anglojęzycznych.

#### 1.1.1.1. Opóźnienie szkolne

Termin „opóźnienie szkolne” używany jest potocznie od wielu już lat i często służył do określenia nie tylko grupy uczniów z trudnościami w nauce, ale także uczniów z upośledzeniem umysłowym, czyli „opóźnionych”. Jako pierwszy zdefiniował pojęcie opóźnienia szkolnego w polskiej literaturze pedagogicznej J. Konopnicki (1966). Mówi on o trojakiemu rodzaju opóźnieniach: programowym, organizacyjnym i indywidualnym. Przez opóźnienie programowe rozumie braki w wiadomościach szkolnych mierzone w stosunku do obowiązującego w danej klasie programu. Opóźnienie organizacyjne to sytuacja, kiedy uczeń znajduje się w niższej klasie, niż być powinien. Opóźnienie indywidualne ma miejsce wtedy,

gdym uczeń jest opóźniony w stosunku do własnych możliwości umysłowych. Tak więc określenie *opóźnienie szkolne* stanowi swego rodzaju termin nadrzędny, obejmujący różnorakie sytuacje związane z trudnościami w uczeniu się. Niektórzy z autorów (por. Kupisiewicz 1996) używają go zamiennie z pojęciem *niepowodzenia szkolne*. Należy także zauważyć, że treści określone przez Konopnickiego nazwą *opóźnienie indywidualne*, wchodzą obecnie w zakres pojęcia *trudności szkolne* (por. Spionek 1973), zaś opóźnienie organizacyjne to drugoroczność lub wieloroczność. Pojęcie *opóźnienia szkolnego* raczej nie jest już używane we współczesnym piśmiennictwie (por. Okoń 1996), zostało zastąpione przez inne terminy.

### 1.1.1.2. Niepowodzenie szkolne

W pracach dotyczących uczniów doświadczających trudności w nauce częściej spotyka się definicję zaproponowaną przez Cz. Kupisiewicza. Definiuje on **niepowodzenie szkolne** jako „rozbieżność między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów” (Kupisiewicz 1988, s. 228). Uzupełnia tę definicję W. Okoń (1996), który pisze, że jest to „proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły”. W toku obserwacji niepowodzeń zauważamy więc nie tylko wzrost braków w wiadomościach i umiejętnościach dziecka, ale i zmiany w zachowaniu, czyli symptomy psychologiczne (por. też Błanik 1994).

W definicji proponowanej przez Cz. Kupisiewicza (1972, 1996) pojawia się pewna niespójność: dzieli on niepowodzenia szkolne na wychowawcze i dydaktyczne, co utrudnia precyzyjne stosowanie terminu „niepowodzenie szkolne” (czy trudności wychowawcze to też „rozbieżność między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów?”). Niepowodzenia dydaktyczne Kupisiewicz dzieli na ogólne, czyli odnoszące się do wielu, i cząstkowe, dotyczące jednego lub dwóch przedmiotów nauczania. Autor dodaje, że każde z tych opóźnień może być chroniczne, „względnie trwałe” lub epizodyczne. Zauważa też, że bardzo trudno jest zlikwidować opóźnienia ogólne i chroniczne, jednak w ponad 60% przypadków możliwe jest zlikwidowanie opóźnień względnie trwałych lub epizodycznych (Kupisiewicz 1972).

Niepowodzenia dydaktyczne można podzielić na jawne i ukryte (Kupisiewicz 1972, 1996, por. też Okoń 1970, 1996a, 1996b). Niepowodzenia ukryte nie mają swego odpowiednika w słabych ocenach. O niepowodzeniach jawnych mówimy wtedy, gdy zostały one przez szkołę dostrzeżone, gdy uczeń otrzymuje oceny niedostateczne, gdy nie jest promowany do następnej klasy lub przerywa naukę w szkole. H. Spionek (1973) zauważa jednak słusznie, że oceny niedostateczne świadczą o zaawansowanym stadium trudności ucznia, chociaż powszechnie uważa się je za pierwszy sygnał niepowodzeń szkolnych.

Niepowodzenie szkolne może mieć charakter losowy lub okolicznościowy (Denek 1998). Przez niepowodzenie (opóźnienie) okolicznościowe rozumie on sytuację, gdy uczeń posiada zdolności potrzebne do nauki szkolnej, a nie wie, dlaczego staje się ofiarą niesprzyjającego zbiegu okoliczności. Z niepowodzeniem (opóźnieniem) losowym mamy do czynienia wtedy, gdy spowodowane jest ono podstawowymi brakami psychologicznymi ucznia, wyrażającymi się obniżeniem ilorazu inteligencji.

Najbliższym angielskim odpowiednikiem terminu *niepowodzenie szkolne* czy też *niepowodzenie w nauce szkolnej* jest termin *school failure*. Używa się w podwójnym znaczeniu: *school failure* może oznaczać niepowodzenie w nauce doświadczane przez konkretnego ucznia lub niepowodzenie szkoły, czyli sytuację, w której szkoła nie spełnia stawianych jej oczekiwań co do poziomu kształcenia (Gale *Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998; *Can School Stop Promoting Failure?* 1997).

Trudności w opanowaniu materiału nauczania przeznaczonego dla danej klasy i przeżywane w związku z tym niepowodzenie szkolne prowadzą do **drugoroczności**, czyli powtarzania nauki w tej samej klasie po raz drugi, co jest symptomem rozbieżności między wymaganiami szkoły a osiągnięciami ucznia (Kupisiewicz 1996; Okoń 1996). Coraz rzadziej, jednak nadal mamy też do czynienia z wielorocznością, czyli powtarzaniem nauki w tej samej klasie po raz trzeci i kolejny. Niepowodzenia w realizowaniu obowiązku szkolnego mogą prowadzić też do zjawiska odpadu i odsiewu szkolnego, czyli przerywania przez uczniów nauki przed ukończeniem szkoły (Kupisiewicz 1996; Okoń 1996; Denek 1998). Rodzi to wielorakie konsekwencje zarówno dla konkretnego ucznia, jak i dla społeczeństwa (por. rozdział 1.3).

Ponieważ w dalszej części niniejszej publikacji autorka odwoływać się będzie wielokrotnie do publikacji powstałych w USA, warto przyjrzeć się sposobowi rozwiązania problemu niepowodzeń szkolnych w Stanach Zjednoczonych. Będzie zarazem okazją do przybliżenia angielskiej terminologii stosowanej do opisu określonych zjawisk.

System edukacyjny w USA przewiduje dwie propozycje rozwiązania problemu niepowodzeń szkolnych: pozostawienie ucznia na drugi rok w tej samej klasie lub promowanie warunkowe, czyli tzw. *social promotion* (*WEAC Research Paper* 2001).

*Social promotion* oznacza promowanie ucznia do kolejnej klasy niezależnie od osiąganych wyników w nauce, czyli także wtedy, gdy uczeń nie opanował wiadomości i umiejętności przewidzianych w materiale nauczania dla danej klasy. Służyć miała ona poprawie pracy w klasach, obniżeniu wskaźnika drugoroczności i zjawiska przerywania nauki szkolnej przed zakończeniem szkoły średniej. Wiele osób jest jednak zdania, że taki rodzaj promocji nie eliminuje, ale ignoruje i ukrywa uczniowskie niepowodzenia. Niektórzy określają ją jako bombę zegarową z opóźnionym zapłonem, która właśnie zaczyna eksplodować: zwiększa się bowiem liczba absolwentów szkół średnich, którzy nie są w stanie kontynuować nauki w college'ach czy innych instytucjach. Uczniowie też nabierają przekonania, że wysiłek nie jest potrzebny, aby ukończyć szkołę, że nie będą poddani żadnym obiektywnym testom kontrolującym poziom ich wiedzy. Stają się więc bierni i nie korzystają z pomocy dla uczniów z trudnościami szkolnymi.

W odniesieniu do szkoły termin *retention* oznacza powtarzanie nauki w danej klasie, czyli drugoroczność lub wieloroczność (*Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998). Nauczyciele zalecają powtarzanie roku szkolnego zazwyczaj w jednej z trzech sytuacji:

- 1) w przypadku rozwojowego braku dojrzałości do uczenia się, która powoduje trudności w uczeniu się;
- 2) w przypadku braku dojrzałości emocjonalnej, co objawia się zaburzeniami zachowania;
- 3) w sytuacji, gdy uczeń otrzymuje ocenę niedostateczną w teście na koniec danej klasy.

Powtarzanie klasy ze względu na brak dojrzałości emocjonalnej czy rozwojowej zdarza się zwłaszcza w nauczaniu początkowym. Zdaniem wielu nauczycieli dzieci rozpoczynają naukę za wcześnie, by radzić sobie z problemami poznawczymi w warunkach klasowo-lekcyjnych. Dzieci, które powinny, a nie powtarzają klasy na samym początku edukacji, z każdym rokiem czują się w szkole mniej pewnie, utwierdzają się w przekonaniu o własnej nieudolności i przestają lubić siebie i szkołę.

Mimo pozytywnych opinii nauczycieli, badania psychologiczne pokazują, że powtarzanie klasy nie przyczynia się do osiągania przez dziecko lepszych wyników w nauce. Zwykle obserwuje się krótkotrwałą poprawę, ale efekty długofalowe nie są pozytywne. W publikacjach podkreśla się też, że drugoroczność jest

„niepoprawna politycznie”, jako że częściej spotyka się ją wśród chłopców i uczniów wywodzących się z mniejszości narodowych.

Kolejny termin używany w publikacjach o dzieciach i młodzieży z niepowodzeniem szkolnym to *dropout*. Oznacza on przerwanie nauki przed ukończeniem szkoły średniej, co w polskiej terminologii określane jest jako zjawisko *odpadu i odsiewu szkolnego* (Kupisiewicz 1996; Denek 1998). O uczniu można powiedzieć, że przerwał naukę, jeśli bez udokumentowanego powodu (np. zwolnienie lekarskie) jest nieobecny na lekcjach i nie powraca do szkoły po przerwie wakacyjnej, lub jeśli nie zgłasza się do szkoły po wakacjach, mimo zaliczenia poprzedniego roku nauki.

Do osób, które przerwały naukę, zalicza się też:

- 1) uczniów, którzy zgłosili się do odbycia służby wojskowej przed ukończeniem szkoły średniej;
- 2) uczniów szkół specjalnych i alternatywnych, którzy przerwali naukę;
- 3) uczniów przygotowujących się do wykonywania zawodu w instytucjach, które nie są szkołami podstawowymi ani średnimi (np. w gabinetach fryzjerskich czy kosmetycznych);
- 4) uczniów, którzy są migrantami i nie można ustalić ich miejsca pobytu (*Dropout Rates* 2001).

Termin *dropout* zmienia znaczenie w czasie. W latach sześćdziesiątych często oznaczał przerwanie nauki na poziomie szkoły podstawowej, dzisiaj oznacza niekontynuowanie nauki w szkole średniej (*Focus Adolescent Services* 1990). Trudno jest zatem określić, jaka liczba młodzieży przerywa naukę: mimo iż niektórzy sądzą, że jest coraz więcej takich młodych osób, wskaźnik wykształcenia społeczeństwa amerykańskiego systematycznie wzrasta (Dorn 1996). Statystyki dotyczące przerywania nauki prowadzi się w USA dla klas 7-12.

Obserwuje się duże różnice etniczne między uczniami przerywającymi naukę. Narodowe Centrum Statystyki Edukacyjnej (*National Centre for Education Statistics – NCES*) podaje, że w roku 2000 w USA 10.9% młodych ludzi w wieku od 16 do 24 roku życia nie uczęszczało do szkół średnich. Wskaźnik ten najwyższy jest wśród młodzieży hiszpańskojęzycznej (27.8%), a zwłaszcza wśród emigrantów urodzonych poza Stanami Zjednoczonymi (44.2%). Wśród młodzieży pochodzenia azjatyckiego tylko 3.8% nie kontynuowało nauki w szkole średniej, wśród Afroamerykanów było to 13.1%, a wśród białych Amerykanów 6.9%.

Większość autorów zajmująca się problemem niepowodzeń szkolnych w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, posługuje się terminologią wypracowaną w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przez J. Konopnickiego, M. Tyszkową, H. Spionek i Cz. Kupisiewicza (por. Karpińska 1999; Janke 1987; Bogdanowicz 1995 i wielu innych). Pojawiają się jednakże nowe, zmodyfikowane ujęcia termi-

nologiczne. Należy do nich definicja zaproponowana przez W. Kojśa (1998). Przez niepowodzenie szkolne rozumie on po prostu „stan, w którym działająca jednostka lub grupa osób, mimo ponoszonych ubytków, wkładanego wysiłku i energii, nie przybliżyła się do stanu zamierzonego (celu), czyli że jest to brak powodzenia”. Miernikiem tak rozumianego powodzenia i niepowodzenia nie są oceny szkolne, potwierdzające luki w wiadomościach i umiejętnościach, lecz marnotrawstwo „twórczego potencjału intelektualnego uczniów” (Kojś 1998, s. 22). Cytowany autor twierdzi, że w polskich szkołach uczeń wciąż jest traktowany przedmiotowo, nie ma on okazji poczuć się sprawcą własnego działania, zaprzepaszcza się też okazje do tworzenia w młodych ludziach nawyku samokontroli i samooceny. W niewielu szkołach stwarza się też uczniom okazję do realizowania samodzielnych pomysłów w zakresie działań społecznych, artystycznych czy sportowych, dbając jedynie o realizację zuniformizowanego programu nauczania. W uczniach buduje się przez to postawę bierności i niechęci do pozaprogramowej i nienagradzanej ocenami aktywności. W. Kojś podkreśla, że to właśnie należy rozumieć przez pojęcie niepowodzenia szkolnego: wychowywanie osób miernych i dostatecznych nie w wiedzy z jakiegoś konkretnego przedmiotu, ale miernych w swoich aspiracjach i planach na przyszłość.

### 1.1.1.3. Trudności szkolne

Niepowodzenia szkolne mogą mieć charakter obiektywny – jak to przedstawiono powyżej – i subiektywny. H. Spionek (1973) zauważa, że nie zawsze subiektywna ocena własnych osiągnięć jest adekwatna do ocen szkolnych, nie zawsze też stopień poczucia niepowodzenia odpowiada jego obiektywnie ocenianym rozmiarom. Za dwa główne czynniki sprawcze nieadekwatnej oceny rozmiaru niepowodzenia szkolnego H. Spionek uważa zaburzenia w samoocenie u dziecka i nadmierne aspiracje rodziców, którzy czasem otrzymywanie przez dziecko ocen dobrych i dostatecznych interpretują jako klęskę.

Inaczej niż *niepowodzenie szkolne* czy *niepowodzenie w nauce szkolnej* rozumiane jest pojęcie **trudności szkolnych**, które łączy się z psychologicznym pojęciem „sytuacji trudnej”, rozumianej jako zachwianie równowagi między potrzebami i zadaniami jednostki a sposobami i warunkami ich realizacji (Okoń 1996).

Zjawisku temu poświęciła wiele uwagi M. Tyszkowa. Definiuje ona sytuację trudną jako taką, w której „układ stosunków między jednostką a jej otoczeniem charakteryzuje się brakiem zrównoważenia (odpowiedniości) lub niezgodnością między dążeniami, wartościami, celami a możliwościami realizacyjnymi (właściwościami bądź warunkami osobistymi) jednostki lub warunkami jej życia i ak-

tywności” (1986, s. 333-334). Jedną z tak rozumianych sytuacji trudnych może być czas przeżywania trudności w nauce czy też trudności szkolnych, ponieważ mamy tu do czynienia z niezgodnością między celami a możliwościami realizacyjnymi osoby.

Trudności przeżywane przez uczniów nie są więc bezpośrednio uzależnione od stopnia trudności materiału nauczania, ale raczej od czynników sytuacyjnych. L. Bandura (1968) zwraca uwagę, że trudności wiążą się raczej z przykrymi przeżyciami uczniów w procesie nabywania wiadomości, umiejętności i nawyków. Jego zdaniem nie ma obiektywnie trudnej wiedzy, lecz jej nabywanie może być subiektywnie odczuwane jako trudne. Konkluduje więc, że trudności w nauce to „stan psychiczny ucznia, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna lub wewnętrzna, zatrzymujący go w realizacji dążenia i zadania” (Bandura 1968, s. 12).

Pojęcie „trudności szkolne” zostało zdefiniowane i wykorzystane w badaniach empirycznych przez H. Spionek (1973). Rozumie ona pojęcie „trudności szkolne” dwojako:

1) jako sytuację, kiedy uczeń, pomimo starań, nie potrafi w odpowiednim czasie przyswoić sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych w programie nauczania – tak rozumiane trudności szkolne stanowią przyczynę niepowodzeń szkolnych;

2) jako sytuację, kiedy uczeń wprawdzie wykazuje postępy w nauce i otrzymuje oceny zadowalające, ale czyni to kosztem niewspółmiernie dużego własnego wkładu pracy czy też wysiłków i starań rodziców, dodatkowej ich pomocy, korepetycji – chociaż tak rozumiane trudności niekoniecznie prowadzą do niepowodzeń szkolnych, mają negatywny wpływ na rozwój dziecka (Spionek 1973).

#### 1.1.1.4. Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych

Sylvia Rimm (1994), analizując bardzo wiele sytuacji, w których dzieci nie osiągają tak wysokich wyników w nauce, jakie mogłyby osiągać ze względu na stwarzane im przez rodzinę i szkołę dobre warunki do uczenia się, nazwała to zjawisko „Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych”. Twierdzi ona, że nieadekwatne osiągnięcia pojawiają się wtedy, gdy dziecko nie umie wykorzystać swych potencjalności, nie wie, *jak* się uczyć. Dotyczy więc dzieci nadpobudliwych bądź bardzo biernych, zahamowanych. Dzieci te czasami są bardzo twórcze, mające szczególne uzdolnienia muzyczne czy plastyczne. Nieadekwatne osiągnięcia mogą być spowodowane określoną sytuacją rodzinną, np. gdy dziecko jest dzieckiem adoptowanym lub „upragnionym”, urodzonym po wielu latach

oczekiwania na nie, gdy jest chorowite lub jest siostrą czy bratem dziecka chorego. W trudnej sytuacji są też dzieci wychowywane przez jednego z rodziców lub w rodzinie znajdującej się w trakcie procesu rozwodowego.

Przyczyny nieadekwatnych osiągnięć szkolnych mogą być wielorakie. Część z nich może dotyczyć samego procesu nauczania: błyskotliwi uczniowie mogą nudzić się na lekcjach, nie przywiązywać wagi do zadań szkolnych, uznając je za nieciekawe lub zbyt proste. Styl uczenia się dzieci zdolnych może odbiegać od stylu nauczania preferowanego w klasie szkolnej. Inną przyczyną nie osiągnięcia wyników szkolnych na miarę możliwości są specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, zwłaszcza współwystępujące z objawami nadpobudliwości psychoruchowej, niepozwalające na realizację tkwiącego w uczniu potencjału intelektualnego.

*Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć* jest często zjawiskiem uwarunkowanym pewnymi wzorcami zachowań rodziców (Rimm 1994). Rodzice, którzy oceniają własne życie jako interesujące, pełne sukcesów, którzy relacje między sobą układają na zasadzie szacunku i równości, dostarczają dzieciom prawidłowych wzorców ról społecznych męża i żony, zwiększając tym samym ich szansę na osiągnięcie sukcesu szkolnego i zawodowego. Z drugiej strony rodzice pasywni, przepracowani, pozostający w zdeorganizowanych, nieuporządkowanych relacjach z innymi ludźmi, rodzice twierdzący, że oni też nie lubili szkoły i że nie oplota się uczyć, nie stanowią dla dziecka wsparcia w podejmowaniu wysiłku zdobywania nowej wiedzy i umiejętności (por. Tyszkowa 1964). S. Rimm (1994) dużą wagę przywiązuje też do znaczenia, jakie mają dobre relacje wewnątrzrodzinne w osiąganiu powodzenia szkolnego. Zaznacza, że sytuacje skrzyżowanej identyfikacji, czyli identyfikowania się córki z ojcem („tatusiowa córeczka”) bądź syna z matką („mamusin synek”), zwłaszcza w wypadku fizycznej nieobecności ojca, dają uczniom poczucie odmienności w kontaktach z rówieśnikami i utrudniają nawiązanie prawidłowych relacji rówieśniczych. Pracę szkolną dziecka zaburzą też trudne sytuacje życiowe, takie jak rozwód rodziców, przeprowadzka do innego miasta, zmiana szkoły, śmierć kogoś bliskiego. Mogą one powodować obniżenie motywacji do nauki, a nawet depresję (*Aspen Achievement Academy* 2001).

Mając na uwadze rodzinne uwarunkowania niepowodzeń szkolnych, określa się pewną grupę dzieci zagrożonych niepowodzeniem *at risk*. Termin ten określa „dzieci ryzyka”, których środowisko rodzinne, status socjoekonomiczny, problemy zdrowotne, zaburzenia emocjonalne lub problemy w zachowaniu powodują, że są one w wysokim stopniu zagrożone prawdopodobieństwem niepowodzenia szkolnego lub przerwania nauki szkolnej (*Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998). W przypadku nastolatków czynnikami ryzyka mogą też

być: wczesne podejmowanie aktywności seksualnej, bycie ofiarą przemocy seksualnej, nadużywanie alkoholu i narkotyków, wagarowanie i niechęć do kontynuowania edukacji w szkole średniej.

Termin ten funkcjonuje w USA od roku 1983, od czasu publikacji raportu Departamentu Edukacji omawiającego niskie wyniki amerykańskich uczniów w matematyce i naukach ścisłych, w porównaniu do wyników osiągniętych w poprzednich pokoleniach amerykańskich uczniów oraz przez dzieci i młodzież w innych krajach, takich jak Niemcy czy Japonia. Od tej pory też rozpoczęto szeroko zakrojone badania, których celem miało być określenie czynników ryzyka, które utrudniają uczniom osiąganie wysokich wyników w nauce nie tylko w zakresie przedmiotów ścisłych, ale wszystkich przedmiotów szkolnych.

Termin *at risk* oznaczać może zarówno ucznia, który jest zagrożony niepowodzeniem szkolnym i przerwaniem nauki, jak i też zespół tych zmiennych środowiska rodzinnego i postawy ucznia, które korelują z niepowodzeniem w nauce. W wyniku badań określono, że trzema czynnikami najwyżej korelującymi z niepowodzeniem w nauce są:

- 1) niski poziom wykształcenia rodziców;
- 2) bardzo zła sytuacja materialna (średni dochód roczny poniżej \$15 000);
- 3) posiadanie rodzeństwa, które doświadcza niepowodzenia szkolnego.

Innym powodem nie realizowania możliwości intelektualnych jest wpływ grupy rówieśniczej (*peer pressure*), szczególnie jeśli uczeń związany jest z grupą rówieśniczą nieceniącą wartości edukacyjnych i kontestującą wpływ ze strony osób dorosłych. Wpływ negatywny ma też wagarowanie i nadużywanie narkotyków.

Angielskim terminem używanym do opisu powyższej sytuacji też jest *academic underachievement*. W publikacji S. Rimm (1994), odnoszącej się do tego zjawiska, termin przetłumaczony został jako *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych*. Nie ma on dokładnego odpowiednika w języku polskim. Oznacza sytuację, kiedy uczeń osiąga wyniki w nauce znacząco poniżej swoich możliwości (*Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998). Oczekiwany poziom osiągnięć wyznacza świadomość wysokich możliwości intelektualnych ucznia lub znajomość jego wcześniejszych wyników w nauce.

Osoby z trudnościami w uczeniu się to dzieci i młodzież w normie intelektualnej, zdolni, ale nierealizujący swoich możliwości intelektualnych, nieotrzymujący pozytywnych ocen szkolnych ze względu na przeszkody tkwiące w środowisku domowym, rówieśniczym czy szkolnym. Tak więc pojęcie *academic underachievement* wchodzi w znaczeniowy zakres pojęcia „trudności szkolne” (rozumianego jako trudności dydaktyczne), ale nie jest z nim tożsamy. Należy bowiem zaznaczyć, że ze zjawiskiem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych mamy często do czynienia w przypadku uczniów bardzo zdolnych, otrzymujących jednakże

w szkole bardzo niskie oceny. Z drugiej strony uczniowie osiągający sukcesy to niekoniecznie ci najzdolniejsi, ale uczniowie pracowici i życzliwi w kontaktach z innymi (Dąbrowska 1995). Problematyka trudności szkolnych uczniów bardzo zdolnych, prymusów, domaga się specyficznych, odrębnych metod diagnozowania i terapii.

### 1.1.2. Trudności w uczeniu się

Doświadczanie trudności szkolnych (czy też bardziej dokładnie mówiąc: trudności dydaktycznych, trudności w nauce) pozwala jednocześnie na zaklasyfikowanie tej grupy uczniów do kategorii osób z trudnościami w uczeniu się. Pojęcie *trudności w uczeniu się* zostało wprowadzone do literatury anglosaskiej w 1963 roku przez S. Kirka, do dzisiaj jednak brak jest precyzyjnych definicji tego terminu (Pilecka 2001).

Zaburzenie to – określane często angielskim terminem *learning disabilities (learning disorders)* – oznacza „zaburzenie jednego lub kilku podstawowych procesów psychologicznych niezbędnych do rozumienia i używania języka mówionego lub pisanego” (*Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* 1998). Zaburzenie to może objawiać się trudnościami w słuchaniu, myśleniu, mówieniu, pisaniu, czytaniu, pisaniu poprawnym ortograficznie lub uczeniu się matematyki i obejmuje takie zaburzenia, jak: zaburzenia spostrzegania, uszkodzenie mózgu, mikrouszkodzenie mózgu, dysleksję i afazję rozwojową. Do kategorii *learning disabilities* nie należą trudności wynikające z niepełnosprawności percepcyjnej bądź motorycznej, czyli trudności w uczeniu się spowodowane uszkodzeniami wzroku, słuchu lub narządu ruchu, trudności, których przyczyną jest upośledzenie umysłowe lub zaburzenia emocjonalne, a także te, których przyczyną są czynniki środowiskowe, kulturowe lub ekonomiczne (IDEA amendments of 1997, w: Kavale, Forness 2000).

Według amerykańskiego prawodawstwa dziecko z trudnościami w uczeniu się to taki uczeń, którego osiągnięcia szkolne sytuują się na poziomie o dwa lub więcej lat niższym, niż

- poziom charakterystyczny dla innych uczniów w jego wieku;
- poziom charakterystyczny dla posiadanego przez ucznia ilorazu inteligencji.

Określenia *learning disability* i *learning disorder* są tożsame znaczeniowo. Termin *learning disability* używany jest tradycyjnie od wielu lat, jednakże ostatnia Klasyfikacja Chorób i Zaburzeń opracowana w 1994 roku w Waszyngtonie przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne i określana popularnie jako DSM-IV proponuje nazwę *Learning Disorders* (LD, zaburzenia uczenia się).

Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób opracowana w 1992 roku w Genewie przez Światową Organizację Zdrowia proponuje nazwę *Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills* (SDDSS, specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych).

Zaburzenie to często współwystępuje z innymi trudnościami, głównie z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD, *Attention Deficit / Hyperactivity Disorder*). Przypuszcza się, że obydwie te rodzaje trudności spowodowane są mikrozaburzeniami w pracy mózgu, o różnej etiologii: często są to zaburzenia o charakterze dziedzicznym, ale mogą pojawić się na skutek zadziałania czynników patogennych w okresie prenatalnym (nadużywanie przez matkę w ciąży alkoholu czy narkotyków, palenie papierosów, infekcje wirusowe) lub okołoporodowym (uszkodzenia w czasie porodu, niska masa urodzeniowa, deprywacja sensoryczna).

Najczęstszym przejawem przeżywania przez dziecko trudności w nauce jest osiągnięcie niskich wyników w nauce. Poza tym uczeń ma też trudności z organizacją własnego czasu, często zapomina o codziennych obowiązkach, potrzebuje większej ilości czasu na dokończenia zadania, ma negatywną postawę w stosunku do szkoły i nauki. W trakcie pracy na lekcji można zauważyć, że uczniowi takiemu trudno jest skoncentrować się na zadaniu, ma trudności w organizacji samodzielnej pracy, nie umie pracować w grupie rówieśniczej, trudniej niż innym przychodzi mu zmieniać rodzaj aktywności. Uczeń z trudnościami charakteryzuje się także impulsywnością, rozkojarzeniem, wyższym niepokojem, słabą koordynacją, niską tolerancją na frustrację, niskim poczuciem własnej wartości. Uczniowie ci często bywają nieuważni, łatwo wpadają w złość lub przygnębienie.

Trudności dotyczyć mogą nabywania języka ojczystego, uczenia się matematyki lub innych przedmiotów.

Trudności w zakresie opanowania języka ojczystego można podzielić na dysleksję, dysortografię i dysgrafię. Największa liczba uczniów – 60-80% to ci, którzy mają trudności w czytaniu (*Gale Encyclopaedia of Psychology* 2000). Zaburzenia w czytaniu określane są jako dysleksja (popularnie: *dyslexia*, DSM-IV: *Reading Disorder*, ICD: *Specific Reading Disorder*) lub dysleksja rozwojowa (*Developmental Reading Disorder*), a przejawiają się w trudnościach z rozpoznawaniem liter, inwersjach, niechęci do czytania głośnego. Dysortografia to trudności w komunikowaniu się za pomocą pisma (DSM-IV: *Disorder of Written Expression*, ICD: *Specific Spelling Disorder*). Uczniowie z dysortografią mają trudności w pisowni poprawnej ortograficznie, w rozplanowaniu wypowiedzi na kartce, w poprawnym stosowaniu znaków przestankowych, interpunkcyjnych i stosowaniu dużych liter. Dysgrafia to trudności w kaligrafii, jest określana w DSM-IV jako *Developmental Coordination Disorder* (rozwojowe zaburzenia

koordynacji ruchowej), a w ICD jako *Specific Developmental Disorder of Motor Function* (specyficzne rozwojowe zaburzenia funkcji ruchowych).

Problemy w uczeniu się matematyki określane są często jako dyskalkulia. Uczniowie z dyskalkulią mają trudności w liczeniu, rozumieniu pojęć matematycznych, mierzeniu i geometrii.

Termin *learning disability*, chociaż tłumaczony jako „trudności w uczeniu się”, nie może być utożsamiany ze stosowanym w polskim piśmiennictwie pedagogicznym określeniem „trudności w nauce” czy też „trudności szkolne” (Bandura 1968; Spionek 1973 i in.). Angielski termin *learning disability* oznacza bowiem tylko te trudności, których przyczyną są zaburzenia w funkcjonowaniu mózgu, a przejawiają się w postaci dysleksji, dysgrafii, dysortografii lub dyskalkulii (por. Okoń 1996). Trudności w nauce czy też trudności szkolne są jednym z przejawów trudności w uczeniu się (obok takich właściwości, jak: zaburzenia percepcyjne, nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia pamięci i myślenia, zaburzenia rozwoju języka, zaburzenia w rozwoju emocjonalnym i społecznym o charakterze adaptacyjnym [Pilecka 2001]).

Używany często w Polsce termin „trudności w uczeniu się” (oznaczający właściwie trudności w nauce), może oznaczać więc zarówno jeden z aspektów trudności w uczeniu się, jak i być traktowanym jako termin szerszy znaczeniowo: to sytuacja lub stan psychiczny ucznia, które uniemożliwiają mu przyswojenie sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych programem nauczania danej klasy. Przyczynami tak rozumianych trudności w uczeniu się mogą więc być nie tylko uszkodzenia mózgu, ale zarówno czynniki biopsychofizyczne (w tym mikrouszkodzenia mózgu), środowiskowe (związane ze środowiskiem domowym lub szkolnym) i dydaktyczne (związane z funkcjonowaniem szkoły i pracą nauczyciela).

Należy także zauważyć, że dysleksja rozwojowa i dyskalkulia (główne przejawy trudności w uczeniu się) diagnozowane są u uczniów o wysokim ilorazie inteligencji (IQ > 100 w Skali Inteligencji Wechslera), zaś trudności w nauce dotyczą także, a może przede wszystkim, uczniów o niskim i przeciętnym ilorazie inteligencji, często są to uczniowie tzw. dolnej normy. Wydaje się więc słuszne, aby trudności o charakterze dylektycznym określać nazwą *specyficzne trudności w nauce czytania i pisanie*, dyskalkulię zaś jako *specyficzne trudności w uczeniu się matematyki* (termin konsekwentnie używany przez E. Gruszczyk-Kolczyńską), rozróżniając w ten sposób grupy uczniów w zależności od etiologii i objawów trudności w uczeniu się.

W niniejszej publikacji wiele uwagi poświęcono analizie wyników badań nad rolą osoby znaczącej i nad zjawiskami trudności szkolnych w innych krajach, szczególnie w USA. Przy wyborze publikacji omijano jednak te, które dotyczyły specyficznych trudności w nauce (*dysleksja, dyskalkulia*) i uczniów bardzo zdol-

nych, którzy osiągają oceny poniżej swoich możliwości (*academic underachievement*), przyjmując, że jest to grupa uczniów charakteryzująca się pewnymi swoistymi cechami, i nie można opisów tych grup generalizować na wszystkich uczniów mających trudności w nauce.

Szczególną uwagę zwrócono zaś na te publikacje, które omawiały problem „uczniów ryzyka” (*at risk*) i problem niepowodzeń w nauce (*school failure*), widząc w powyższych terminach najbardziej precyzyjne odpowiedniki terminu stosowanego w niniejszej pracy, „trudności w uczeniu się”.

Z powyższego przeglądu wynika, że chociaż w polskim piśmiennictwie pedagogicznym istnieją odrębne definicje każdego z wymienionych zjawisk, nie są to pojęcia do końca rozłączne i bywają używane zamiennie. Bałagan terminologiczny powiększa jeszcze fakt, że coraz więcej osób korzysta ze źródeł obcojęzycznych, niekoniecznie zawsze poprawnie tłumacząc kluczowe dla problematyki terminy. Przytoczeni autorzy sygnalizują jednakże, że ścisłość terminologiczna nie jest najważniejszym zadaniem pedagogiki osób z trudnościami w uczeniu się, dużo ważniejsze jest poszukiwanie uwarunkowań trudności w uczeniu się, ponieważ umożliwia to podjęcie działań profilaktycznych bądź reedukacyjnych, gdy stan niepowodzeń nie jest jeszcze zaawansowany. W literaturze pedagogicznej bardzo mocno akcentuje się fakt, iż należy jak najwcześniej diagnozować trudności w uczeniu się, by nie dopuszczać do powstawania niepowodzeń szkolnych.

## 1.2. Wybrane uwarunkowania trudności w nauce

Badacz rozpoczynający realizację projektu naukowego staje przede wszystkim przed koniecznością wyboru odpowiedniego podejścia, perspektywy, z której będzie analizował problem badawczy. W przypadku badań nad trudnościami w nauce jest to zadanie szczególnie trudne dla pedagoga. Mając świadomość znaczenia podejścia wielowymiarowego, wagi biologicznych (genetycznych, organicznych, medycznych...) i psychicznych uwarunkowań trudności w nauce, ma jednocześnie świadomość niedostępności metod, które umożliwiłyby zebranie materiału badawczego.

Z drugiej jednak strony wybór określonego aspektu problematyki trudności szkolnych umożliwia bardziej dogłębną jego eksplorację, zwłaszcza w sytuacji badań indywidualnych, a nie zespołowych. Najważniejszym wtedy zadaniem zdaje się być wybór takiej perspektywy, która nie uzurpując sobie prawa do bycia jedyną, jest w stanie ukazać nowe, nieznanne aspekty problemu.

Przed przystąpieniem do charakterystyki perspektywy relacyjnej, która stanowić będzie podstawę badań prezentowanych w niniejszej pracy (co dokona się

w rozdziale drugim i trzecim), zostanie teraz przedstawiona krótka charakterystyka modeli wyjaśniających trudności w nauce i wybranych uwarunkowań niepowodzeń szkolnych.

### **1.2.1. Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce**

Zagadnienie uwarunkowań niepowodzeń szkolnych rozpatrywane jest przez naukowców z perspektywy różnych ujęć teoretycznych; ogólnie można je określić jako ujęcia neuropsychologiczne, rozwojowe i środowiskowe. Pojawia się również postulat podejścia wielowymiarowego, łączącego w sobie wymienione wcześniej ujęcia (Coplin, Morgan 1988).

#### **1.2.1.1. Ujęcie neuropsychologiczne**

W modelu **neuropsychologicznym** wyjaśniania trudności w nauce szkolnej analizuje się zależność między poszczególnymi modalnościami zaangażowanymi w proces uczenia się a funkcjonowaniem mózgu. Tak więc przyczyną trudności w nauce może być zaburzenie pracy analizatora wzrokowego czy słuchowego. W Polsce znane są głównie prace H. Spionek (1969, 1973), w których autorka na podstawie bogatego materiału empirycznego wskazuje na zaburzenia tempa i rytmu rozwoju psychoruchowego jako na główną przyczynę trudności w nauce. H. Spionek podkreśla istnienie integralnego związku między obserwowanymi u tych dzieci zaburzeniami zdolności organizowania, integrowania i syntezy informacji, niezbędnych do opanowania wiadomości i umiejętności szkolnych a leżącymi u ich podstaw mikrouszkodzeniami mózgu. W terapii zaburzeń uczenia się proponuje się dwa podejścia: korekcyjne, skoncentrowane na usprawnianiu funkcji najslabiej rozwiniętej, i kompensacyjne, gdzie terapia oparta jest na silnych neurologicznie aspektach rozwoju dziecka.

Podejście neuropsychologiczne, zdaniem wielu autorów, nie wyczerpuje problemu opisu przyczyn niepowodzeń szkolnych. Głównym zarzutem jest brak udokumentowania zależności między zaburzeniami zdolności uczenia się a problemami neurologicznymi. Perspektywa ta nie wystarcza również przy wyjaśnianiu, dlaczego dzieci o normalnych profilach neuropsychologicznych doznają niepowodzeń w uczeniu się.

### 1.2.1.2. Ujęcie rozwojowe

W perspektywie **rozwjowej** nacisk położony zostaje na zależność między osiągniętym przez dziecko poziomem dojrzałości a wymaganiami, jakie stawiane są w procesie nauczania zgodnie z programami klas, do których dziecko uczęszcza. Uczni reprezentujący to podejście zwracają uwagę na fakt, że uczenie się nie jest procesem jednorodnym, ale każdy kolejny etap nabywania wiadomości i umiejętności wymaga coraz bardziej złożonych sprawności. Wskazują oni na fakt, że wiele dzieci z zaburzeniami zdolności uczenia się ujawnia objawy ogólnej niedojrzałości lub niedojrzałości do podjęcia złożonych zadań pisania, czytania czy zadań matematycznych. Przedstawiciele tego kierunku opierają się na teorii rozwoju poznawczego Piageta, która traktuje dziecko jako osobę aktywnie uczącą się, asymilującą i akomodującą nowe doświadczenia stosownie do możliwości wyznaczanych kolejnymi stadiami rozwoju poznawczego. W Polsce ten model wyjaśniania trudności w nauce obecny jest w pracach E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (1994, 1996, 2000).

Zgodnie z perspektywą rozwojową trudności w nauce mogą zostać przeciężone przez dostosowywanie stopnia trudności zadań do poziomu rozwoju poznawczego dzieci, przez korektę i stymulację rozwoju funkcji stanowiących podstawę opanowania sprawności szkolnych, a także przez zapewnienie czasu na dojrzewanie w tych płaszczyznach, w których rozwój dziecka postępuje wolniej (Maurer 1991). Wśród dzieci obserwuje się jednak dużą zmienność tempa ogólnego rozwoju poznawczego i poszczególnych jego sprawności. Brak jest także metod pozwalających na określenie aktualnego i potencjalnego poziomu rozwoju. Trudno jest zatem w praktyce pedagogicznej o pełne dostosowanie terapii do potrzeb poszczególnego dziecka. Koncepcja ta nie wyjaśnia również, dlaczego niektóre opóźnienia rozwoju nie poddają się terapii, nawet gdy poziom ćwiczeń korekcyjnych jest w pełni dostosowany do możliwości dzieci i gdy zapewniony, jest czas potrzebny do osiągnięcia określonego stadium rozwojowego.

### 1.2.1.3. Ujęcie środowiskowe

W perspektywie **środowiskowej** nacisk położony zostaje nie na wewnętrzne przyczyny niepowodzeń szkolnych, ale na zmienne sytuacyjne i indywidualną historię uczenia się dziecka. Zwraca się uwagę, że dzieci te żyją w rodzinach, w których atmosfera wychowawcza może być przyczyną zaburzeń ich rozwoju społeczno-emocjonalnego. Negatywne wzorce komunikacji funkcjonujące w rodzinie przenoszone są na teren szkoły, zaś trudności w porozumiewaniu się ulega-

ją często nasileniu z powodu niewiedzy rodziców, nauczycieli i rówieśników dotyczącej przyczyn i objawów niepowodzeń szkolnych (Bogdanowicz 1984). Przedstawiciele tego nurtu zwracają również uwagę na wpływ, jaki wywiera na osiągnięcia w nauce środowisko szkolne, a zwłaszcza osoba nauczyciela.

Ujmując problem niepowodzeń z punktu widzenia indywidualnych doświadczeń poszczególnych dzieci, podkreśla się negatywną rolę wczesnych niepowodzeń, które wpływają na spostrzeganie przez dziecko własnej osoby, jego sposób reagowania na sytuacje szkolne, oczekiwania otoczenia w stosunku do dziecka. Wskazuje się też, że dzieci z negatywną samooceną mają często trudności w nawiązywaniu pozytywnych kontaktów z nauczycielami i rówieśnikami, a nawet rodzicami (Maurer 1991), wykazują też zaburzenia motywacji do podejmowania działań.

Możliwość korekty zaburzeń procesu uczenia się dostrzegana jest w modyfikowaniu warunków środowiskowych oraz warunków przebiegu procesu nauczania. Zdaniem jednak przeciwników tego ujęcia perspektywa środowiskowa nie wyjaśnia w pełni przyczyn niepowodzeń szkolnych, nie daje odpowiedzi, dlaczego niektóre dzieci funkcjonujące dobrze w jednej dziedzinie ujawniają olbrzymie zaburzenia w innej. Również postulowane interwencje zmieniające środowisko uczenia się nie zawsze przynoszą oczekiwane efekty.

#### 1.2.1.4. Ujęcie wielowymiarowe

W analizowaniu uwarunkowań niepowodzeń szkolnych konieczne jest więc przyjmowanie perspektywy **wielowymiarowej**, uwzględniającej dorobek naukowy trzech proponowanych ujęć teoretycznych.

Taki styl myślenia prezentuje większość z polskich pedagogów badających uwarunkowania niepowodzeń szkolnych (Tyszkowa 1964; Konopnicki 1966; Kupisiewicz 1972; Spionek 1973; Włodarski 1980; Karpińska 1999 i in.). Każdy z nich proponuje jednak inne kategorie grupujące analizowane uwarunkowania.

Zdaniem Marii Tyszkowej powodzenie szkolne dziecka zależy od wielu współdziałających ze sobą czynników, które można podzielić na trzy grupy: przyczyny tkwiące w treści i organizacji procesu nauczania, czyli dydaktyczne, przyczyny społeczno-środowiskowe, określające warunki procesu uczenia się i nauczania, oraz przyczyny tkwiące w samym uczniu, czyli jego właściwości fizyczne i psychiczne (1964, s. 13).

Jan Konopnicki podzielił przyczyny niepowodzeń szkolnych na przyczyny intelektualne, emocjonalne, społeczne i szkolne; wśród przyczyn szkolnych wyróżnił zaś przyczyny organizacyjne i dydaktyczne. Autor ten konstatuje, że główne

źródła niepowodzeń w nauce nie tkwią w ogólnych czy specjalnych brakach intelektualnych, lecz nadrzędną rolę w ich powstawaniu odgrywają przyczyny społeczne w powiązaniu z emocjonalnymi, następnie organizacyjno-intelektualne, a na końcu intelektualne (Konopnicki 1966, s. 100-105).

Inaczej hierarchizuje przyczyny niepowodzeń szkolnych Czesław Kupisiewicz (1972, 1996), który dzieli je na *względnie zależne od ucznia*, a więc niechętny stosunek do nauki, lenistwo, złe zachowanie się w szkole, oraz *względnie niezależne od ucznia*, którymi mogą być zła atmosfera wychowawcza w rodzinie, długotrwała choroba lub niedostatki w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. Najważniejszą rolę przypisuje Cz. Kupisiewicz czynnikom pedagogicznym, tkwiącym w samym procesie dydaktycznym, a szczególnie w sztywności i uniformizmie systemu nauczania w Polsce (1996, s. 233), oraz w niedoskonałej pracy nauczyciela (1972, s. 127-130; 1996, s. 233). Za główne zaniedbania uznaje on niedostateczne przygotowanie kadry pedagogicznej do pełnionego zawodu oraz wadliwą postawę względem ucznia. Zwraca także uwagę, że trudności w nauce mogą się pogłębiać, jeśli dodatkowo pojawią się inne warunki utrudniające pracę szkoły, np. przeładowanie klas nadmierną liczbą uczniów czy brak pomocy dydaktycznych. Oprócz uwarunkowań dydaktycznych Cz. Kupisiewicz (1972, 1996) uznaje za ważne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, obejmujące całość warunków materialnych, społecznych i kulturowych, oraz przyczyny biopsychiczne, związane ze stanem zdrowia ucznia, a szczególnie z funkcjonowaniem jego układu nerwowego.

Z. Włodarski (1980, s. 22-28) twierdzi, że efekty nauczania zależą od trzech zmiennych: *kto się uczy, jak* (w jaki sposób) się uczy i *kto go uczy* (z czyją pomocą się uczy). Przyczyny niepowodzeń w nauce grupuje on więc, wyróżniając: czynniki związane bezpośrednio z osobą dziecka – ucznia, czyli jego właściwości oraz właściwości środowiska, w którym żyje, czynniki związane z organizacją uczenia się, czyli metody i formy pracy stosowane w procesie dydaktycznym, oraz czynniki związane bezpośrednio z osobą nauczyciela, a szczególnie styl kontaktów między uczniem a nauczycielem.

Halina Spionek, koncentrując swą pracę na biopsychicznych uwarunkowaniach trudności w nauce, w swoich publikacjach wyróżnia dwie grupy przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych: są to przyczyny ekonomiczno-społeczne i pedagogiczne (Spionek 1973, s. 71).

W ostatnich latach szerokie badania nad trudnościami w uczeniu się, a szczególnie nad problemem drugoroczności prowadziła Anna Karpińska (1999, s. 60 nn.; 1999, s. 63-64). Dzieli ona przyczyny trudności w nauce na szkolne i pozaszkolne. Trudności w nauce mogą więc być uwarunkowane nieodpowiednimi programami nauczania poszczególnych przedmiotów i trudnościami w prze-

kraczaniu progu między kolejnymi latami nauki lub czynnikami tkwiącymi w środowisku pozaszkolnym ucznia. Wśród tych drugich autorka szczególną uwagę zwraca na typ środowiska, wykształcenie rodziców, skład rodziny, odległość i sposób dojścia ucznia do szkoły oraz na przyczyny biopsychiczne, podkreślając znaczenie stanu zdrowia, sprawności funkcjonowania narządów zmysłów, zdolności i zainteresowań oraz płci ucznia.

Kolejny podział przyczyn trudności w nauce zaproponowany został przez W. Pilecką (2001). Dzieli je ona na trzy grupy: przyczyn genetycznych, organicznych i biologicznych oraz przyczyn społecznych (rodziny i szkolnych).

Nauczyciele praktycy badani przez T. Fifielską-Nowak (1993, s. 129-130) wśród głównych uwarunkowań trudności w nauce wymienili przede wszystkim uwarunkowania biopsychiczne: obniżony poziom rozwoju umysłowego, zaburzenia funkcji analizatorów, trudności w koncentracji uwagi, wolne tempo pracy ucznia, brak systematyczności w pracy, zanik motywacji do nauki, lekceważący stosunek do nauki i chorobę dziecka. Pedagodzy zwracali też uwagę, że przyczyny niepowodzeń szkolnych mogą mieć swoje źródło w zaburzeniach środowiska rodzinnego dziecka, a szczególnie w niskim poziomie kulturalnym i statusie społecznym rodziców, alkoholizmie, braku kontroli ze strony rodziców nad nauką szkolną ich dziecka i brakiem współpracy ze szkołą. Charakterystyczne jest, że nauczyciele nie dostrzegają, iż niepowodzenia w nauce mogą powstawać na skutek niedomagań szkoły i błędów w pracy nauczycieli (por. Karpińska 1999, s. 140; Kargulowa 1991).

Warto również porównać katalogi przyczyn niepowodzeń szkolnych tworzone przez polskich pedagogów, psychologów i lekarzy z pracami uczonych z zagranicy. Porządkuje je J. Kett (1995), który dzieli uwarunkowania niepowodzeń szkolnych na pięć grup:

- przyczyny *indywidualne* o orientacji *genetycznej*, czyli niedobory umiejętności intelektualnych możliwe do wykrycia testami inteligencji, lub *psychoafektywnej*, czyli trudności związane z przystosowaniem się dzieci i młodzieży do zmian warunków ich egzystencji, przez co szkoła staje się nerwico- i stresogenna;
- przyczyny społeczno-kulturowe, związane z ubóstwem materialnym i kulturowym niektórych grup ludności;
- przyczyny socjologiczne, związane z funkcjami szkoły, które to funkcje mają w dużej mierze charakter reprodukcyjny, a nie twórczy;
- przyczyny dydaktyczne, dotyczące samego procesu nauczania;
- przyczyny interakcjonistyczne, które związane są z zaburzeniami relacji nauczyciel-uczeń.

Z przeglądu literatury polskiej i obcej dotyczącej przyczyn niepowodzeń szkolnych wynika, że prawie przez wszystkich autorów sytuowane są one zarów-

no w obrębie środowiska rodzinnego ucznia, jak i środowiska szkolnego; wszyscy też autorzy zwracają uwagę na pewne cechy fizycznej i psychicznej konstrukcji ucznia, które sprzyjają powstawaniu zjawiska niepowodzeń szkolnych.

W pedagogicznych badaniach nad problemem trudności szkolnych szczególnie istotne wydaje się skoncentrowanie na uwarunkowaniach społecznych, medyczne i psychiczne pozostawiając w gestii lekarzy i psychologów. Wydaje się to szczególnie słuszne w badaniach młodzieży, jako że czynniki natury somatycznej są przyczynami trudności w nauce szczególnie u dzieci z klas młodszych, rozpoczynających naukę szkolną (Kargulowa 1991). Według badań A. Karpińskiej (1999, 2000) zły stan zdrowia jest przyczyną trudności szkolnych tylko 15% uczniów zaklasyfikowanych przez nią do grupy uczniów z niepowodzeniem szkolnym, autorka na podstawie analizy dokumentów nie stwierdziła zaburzeń o charakterze biopsychicznym u pozostałych 85% uczniów z niepowodzeniem szkolnym.

### 1.2.2. Wybrane społeczne uwarunkowania trudności w nauce

Poniżej scharakteryzowane zostaną wybrane społeczne uwarunkowania trudności w nauce. Jest to konieczne do właściwego umiejscowienia na ich tle istoty przyczyn relacyjnych (interakcjonistycznych), które uznane zostały przez autorkę niniejszej pracy za najistotniejsze w wyjaśnianiu zjawiska trudności w nauce młodzieży gimnazjum.

#### 1.2.2.1. Materialny i mieszkaniowy status rodziny

Analizując środowisko rodzinne ucznia, wielu autorów bada sytuację materialną i mieszkaniową ucznia (Tyszkowa 1964; Spionek 1973; Kupisiewicz 1988; Karpińska 1999; Janke 1987). Wskazują oni na ewidentną zależność między **złymi warunkami materialnymi i mieszkaniowymi** a doznawaniem przez dziecko trudności szkolnych. Oprócz danych dotyczących liczby pomieszczeń mieszkalnych i ich wyposażenia oraz kwoty wynagrodzeń otrzymywanych przez rodziców, badane są też inne czynniki, takie jak jakość i sposób odżywiania się ucznia, czas rodziców lub opiekunów wolny od zajęć zarobkowych czy czas przeznaczony przez ucznia na udział w zajęciach domowych (Kupisiewicz 1988).

Warunki materialno-bytowe rodziny, których wyznacznikami były sytuacja finansowa i mieszkaniowa rodziny oraz wyposażenie w sprzęty gospodarstwa domowego, w badaniach A. Janke (1987), dotyczących rodzinnych uwarunkowań przebiegu i efektów nauki szkolnej uczniów klas V-VIII, korelowały najwyżej

z brakiem powodzenia szkolnego. Także W. Kuśnierz (2000, s. 29) po badaniach uczniów w szkołach podstawowych Lublina sugeruje, że trudności materialne rodziny, zaburzając prawidłową atmosferę domu, są główną bezpośrednią przyczyną niskich osiągnięć w nauce. A. Karpińska (2000) po szeroko zakrojonych badaniach na terenie północno-wschodniej Polski twierdzi, że złe warunki społeczno-ekonomiczne nadal zajmują pierwsze miejsce wśród uwarunkowań niepowodzeń w nauce. Wśród badanych przez nią uczniów drugorocznych ponad 30% żyło w złych warunkach mieszkaniowych, a około 60% rodziców uczniów drugorocznych określiło sytuację materialną swojej rodziny jako złą.

Należy jednak zauważyć, że w związku z przemianami społeczno-politycznymi ostatnich lat znacznej zmianie uległa sytuacja społeczno-ekonomiczna polskich rodzin. Daje się zauważyć coraz bardziej rozprzestrzeniającą się sferę ubóstwa, zwłaszcza wśród rodzin osób bezrobotnych, mieszkających w małych miasteczkach i wsiach, o niskim poziomie wykształcenia (z *Raportu o sytuacji polskich rodzin* opracowanego przez Pełnomocnika ds. Rodziny i Kobiet opracowanego w 1995 r.). Z drugiej strony pojawiła się pewna liczba osób przedsiębiorczych, zaradnych, którzy w ostatnich latach znacznie podwyższyli materialny standard życia swoich rodzin. Niestety, często kosztem wielogodzinnej pracy, zabierającej cały dzień, w którym w związku z tym nie pozostaje miejsca na kultywowanie życia rodzinnego. Rodzice ci często charakteryzują się niską świadomością wychowawczą, słabym zainteresowaniem problemami dziecka i małymi umiejętnościami pedagogicznymi (Pańtak 1994). Ta sytuacja również rodzi określone problemy, które warunkują powstawanie trudności w uczeniu się dzieci i młodzieży.

Podsumowując tę część rozważań nad uwarunkowaniami trudności szkolnych należy pamiętać o słowach R. Wroczyńskiego, który pisze: „Brak jest prostej zależności między warunkami materialnymi rodziny a jej działalnością opiekuńczą. Istnieje szereg empirycznych dowodów dobrego funkcjonowania rodziny przy skromnych lub niedostatecznych zasobach – i złego funkcjonowania przy dużych zasobach materialnych” (Wroczyński 1979, s. 164). Także T. E. Dąbrowska (1995) podkreśla, że siła oddziaływania jakiegoś pojedynczego czynnika zależy zawsze od całokształtu sytuacji. Sytuacja materialna i mieszkaniowa ucznia powinna być więc postrzegana jako czynnik wpływający na poziom osiągnięć szkolnych, ale ich niedeterminujący.

### 1.2.2.2. Kultura domu rodzinnego

Ubóstwo materialne często idzie w parze z ubóstwem kulturalnym, ze względu na ograniczony przez brak funduszy dostęp do książek, gazet, filmów, przedstawień teatralnych i innych wydarzeń kulturalnych. Wyniki badań Tyszkowej wskazują na fakt, że **ubóstwo kulturalne** ma większe znaczenie w pojawianiu się trudności w uczeniu się niż niski status materialny rodziny (Tyszkowa 1964, s. 110). Także w badaniach Janke (1987) ubóstwo kulturowe korelowało najwyżej, tuż obok ubóstwa materialnego, z pojawianiem się trudności w nauce. Wyznacznikami było tu wykształcenie rodziców, posiadanie przez rodzinę sprzętu do rozwoju działalności kulturalnej (radio, telewizor) oraz warunki do rozwoju czytelnictwa, czyli zasobność księgozbioru biblioteczeki domowej. Zależność między kulturalnym ubóstwem domu rodzinnego, którego wyznacznikiem jest niski poziom wykształcenia, a trudnościami w nauce, zaobserwowała też A. Karpińska (1999). Poziom wykształcenia rodziców badanych przez nią uczniów drugorocznych był niski – 41% matek i 39% ojców miało wykształcenie zawodowe, 40% matek i 37% ojców wykształcenie podstawowe. Wydaje się, że jest to związane ze specyfiką badanego przez autorkę regionu. Północno-wschodnia Polska to tereny głównie rolnicze, brak jest dużych ośrodków miejskich. Wydaje się również, że nie są to dane reprezentatywne dla innych regionów, szczególnie dla dużych miast.

Cz. Kupisiewicz za ważne wskaźniki powodzenia bądź niepowodzenia szkolnego także uznaje potrzeby kulturalne rodziny, poziom wykształcenia rodziców i kulturę językową środowiska domowo-rodzinnego oraz autorytet intelektualny otoczenia ucznia i kulturę techniczną w środowisku domowo-rodzinnym (Kupisiewicz 1988, s. 217-218). Korespondują z tym stwierdzeniem refleksje B. Markowskiej (1986) i W. Kojsa (1998, s. 30). W. Kojs zauważa, że niski poziom kulturalny domu jest przyczyną trudności zwłaszcza w nauce tych umiejętności, które opierają się na słowie, a więc w zakresie pisowni poprawnej ortograficznie, konstruowaniu wypracowań czy nauce języków obcych.

Kolejnym czynnikiem warunkującym powodzenie lub niepowodzenie szkolne jest **poziom aspiracji rodziców**. Jak zauważyła już M. Tyszkowa (1986), ma on duży wpływ na samoocenę i poziom aspiracji u dziecka, a w związku z tym powodzenie lub niepowodzenie w zadaniach intelektualnych. Zbyt wysokie wymagania rodziców przyczyniają się do utraty wiary we własne siły, lęku przed niepowodzeniem, lęku przed samym zadaniem i bezradności w obliczu pojawiania się trudności.

W procesie kształtowania aspiracji edukacyjnych ucznia znaczącą rolę przyznaje autorka rodzinie, nazywając rodziny pozytywnie wyróżniające się rodzina-

mi „**edukogennymi**”. Wśród czynników kształtujących aspiracje edukacyjne autorka wymienia przynależność rodziny do określonej warstwy społecznej, poziom wykształcenia rodziców, status ekonomiczny rodziny, warunki kulturowe i atmosferę, w której nauce przyznaje się wartość i ceni ją. M. Ścisłowicz zauważa też, że każda rodzina żyje w określonym kręgu sąsiedzkim, w związku z tym na charakter rodziny wpływa typ społeczności lokalnej związanej z określonym miejscem zamieszkania.

### 1.2.2.3. Stosunki prawno-społeczne między członkami rodziny

Kolejna grupa czynników warunkujących pojawianie się trudności w nauce to **stosunki prawno-społeczne** łączące członków rodziny. Za bardzo niekorzystne Tyszkowa (1964) uznaje te sytuacje, które powodują obniżenie się prestiżu rodziny, sytuacje nieunormowane przez dłuższy czas (np. przeciągająca się sprawa rozwodowa rodziców), nagłe zmiany w sytuacji życiowej dziecka (duże znaczenie przywiązuje autorka do przyczyny, która zmianę spowodowała – inny wymiar ma nieobecność ojca z powodu śmierci, a inny z powodu pijaństwa czy życia w wolnym związku z inną niż matka dziecka kobietą) oraz brak stabilizacji stosunków uczuciowych w rodzinie.

Wielu autorów kontynuuje badania problemu funkcjonowania szkolnego dziecka z **rodziny rozbitej**, wskazując na zdecydowanie negatywne konsekwencje rozwodu rodziców na naukę szkolną i społeczne funkcjonowanie dziecka (por. Konopnicki 1966; Spionek 1973; Kojs 1998; Brągiel 1994; Szymanowska 2000; Wideł 2000; Kukołowicz 1999; Kuśmierz 2000). Rozwód określany bywa jako „katastrofa wychowawcza” (Wilk 2002), diametralnie zmieniająca sytuację wychowawczą dziecka.

Szczególnie niebezpieczny jest okres poprzedzający formalne orzeczenie rozwodu. Jest to zazwyczaj czas nasiąknięty klimatem niesnasek, kłótni, wzajemnych oskarżeń. Rodzice zajęci własnymi problemami rzadziej kontrolują dziecko, spędzają z nim mniej czasu. Dzieciom takim brakuje przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa i stałości uczuć ze strony rodziców, są smutne i skoncentrowane na problemie rozwodu, a nie nauki szkolnej. Ze smutkiem często łączy się poczucie nieprzystosowania i niska samoocena. Dzieci mogą uważać, że są nic niewarte, niegodne miłości, że nie potrafią nic dobrze zrobić. Rozdarte między matką i ojcem, niepewne, kogo winić za zaistniałą sytuację, czują się bezradne i opuszczone. Konsekwencją takiego samopoczucia jest obniżenie się motywacji do podejmowania wysiłku intelektualnego, mniejsza umiejętność radzenia sobie w sytuacjach obciążenia emocjonalnego, mniejsza refleksyjność, mniejsza otwa-

rość w werbalnym i niewerbalnym wyrażaniu uczuć, słabsza zdolność radzenia sobie w nowych sytuacjach (Böhm 2000).

#### 1.2.2.4. Alkoholizm rodziców

Choroba alkoholowa ojca czy matki stanowi zagrożenie dla wypełniania przez rodzinę jej wychowawczych funkcji. W Polsce problem ten dotyczy co najmniej 4% dzieci w wieku szkolnym (Pacewicz 1994). Dysfunkcjonalność rodzin z problemem alkoholowym przejawia się w zaburzeniach komunikacji wewnątrzrodzinnej, więzi między członkami rodziny i więzi z szerszym otoczeniem społecznym. J. Kinney i G. Leaton (1996) konstatują, że w rodzinach tych obowiązują podstawowe trzy negatywne normy zachowania: nakaz milczenia, polegający na omijaniu drażliwego tematu, jakim jest alkoholizm, nakaz nieufności, wynikający z braku poczucia bezpieczeństwa i niedotrzymywania obietnic, oraz nakaz „nieczucia”, nieujawniania prawdziwych uczuć, niekomunikowania trudnych przeżyć, takich jak lęk, rozczarowanie czy złość.

Dzieci z tych rodzin gorzej niż ich rówieśnicy funkcjonują w roli ucznia, a ich nieprzystosowanie przejawia się w trzech sferach: otrzymują niższe wyniki w nauce, mają trudności w kontaktach z rówieśnikami i w związku z tym negatywny stosunek do nauki i szkoły (Maciejewska 1998; Pacewicz 1994; Sfora 1999). Zasadniczą przyczyną trudności są znaczne opóźnienia w nauce bezpośrednio spowodowane częstą nieobecnością w szkole, waganiami, brakiem systematyczności w odrabianiu prac domowych. Jednocześnie z badań wynika, że uczniowie z rodzin alkoholizujących, ze względu na brak stymulacji i wspomagania rozwoju w okresie niemowlęcym i przedszkolnym, brak więzi emocjonalnej w rodzinach, troski ze strony najbliższego otoczenia i pozytywnych wzorców do naśladowania, wykazują już od początku nauki w szkole podstawowej niższy niż ich rówieśnicy poziom funkcjonowania intelektualnego. Obniżenie to dotyczy zarówno umiejętności posługiwania się językiem, jak i zdolności matematycznych czy umiejętności praktycznych (por. np. Maciejewska 1998). Nauczyciele oceniają tych uczniów jako mniej pilnych i starannych, często wykazujących objawy znużenia i zmęczenia, o słabej motywacji do nauki i niskich ambicjach edukacyjnych.

Uzależnienie rodziców od alkoholu zdecydowanie warunkuje powodzenie bądź niepowodzenie szkolne ich dzieci. Wydaje się jednak, że należy być bardzo ostrożnym w uogólnianiu i klasyfikowaniu wszystkich dzieci z rodzin z problemem alkoholowym jako prezentujących te same cechy czy trudności. Nie każde dziecko z rodziny alkoholizującej ma trudności w nauce (zależy to w dużej mierze od modyfikującego wpływu innych niż rodzice osób dorosłych ważnych dla

dziecka, por. rozdział trzeci tej publikacji). Jednocześnie świadomość ograniczonego zasięgu zjawiska alkoholizmu rodziców (problem dotyczy kilku procent ogółu uczniów) powinna wyeliminować niesłuszne klasyfikowanie wszystkich uczniów z trudnościami w nauce jako pochodzących z rodzin „alkoholicznych i patologicznych”.

### 1.2.2.5. Liczebność rodziny

W cytowanych publikacjach podkreśla się też związek między niskimi efektami edukacji a **liczebnością rodziny**, wskazując, że większość dzieci z trudnościami pochodzi z rodzin wielodzietnych. A. Karpińska (1999) pisze, że spośród badanych przez nią klas 36% uczniów drugorocznych pochodziło z rodzin, gdzie było czworo i więcej dzieci, 32% z rodzin mających troje dzieci, czyli ponad 60% uczniów z niepowodzeniem pochodziło z rodzin wielodzietnych. Zdaniem A. Janke (1987) korzystne dla nauki szkolnej dziecka stany wielkości rodziny to rodziny mało liczne i bardzo mało liczne, czyli rodziny mające jedno lub dwoje dzieci.

Z drugiej jednak strony, biorąc pod uwagę współczesny model polskiej rodziny, rodziny nuklearnej, gdzie najczęściej rodzin to rodziny mało liczne lub bardzo mało liczne, mające jedno dziecko, należy baczną uwagę przyłożyć do zjawiska jedynactwa i zwrócić uwagę na wiążące się z tym stanem rzeczy zagrożenia.

Z autorów zajmujących się zagadnieniem **jedynactwa** warto zwrócić uwagę na prace J. Rembowskiego (1975, 1978), L. Turowskiej (1987), Z. Zborowskiego (1975, 1986), J. Śledzianowskiego (1992), J. Seweryna (1980) i S. Tucholskiej (1995).

Wspomniani badacze zajmujący się jedynactwem dochodzili do sprzecznych wniosków. Jedni przyznawali jedynakom wyższość nad dziećmi z rodzin wielodzietnych, uważając jedynaków za osoby bardziej dojrzałe, inteligentniejsze, bardziej zainteresowane otaczającym je światem, poprawne w zachowaniu i bardziej przystosowane. Inni wyrażali opinie, że jedynacy to osoby gorzej przystosowane społecznie ze względu na ubóstwo doświadczeń, bardziej zainteresowani sobą niż światem zewnętrznym (Rembowski 1978).

Zachowanie jedynaków uwarunkowane jest postawą ich rodziców. Rodzice jedynaków często przejawiają postawę nadmiernej opieki i nadmiernej dominacji nad dzieckiem, przez co kształtują dzieci niezaradne życiowo i egoistycznie nastawione do innych. Jedynacy – zdaniem E. Andryszkiewicz (1998) – często cierpią na „syndrom jedyne dziecko”, najukochańszego, takiego, wokół którego kręci się świat dwóch pokoleń osób dorosłych, i w związku z tym nie ma tam już

miejsca dla rówieśników. Z badań referowanych przez L. Turowską (1987, s. 95-160) wynika, że jedynacy mają większe kłopoty z adaptacją do nowego środowiska, są bardziej sceptyczni i egoistyczni, nie lubiani przez rówieśników, bo postrzegani przez nich jako osoby chcące być „pępkiem wszechświata”. Jedynacy chętniej pracują sami, izolują się od grupy rówieśniczej. Trudniej przychodzi im akceptowanie norm współżycia grupowego, reagują bardziej impulsywnie, są też bardziej zawzięci (Turowska 1987, s. 183). Jedynacy nie czują się dobrze w klasie, przyzwyczajeni, że wszystko należy tylko do nich, źle czują się, gdy nauczyciel jednakową uwagę i zainteresowaniem obdarza wszystkich uczniów. Jedynacy starają się więc wyróżnić za wszelką cenę, oczekują koncentracji na nich, dowodów sympatii ze strony wszystkich. Trudno im znaleźć sobie przyjaciela, bo zabiegają o uczucia wszystkich rówieśników, ale też często pouczają innych, co nie jest akceptowane przez rówieśników. Każda krytyczna uwaga wywołuje zmartwienie, ponieważ jedynacy bardzo głęboko przeżywają odrzucenie.

L. Turowska (1987, s. 63) wykazała również związek między wygórowanymi ambicjami rodziców w stosunku do ich jedynego dziecka a słabymi osiągnięciami w nauce jedynaków. Często zdarza się, że rodzice mając jedno dziecko oczekują, by realizowało ono wszystkie ich plany i marzenia, wymagają, by osiągało najlepsze oceny. Z drugiej strony cechy osobowości jedynaków utrudniają im pracę w szkole i osiąganie sukcesów.

#### 1.2.2.6. Uwarunkowania związane ze środowiskiem szkolnym

Cz. Kupisiewicz (1972, s. 166-167; 1996, s. 232-233) dzieli dydaktyczne przyczyny niepowodzeń szkolnych na względnie niezależne oraz względnie zależne od nauczyciela. Wśród przyczyn określonych przez niego jako „względnie niezależne” wymienia: braki systemu szkolnego, a przede wszystkim niedostosowanie programów nauczania do możliwości uczniów, brak lub niedostosowanie podręczników szkolnych, brak pomocy naukowych, trudne warunki organizacyjne pracy szkół oraz niedociągnięcia w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Wielu innych autorów wśród dydaktycznych (pedagogicznych) przyczyn trudności szkolnych na pierwszym miejscu stawia **program nauczania** (Tyszkowa 1964; Konopnicki 1966; Spionek 1973; Karpińska 1999), który ich zdaniem nie jest dostosowany do możliwości umysłowych dzieci w danym wieku, przeladowany, nakierowany na pracę z uczniem przeciętnym, bez uwzględniania specyfiki funkcjonowania dzieci z trudnościami w uczeniu się bądź dzieci o inteligencji wyższej niż przeciętna. Enerlich (za: Żurkiewicz 1990) podaje, że stosunek moż-

liwości ucznia najsłabszego do najlepszego jest jak 1:17, co skazuje najsłabszych na pewne niepowodzenie, a najlepszym nie daje możliwości pełnego rozwoju ich możliwości.

Na niekorzystną dla ucznia, zwłaszcza ucznia słabszego, **sztywność procesu edukacyjnego** zwracał uwagę już J. Konopnicki (1966, s. 97-98), który pisał, że „sztywność ta prowadzi często do osiągania przez uczniów jedynie powierzchownych wiadomości i zaniku indywidualności pracy nauczyciela”. Cz. Kupisiewicz (1972, 1996) także uznaje za przeszkodę w osiąganiu dobrych ocen zbyt sztywny sposób nauczania, utrudniający indywidualizację pracy dydaktyczno-wychowawczej, a w wielu przypadkach uniemożliwiający łączenie nauki szkolnej z aktualnymi potrzebami dziecka, co najsłabszych skazuje na niepowodzenie, a zdolnym ogranicza rozwój.

Podobną refleksją dzieli się H. Spionek (1973), która podkreśla, że częstą przyczyną trudności w uczeniu się jest konieczność **pracy w warunkach klasowo-lekcyjnych**, co nie daje możliwości indywidualizacji. Warunki i organizację nauczania, czyli przeludnienie klas, zmienowość, brak higieny pracy umysłowej nie sprzyjają indywidualizacji nauczania, nie pozwalają – zdaniem K. Zajączkowskiego (1997) – na jednostkowe traktowanie ucznia, na dostrzeżenie jego specyficznych trudności w przyswajaniu nowych wiadomości i umiejętności.

O kolejnych pedagogicznych przyczynach niepowodzeń szkolnych pisze szczegółowo A. Karpińska (1999, s. 82-92). Wyniki jej badań nad drugorocznością w północno-wschodniej Polsce wskazują, że osiąganie niskich wyników w nauce może być uwarunkowane też niskimi nakładami na oświatę, przeciążeniem klas, wielozmianowością nauczania, nauczaniem w klasach łączonych, złą organizacją sieci szkolnej, co sprawia, że uczniowie muszą pokonywać duże odległości, by dotrzeć do szkoły. Podobne przyczyny wymienia jako znaczące G. Pańtak (1992a, 1992b). Jej zdaniem niskie osiągnięcia uczniów mają swoją przyczynę w niedostatku środków finansowych przeznaczanych na oświatę, powodem są też przepełnione klasy, ciągle zmiany w „siatkach godzin” i nadmierny program dydaktyczny.

Istnieją jednak poważne doniesienia, które przeczą tezie o znaczącym wpływie powyższych czynników na efektywność nauczania. K. Denek (1998) referuje wyniki badań nad efektywnością nauczania matematyki i przedmiotów przyrodniczych w różnych krajach świata prowadzone z ramienia UNESCO przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Oceny Wydajności Szkół (IEA). Z raportu wynika, że jakość wiedzy matematycznej uczniów nie jest wprost proporcjonalna do ilości nakładów finansowych na oświatę w danym kraju. Pierwsze miejsca w tej sroistej „olimpiadzie” zajęli uczniowie z Węgier, Czech i... Korei Południowej, w której nakłady na oświatę są trzykrotnie mniejsze niż w USA, a amerykańscy

uczniowie zajmują w rankingu dziewiątą pozycję. Cytowane też badania obalają tezę o związku między większymi klasami i niższymi wynikami nauczania (s. 28) oraz między czasem przeznaczonym na nauczanie danego przedmiotu a wynikami nauczania (s. 29).

W ostatnich latach pojawiły się nowe przyczyny słabych osiągnięć w nauce, które S. Rimm (1994) nazywa Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych. Może on wystąpić wtedy, kiedy dziecko znajdzie się w klasie bardzo niedyscyplinowanej, w której nauczyciel nie jest w stanie zapanować nad porządkiem i zapewnić ciszy koniecznej do uczenia się. Inne klasy prowadzone są zbyt rygorystycznie, co dla coraz większej grupy dzieci nadpobudliwych jest barierą nie do pokonania. Niekorzystny wpływ ma też ciągłe zachęcanie do rywalizacji („w takich czasach żyjemy”), etykietowanie uczniów przez ciągłe tworzenie katalogów uczniów najlepszych czy najgłupszych. Dla dużej grupy dzieci przyzwyczajonych do korzystania w domu z najnowszych osiągnięć techniki, z ciekawych pomocy edukacyjnych czy programów komputerowych szkoła, ze swoimi tradycyjnymi metodami pracy, wydaje się miejscem nudnym i niedostosowanym do ich zainteresowań i umiejętności. Podsumowując, S. Rimm zauważa jednak, że niekorzystne jest zarówno nadmierne ujednoczenie, jak i nadmierna indywidualizacja. W związku z tym proponuje „stanowcze kierowanie, ale i rozsądną elastyczność” (Rimm 1994, s. 127).

Podsumowując niejako dotychczasowe badania nad wadami programów nauczania, które stanowią przyczynę niepowodzeń szkolnych, A. Karpińska (1999) określa podstawowe wady programów szkolnych: treści nauczania mają zbyt encyklopedyczny charakter, a uczniom proponuje się głównie wiedzę faktograficzną, nacechowaną historyzmem. Innymi negatywnymi cechami programów nauczania jest addytywizm, czyli ciągłe dodawanie nowych treści bez eliminowania jakichkolwiek fragmentów dotychczasowego programu, uniformizm treściowy, czyli proponowanie całej populacji uczniów tych samych treści, jednostronność w przekazie wiedzy, akademizm, nieuwzględnianie ani możliwości psychofizycznych dziecka, ani potrzeb społecznych, oraz izolacjonizm, przez który autorka rozumie oderwanie nauczanych treści od życia.

### 1.2.2.7. Współpraca między domem a szkołą

W powstawaniu trudności w uczeniu się znaczenie mają nie tylko czynniki środowiska rodzinnego i szkolnego rozpatrywane oddzielnie, ale również **współpraca między domem a szkołą**, zarówno na płaszczyźnie wychowawczej, jak i dydaktycznej. Tymczasem wielu rodziców uważa, że nauczanie to obowiązek

szkoły, a zbyt mała grupa nauczycieli korzysta z pomocy rodziców przy określaniu słabych i mocnych stron dziecka, co ułatwiałoby poznanie jego możliwości rozwojowych (Portee 1996). Z badań Winiarskiego wynika, że dzieci rodziców odznaczających się pozytywnym odniesieniem do szkoły i nauczycieli, takich, którzy utrzymują z nauczycielami stały kontakt i są aktywni w działaniach na rzecz szkoły, osiągają wyższe rezultaty w nauce, niż dzieci rodziców niezainteresowanych działalnością szkoły (Winiarski 1998, s. 22-24). Nauczyciele także lepiej traktują dziecko, którego rodzice angażują się, utrzymują kontakt ze szkołą.

W badaniach K. Janke (1987) podejmowanie bądź nie współpracy ze szkołą koreluje bardzo silnie z powodzeniem lub niepowodzeniem szkolnym: 76% uczniów z trudnościami pochodziło z rodzin nienawiązujących takiej współpracy. Prawidłowość tę potwierdzają też badania A. Sowińskiej (1998).

Podsumowując powyższy fragment pracy dotyczący społecznych uwarunkowań pojawiania się trudności szkolnych należy stwierdzić, że ukazał on wielość stanowisk w tej dziedzinie. Nie bagatelizując dorobku ujęć neuropsychologicznego i rozwojowego, opracowanych głównie przez lekarzy i psychologów, w mojej pracy uważam za stosowne przyjęcie jako głównej perspektywy środowiskowej najbliższej pracy pedagoga. Poznanie wpływu zmiennych środowiskowych, w tym głównie zmiennych związanych ze środowiskiem osobowym rodziny i szkoły ucznia oraz jego środowiskiem rówieśniczym pozwoli, mam nadzieję, na znalezienie skuteczniejszych rozwiązań problemów dzieci doświadczających trudności w nauce szkolnej. Podjęcie takiej pracy staje się palącą potrzebą, jeśli uświadomimy sobie wielość negatywnych konsekwencji przeżywania trudności szkolnych w okresie dojrzewania.

### **1.3. Konsekwencje przeżywania trudności szkolnych dla dalszych losów młodzieży**

W okresie szkolnym dominującą aktywnością dzieci i młodzieży jest nauka. Powodzenie bądź niepowodzenie szkolne jest więc istotnym czynnikiem rozwoju psychicznego, społecznego i emocjonalnego młodego człowieka. W zależności od wyników w nauce kształtują się wzajemne relacje między uczniem a jego rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami. Niepowodzenia szkolne – zdaniem Cz. Kupisiewicza (1996) – są zjawiskiem zdecydowanie niepożądanym, zarówno ze względów społecznych, jak i pedagogicznych oraz psychologicznych.

Niepowodzenie szkolne jest szczególnie niebezpieczne dla młodzieży w wieku gimnazjalnym. B. G. Licht i J. A. Kistner (1986) są zdania, że młodzież w większym stopniu niż dzieci zagrożona jest negatywnymi konsekwencjami niepowo-

dzeń w nauce: dzieci bowiem mają dobre zdanie o sobie samym wtedy, kiedy dostrzegają, że nauczyły się czegoś nowego, nawet jeśli obiektywnie rezultaty ich pracy oceniane są jako niezadowolające. Starszym uczniom to nie wystarcza: są świadomi, że efekty ich pracy muszą zostać odniesione do obiektywnych standardów, porównują też swoje wyniki z wynikami rówieśników. Dlatego też u starszych uczniów częściej pojawiają się zaburzenia motywacyjne w związku z permanentnie doświadczanymi niepowodzeniami.

J. Konopnicki (1966, s. 21) stwierdził, że niepowodzenie szkolne jest „początkiem wykołejenia się, a w każdym wypadku jest to zwichnięcie równowagi życiowej dziecka”. Rozwijając tę myśl A. Karpińska (1999) pisze, że niepowodzenia szkolne powodują nie tylko straty materialne związane z drugorocznością, z późniejszym podejmowaniem pracy zawodowej przez uczniów opóźnionych, ale również spustoszenie w rozwoju emocjonalnym i społeczno-moralnym ucznia, stanowią zagrożenie dla aspiracji i celów życiowych młodego człowieka.

Podobnie sądzą B. G. Licht i J. A. Kistner (1986). Ich zdaniem notoryczne przeżywanie sytuacji niepowodzenia przez uczniów z trudnościami szkolnymi powoduje, że uczą się oni zwątpienia w swoje możliwości intelektualne postrzegania wszelkich wysiłków jako daremnych. Stają się w związku z tym osobami sfrustrowanymi, łatwo poddają się w sytuacji pojawienia się jakiegokolwiek trudności, a to przyczynia się do pojawiania się wciąż nowych niepowodzeń. Pojawiające się sukcesy interpretowane są jako efekt chwilowego „szczęścia”, wyjątkowej łatwości zadania lub nieuwagi nauczyciela. Nawet więc powodzenie w wykonaniu zadania nie przynosi zadowolenia i nie daje poczucia sukcesu. Efektem tego zakłętego kręgu jest przyjęcie postawy unikania jakiegokolwiek wysiłku, brak przyjemności z wykonywania zadań intelektualnych oraz lekceważenie okazywane pracy umysłowej.

T. Witkowski (1993, 1996) zauważa, że problemy w nauce szkolnej powodują zaburzenia we wszystkich czterech sferach życia człowieka: osobowościowej, rodzinnej, społecznej i zajęciowej.

### 1.3.1. Konsekwencje w sferze osobowościowej

Sfera osobowościowa narażona jest na deformacje głównie ze względu na fakt, że nauka szkolna, wokół której skupia się zasadniczy wysiłek młodego człowieka, jest stale powodem frustracji. Przez stawianie niskich ocen uczniowi codziennie niemal uświadamiana jest jego niepełnosprawność, uświadamia ją sobie też on sam, porównując swe osiągnięcia z osiągnięciami innych. Rodzice osób z trudnościami w uczeniu się, podkreślając swoje rozczarowanie i niesłusznie przypisując

niskie osiągnięcia dziecka lenistwu, pogłębiają jego negatywny obraz siebie. Niepowodzenie szkolne niszczy „dobre zdanie” ucznia o sobie samym, o jego możliwościach i umiejętnościach. Na skutek mechanizmu generalizacji młody człowiek zaczyna gardzić sobą, jako nic niewartym członkiem społeczności. Odwracając się przeciwko sobie, odwraca się też często od norm społecznych obowiązujących w społeczeństwie, które go „skrzywdziło”. W ten sposób budowane jest w uczniu poczucie niższej wartości (Włodarski 1996), tworzy się też podłoże do przekraczania norm społecznych.

W badaniach stwierdzono, że poziom aspiracji i dążeń u młodzieży z trudnościami w uczeniu się obniża się wraz z wiekiem, wśród młodzieży z pozytywnymi efektami szkolnymi jest odwrotnie (Zalewska 1978). Na skutek ciągłych niepowodzeń słabnie bowiem motywacja do podejmowania kolejnych wysiłków.

Uczniowie o słabych wynikach w nauce charakteryzują się także innymi specyficznymi zaburzeniami psychologicznymi – zauważa D. A. Zalewska (1983). Mają oni zazwyczaj nieadekwatną samoocenę z tendencją do samooceny zaniżonej i niski poziom aspiracji, są lękliwi i nieśmiali oraz charakteryzują się niższą odpornością na niepowodzenia. W kontaktach z innymi mają tendencję do izolowania się. Ogólnie również mają niższe niż ich rówieśnicy poczucie sensu życia.

T. Witkowski (1996) zaobserwował, że u młodzieży z trudnościami w uczeniu się daje się zauważyć mniejszą spontaniczność działania i wysokie wyniki w skalach kontroli siebie, co oznaczałoby, że młodzież nie chce, by inni poznali ich „takimi, jakimi są”, ciągle stara się ukrywać swoje prawdziwe uczucia i umiejętności, by uniknąć odrzucenia.

O podobnym zjawisku piszą też L. Steinberg i in. (1992) na podstawie badań osób będącymi członkami mniejszości narodowych. Ich przekonanie o niemożności zmiany własnego losu przez osiągnięcie wysokiego poziomu wykształcenia (*glass ceiling effect*) tkwi u źródeł niepodjęcia przez nich wysiłku uczenia się.

B. Weigl (1990) sądzi, że konsekwencją odczuwanego przez ucznia braku wpływu na otrzymywane przez niego oceny i ciągłego przeżywania porażek („choćbym się nawet bardzo starał i tak nie zostanie to zauważone i dostanę znowu złą ocenę”) jest apatia. Zdaniem autorki przejawia się ona w zachowaniach, postawach poznawczych i emocjach odczuwanych przez ucznia, a więc: w podejmowaniu chaotycznych, nieprzemyślanych działań, bierności, uległości i nawykowemu podporządkowywaniu się innym, wycofywaniu się, pesymizmie co do powodzenia przyszłych działań, przekonaniu o braku własnej wartości, poczuciu bezsensu działań, w minimalizacji dążeń i wybieraniu celów zastępczych, poczuciu zniechęcenia, bezsilności, przygnębienia, otepienia i bezradności.

Osoby z niepowodzeniem szkolnym wykazują też większą niż ich rówieśnicy tendencję do myśli samobójczych i do podejmowania prób samobójczych. J. Pa-

stuła (1975) zaobserwowała, że 61% z prób samobójczych podejmuje młodzież w okresie tuż po rozpoczęciu nauki w szkole średniej, co może łączyć się z niemożnością sprostania wyższym wymaganiom szkolnym związanym z uczeniem się na kolejnym szczeblu edukacji. Z ostatnich doniesień prasowych („Gazeta Wyborcza”. Magazyn z 15.06.2001) wynika, że 75% samobójstw młodzieży ma związek z przeżywanymi trudnościami szkolnymi.

### 1.3.2. Konsekwencje w sferze rodzinnej

Konsekwencjami niskich wyników w nauce są też **trudności w sferze rodzinnej**, zarówno w stosunku do rodziny pochodzenia, jak i do rodziny, którą młodzież ma zamiar założyć w przyszłości. Niemożność zadowolenia aspiracji rodziców i świadomość, że zawiodło się ich nadzieje, staje się dla młodzieży źródłem niepokoju i cierpienia. Z drugiej strony, doświadczając swojej inności w kontaktach z rówieśnikami, osoby z trudnościami w nauce martwią się, czy będą w stanie założyć i utrzymać swoją rodzinę.

K. Denek (1998) zauważa, że kiedy uczeń ma trudności w nauce, jest to sytuacja stresowa nie tylko dla niego, ale i dla całej rodziny, która odbiera całą sytuację jako źródło przykrości, negatywną, poniżającą ich ocenę. W związku z tym młody człowiek, często pod presją rodziców, nie decyduje się na podjęcie nauki na kolejnym szczeblu kształcenia, by uniknąć przykrości.

Dorośli o niskim statusie społecznym, czyli ci, którzy doświadczyli trudności szkolnych, przypisują właśnie szkole moc sprawczą swojego niepowodzenia (Kwieciński 1990, 1992), w takiej też mentalności wychowują własne dzieci, co tworzy zdaniem Z. Kwiecińskiego „błędne koło ubóstwa kulturowego”. Autor ten podaje też wyczerpującą charakterystykę osób dorosłych o niskich efektach szkolnych. Píše, że są to najczęściej osoby mniej korzystające z ofert kultury „wysokiej”, a co za tym idzie – także z wzorów życia i wzorów osobowych przez nią niesionych. Miejsce to zajmują często wzorce życia zaczerpnięte z telewizyjnych seriali i reklam, które pokazują, co można *mieć*, a nie jak *być*, nie pokazując przy tym, ile pracy, wiedzy i wysiłku trzeba często włożyć w osiągnięcie sukcesu materialnego, tak więc oczekiwanie posiadania dóbr materialnych nie wiąże się w ich percepcji z wysiłkiem włożonym w osiągnięcie celu. Osoby o niskim standardzie wykształcenia to często osoby bierne, wyczekujące pomocy, niezdolne do podjęcia wysiłku pomocy sobie samym. Często charakteryzuje je postawa roszczeniowa wobec społeczeństwa i niechęć do zmiany swojego statusu, którą najlepiej wyraża stwierdzenie: „Nie po to harowałem trzy lata ucząc się w szkole rolniczej, żeby teraz zmieniać zawód”. Bierność wobec własnego losu i własnego

rozwoju rozciąga się również na bierność wobec zmiany losu i możliwości rozwoju następnego pokolenia. Źródło takiej mentalności Z. Kwieciński widzi w przekazywanej z pokolenia na pokolenie mentalności wyrosłej z systemu komunistycznego, w którym można było osiągnąć status bez wysiłku, a ci, którzy go nie osiągnęli, mogli zawsze liczyć na „równą dystrybucję dóbr”.

### 1.3.3. Konsekwencje w sferze społecznej

Niskie osiągnięcia w nauce stanowią też źródło napięć w sferze określonej przez T. Witkowskiego (1993) jako **społeczna**. Autor dostrzega, że trudności w nauce blokują zaspokojenie potrzeby bycia popularnym w kontaktach z rówieśnikami. Ostrożność w nawiązywaniu nowych znajomości i brak spontaniczności w kontaktach z innymi stanowią przeszkodę w realizowaniu potrzeb społecznych.

Łączy się też niskie wyniki w nauce z zachowaniami antyspołecznymi czy nawet przestępczymi (Ruka 1976; Broder 1981; Fleener 1999), z uzależnieniem od narkotyków (Weiss 1996) i z przedwczesnym macierzyństwem nastoletnich dziewcząt (Allen 1997). P. Broder (1981) zauważa jednak, że często niesłusznie uznaje się osoby mające trudności w nauce za młodocianych przestępców, a wynika to z faktu, że osoby z trudnościami szkolnymi mniej dokładnie i bardziej chaotycznie opisują wydarzenia, posługując się przy tym ubogim słownikiem, co może sprawiać wrażenie ukrywania prawdy i staje się powodem podejrzeń. Niemniej F. T. Fleener (1999) podaje, że spośród badanych przez niego młodocianych przestępców 62% to osoby z trudnościami w nauce szkolnej.

### 1.3.4. Konsekwencje w sferze zajęciowej

Sfera **zajęciowa** to obszar związany nie tylko z nauką szkolną, ale z perspektywą pracy zawodowej. Młodzież z trudnościami w uczeniu się napotyka w tym zakresie wyjątkowo duże trudności. Mając świadomość, że dzisiaj do otrzymania dobrej pracy, czy też pracy w ogóle, konieczne są osiągnięcia szkolne, uczniowie z trudnościami w nauce mają świadomość własnej niemożności i nierealności zdobycia dobrego wykształcenia.

Warto jednakże wiedzieć, że zdaniem naukowców iloraz inteligencji i osiągnięcia szkolne nie należą do czynników najlepiej prognozujących powodzenie w pracy zawodowej. Z badań M. H. Raskinda i in. (1999) wynika, że większą rolę odgrywają takie czynniki, jak upór w realizacji celów, aktywność, wiedza o samym sobie, stabilność emocjonalna i wsparcie społeczne. Również G. J. Panagos

i in. (1999) podkreślają większą rolę czynników subiektywnych niż obiektywnych w rozwoju kariery zawodowej.

Niestety, części młodzieży z niepowodzeniem szkolnym brak jest tych „atributów sukcesu”. Młodzi ludzie przekonani o własnej bezwartościowości stają się wtórnymi analfabetami, niezdolnymi do podjęcia jakichkolwiek nowych form kształcenia, co utrudnia im znalezienie zatrudnienia. Brak powodzenia szkolnego wpływa też zniechęcająco na znaczną część młodzieży, tłumi jej zainteresowania poznawcze, wpływa niekorzystnie na jej stosunek do otoczenia, wywołuje kompleksy i zaburzenia w zachowaniu, może nawet prowadzić do obniżenia się intelektualnego potencjału ucznia. Piszą o tym: Konopnicki (1966), Tyszkowa (1964), Spionek (1973), Kupisiewicz (1996).

Konsekwencją przekonania o niskiej wartości siebie samego i niemożności uzyskania wykształcenia jest często, zwłaszcza w obecnych warunkach, niemożność znalezienia pracy i konieczność życia ze statusem osoby bezrobotnej, jeszcze przed podjęciem pierwszej pracy zawodowej. Osoby o niskim wykształceniu są też najczęściej zagrożone zwolnieniem z pracy, jako że prestiż zawodu zależy od jakości nauki i szkoły, do której uczeń uczęszczał (Kupisiewicz 1985), łatwiej zaś jest zwolnić osobę o niskim standardzie wykształcenia, zastąpić ją innym pracownikiem.

W. Kojs (1998, s. 22) uważa, że najpoważniejszą konsekwencją niepowodzeń w nauce szkolnej jest „marnotrawstwo twórczego potencjału człowieka”, co przejawia się w bierności osób kończących edukację. W. Kojs pisze: „Do niepowodzeń naszej szkoły z pewnością można zaliczyć szerokie rzesze osób z piętnem ‘nieudacznictwa’ i ‘niemożności’, rzesze frustratów i malkontentów, począwszy od klasy pierwszej do ostatniej. Niepowodzenie to wywołane bywa zaszufłakowaniem ich do uczniów dostatecznych i miernych, a więc skazanie na wieloletnie pełnienie roli ‘gorszych’ w kręgu prawie tych samych osób, w imię bardzo wątpliwego i mało istotnego – z punktu widzenia życia człowieka – zestawu wymagań szkolnych, odnoszących się często do wyizolowanych i oderwanych od życia wiadomości i sprawności”.

System oceniania stosowany obecnie w szkołach polskich – dodaje W. Kojs (1998) – niewiele ma wspólnego z promowaniem wszechstronnego rozwoju osobowości, a wręcz przeciwnie – blokuje możliwości rozwoju psychofizycznego ucznia, przyczynia się do marnotrawstwa potencjału twórczego młodych ludzi. Nie uczy samodzielności w poznawaniu rzeczywistości społecznej, kulturowej, przyrodniczej, poznawania i kształtowania własnej osoby.

Podsumowując, należy stwierdzić za A. Karpińską (1999), że konsekwencją niepowodzenia szkolnego są zarówno straty materialne dla jednostki i społeczne-

stwa, jak i – co więcej – zagrożenie rozwoju emocjonalnego i społeczno-moralnego ucznia oraz zagrożenie dla jego celów i aspiracji życiowych.

Należy zapewne zgodzić się z M. Tyszkową (1964), która stwierdza, że: „Powodzenie szkolne dziecka nie zależy od jakiegoś jednego czynnika ani tylko od jednego rodzaju czynników, ale od wielu powiązanych ze sobą nawzajem i działających kompleksowo grup czynników: społecznych, psychologicznych i pedagogicznych” (1964, s. 28). Można więc powiedzieć, iż dziecko doświadczające akceptacji w środowisku domowym czuje się pewniej w szkole, a w związku z tym większa jest jego motywacja poznawcza, a więc i motywacja do uczenia się. Dziecko przeżywające trudności w środowisku rodzinnym, nieakceptowane w domu, czuje się niepewnie zarówno w domu, jak i na terenie szkoły, odbiera sygnały odrzucenia ze strony obu tych środowisk. Brak wiary we własne siły i wycofanie w sferze poznawczej rzutuje na osiągnięcia w nauce; im gorsza atmosfera w domu, tym trudniej o dobre stopnie (Kotlarski 1992).

H. Spionek zwraca uwagę na fakt, że w problematyce trudności szkolnych trudno jest ocenić, które ze zjawisk jest przyczyną, a które skutkiem trudności w uczeniu się. Nie udaje się zazwyczaj również udzielenie odpowiedzi na pytanie, które czynniki patogenne stanowią pierwotną przyczynę trudności i niepowodzeń szkolnych, a które są rezultatem niekorzystnych zmian w sytuacji społeczno-wychowawczej ucznia (Spionek 1973, s. 93). Zaprezentowany powyżej przegląd różnych stanowisk dotyczących mechanizmów powstawania niepowodzeń szkolnych, pozwala zauważyć złożoność tego zjawiska. Trudno jest określić, czy któryś z analizowanych czynników (np. zła atmosfera w rodzinie) jest przyczyną trudności w uczeniu się, czy też skutkiem doznawanych przez dziecko niepowodzeń. Należy przyjąć, że stanowią one ciąg powiązanych ze sobą zjawisk, a w badaniach skoncentrować się raczej na opisie pewnych grup zależności.

Postulat wielowymiarowości wydaje się bardzo słuszny nie tylko w odniesieniu do zakresu badań, ale i osób takie badania przeprowadzających. O ile lekarz analizuje stan fizyczny ucznia, psycholog jego funkcjonowanie intelektualne, o tyle zadaniem pedagoga winna być diagnoza czynników społecznych wpływających na zaburzenia w procesie uczenia się.

Problem trudności szkolnych domaga się wciąż na nowo podejmowanych badań, w związku ze zmianami społecznymi, demograficznymi czy politycznymi. Warto także zwrócić uwagę, że większość cytowanych powyżej polskich badań odnosi się do uczniów z młodszych klas szkoły podstawowej (np. Tyszkowa badała uczniów klas I-IV, Spionek uczniów klas I-VI). W związku ze zmianami w organizacji szkolnictwa znacznemu wydłużeniu uległ okres kształcenia ogólnego, najpierw przez zmianę 7-letniej szkoły podstawowej w 8-letnią, a od roku 1999 przez utworzenie gimnazjów (uczniowie klas 7, 8 i 9). W związku z tymi

zmianami ta część młodzieży, która jako mająca mniejsze zdolności czy motywację do nauki odchodziła do szkół uczących zawodu, obecnie podlega obowiązkowi nauki w gimnazjum. Tworzy to nowe sytuacje dydaktyczne i wychowawcze, które domagają się nowych, aktualnych opracowań. Mówiąc o uwarunkowaniach trudności w nauce u uczniów gimnazjum, z opisanych już przyczyn należy wyłączyć te, które są charakterystyczne dla młodszego wieku szkolnego, a do katalogów dołączyć uwarunkowania związane ze specyfiką okresu rozwojowego, w którym znajdują się uczniowie gimnazjum.

A. Karpińska (1999) stwierdza, że prezentowane katalogi uwarunkowań trudności w nauce, aczkolwiek ujmują wiele aspektów problemu, nie wyczerpują tematu. I rzeczywiście, ostatnio wśród przedstawicieli interakcjonizmu pojawia się coraz więcej głosów, że to „w wyniku zaburzeń o charakterze interakcyjnym uczeń bywa spychany na margines życia klasy, coraz bardziej traci wiarę we własne siły i możliwości, wreszcie rezygnuje” (za: Kupisiewicz 1995). Jedną z czołowych autorek tego nurtu jest B. Sarason (1997), która twierdzi, że przyczyną przerywania nauki jest często rozczarowanie szkołą i niechęć do wszystkiego, co ma z nią związek. Stąd też autorka postuluje, by kształcić nauczycieli nie do pracy w szkole (tzn. realizacji programu nauczania), lecz do odczytywania i realizacji oczekiwań uczniów. W pracy szkolnej należałoby większy nacisk położyć na kształtowanie umiejętności społecznych, a nie tylko intelektualnych. Postulat powyższy zgodny jest z tezami głoszonymi przez M. Gogacza (1985), który uniwersytetom i politechnikom zaleca kształcenie intelektu i umiejętności zawodowych, zaś szkołom podstawowym i średnim rozwijanie w dzieciach i młodzieży wyniesionej z rodziny umiejętności bycia w znaczących relacjach z osobami najbliższymi.

W kolejnych rozdziałach zostanie przedstawione ujęcie teoretyczne problematyki osób znaczących, będące podstawą rozważań w niniejszej pracy. Będzie to próba udowodnienia hipotezy, że trudności szkolne młodzieży gimnazjalnej często współwystępują czy też są uwarunkowane (por. Dornbusch i in. 1987, za: Steinberg i in. 1994) w dużym stopniu przyczynami interakcjonistycznymi (por. Kett 1995), czyli zaburzeniami w relacjach i brakiem wsparcia społecznego ze strony osób najbliższych młodemu człowiekowi, osób dla niego znaczących. Praca więc odwoływać się będzie do twierdzeń pedagogiki otwartej (Nowak 1999), która uznaje **osobę** za podstawowy podmiot i przedmiot działalności pedagogicznej. Tak więc w rozdziale drugim przedstawi się rolę, jaką odgrywają osoby znaczące w życiu młodzieży.

## **2. Rola relacji z osobami znaczącymi w okresie dojrzewania**

Rozdział drugi poświęcony jest próbie odpowiedzi na pytanie o rolę, jaką odgrywają osoby znaczące w życiu młodzieży. Przegląd literatury na ten temat ukazuje, że problem ten mieści się w sferze zainteresowań zarówno teoretyków, jak i praktyków, zajmujących się wychowaniem i nauczaniem młodzieży. Jak z niego wynika, nie każda osoba, z którą się spotykamy, wywiera wpływ na nasze życie. Aby ten wpływ się dokonał, osoba musi być dla nas osobą znaczącą.

Okres dojrzewania charakteryzuje się wieloma cechami, które odróżniają go od dzieciństwa i dorosłości. Prezentacji tych cech, ze szczególnym uwzględnieniem roli odgrywanej w życiu młodzieży przez inne osoby, poświęcona będzie druga część rozdziału. Prezentacja ta jest konieczna z uwagi na przyjętą hipotezę, iż jednym z podstawowych czynników prawidłowego funkcjonowania uczniów w okresie dojrzewania jest świadomość możliwości otrzymania wysokiej jakości wsparcia społecznego ze strony osób znaczących (*perceived social support*).

Proces wychowania i kształcenia młodego pokolenia przebiega prawidłowo, jeżeli w życiu młodego człowieka nie brakuje osób, które służą pomocą, są oparciem w trudnościach, których opinie cieszą się szacunkiem młodych ludzi. Osoby takie określane są jako *significant others*, „osoby znaczące”. Wyjaśnieniu pojęcia „osoba znacząca” i przedstawieniu stanu badań nad rolą osób znaczących w życiu młodzieży poświęcona jest trzecia część rozdziału.

### **2.1. Filozoficzne i antropologiczne wyjaśnienie roli osób znaczących w procesie wychowania młodzieży**

Aby ukazać rolę osoby znaczącej w wychowaniu młodzieży, niezbędne jest sięgnięcie do filozofii. Wieloaspektowy związek między filozofią a pedagogiką jest faktem. Filozofia w swojej funkcji uniwersalizującej i generalizującej próbuje

między innymi wytyczyć ideał człowieka. Pedagogika, uważana za naukę praktyczną, ma charakter bardziej konkretny, aplikacyjny i poszukuje, jak ten ideał ukształtować, „jak budować człowieka w człowieku” (Stróżewski 1992, s. 37).

Wszyscy pedagodzy, szczególnie zaś jest to widoczne w kręgu pedagogów chrześcijańskich, dostrzegają potrzebę oparcia teorii pedagogicznych na określonej filozoficznej teorii osoby (por. Nowak 1999), jako że przyjęta perspektywa antropologiczna wyznacza następnie rodzaj stawianych pytań oraz drogi szukania odpowiedzi na te pytania. Nie inaczej jest w niniejszym opracowaniu. Zastanawiając się nad rolą osób znaczących dla funkcjonowania uczniów z trudnościami w nauce, w pierwszej kolejności należy określić, jak rozumiemy pojęcie osoby i jej udział w wychowaniu. Głębokie spojrzenie na strukturę bytową człowieka jest konieczne, aby „człowieka traktować zawsze jako cel, a nie środek swej działalności” (Krapiec 1996, s. 269), aby drugi człowiek nie służył naszym interesom, nie był narzędziem do spełniania naszych planów (rodzinnych, zawodowych), lecz celem samym w sobie.

W dotychczasowej historii poszukiwań definicji osoby, „faktu ludzkiego”, dostrzec można dwa główne ujęcia (por. Krapiec 1991). Z jednej strony pod wpływem coraz donioślejszych odkryć z dziedziny nauk biologicznych i medycznych określa się człowieka jako element świata przyrody, najdoskonalsze stadium ewolucji. Z drugiej pod wpływem filozofii Kartezjusza i jego następców podkreśla się, że to świadomość i samoświadomość stanowią istotę osoby.

Obydwie te interpretacje wnoszą nowe i ważne aspekty do współczesnego rozumienia, kim jest człowiek. Żadne z nich nie daje jednak wyczerpującej odpowiedzi na pytanie o naturę człowieka. Traktowanie człowieka jako tylko egzemplarza biologicznego swego gatunku bądź jako bezcielesną świadomość nie określa w pełni, kim jest człowiek.

Wydaje się, że Boecjusz (zm. ok. 524), który jako pierwszy w starożytności chrześcijańskiej określił pojęcie osoby, zawarł w swej definicji najważniejsze treści tego słowa. Dla niego osoba to „indywidualna substancja natury rozumnej”, *naturae rationalis individua substantia* (za: Granat 1985, s. 57). Definicja ta stanowi punkt wyjścia dla rozważań filozofii klasycznej. Oparte są na niej prace św. Tomasza z Akwinu i neoscholastyków. Stanowi także podstawę dla realistycznej koncepcji człowieka prezentowanej przez filozofów o orientacji chrześcijańskiej. Poszerzona o późniejsze uzupełnienia, jest również kluczowa dla stanowiska chrześcijańskiego realizmu pedagogicznego, prezentowanego w pracach M. Nowaka (por. zwłaszcza Nowak 1999).

Z pojęciem osoby wiąże się ściśle pojęcie relacji międzyosobowej. M. Gogacz (1985, s. 12-18, 50) zauważa, że problem relacji jest przedmiotem kontrowersji już od dawna, jako że wiąże się ze sporem filozofów nurtu platońsko-

-neoplatońskiego i arystotelesowsko-neoplatońskiego z tomizmem. Neoplatońska metafizyka relacji traktuje je jako samodzielny podmiot, jest więc w pewnym sensie teorią relacji, nie docieka zaś tego, jaka jest ich bytowa zawartość. Inaczej ujmując tę problematykę tomizm, starając się w punkcie wyjścia określić, jaka jest wewnętrzna zawartość realnie istniejących bytów jednostkowych. Tomiści przyjmują, że podstawą posiadania przez byt własności są dwie wewnętrzne przyczyny bytu jednostkowego, czyli istnienie i istota. Byt posiada więc własności ze względu na swe istnienie (istnieniowe) i ze względu na swoją istotę (istotowe). Do własności istnieniowych należą realność, jedność, odrębność, prawda, dobro i piękno. Własności istotowe (kategorialne) to w poziomie materii rozciągłość, wymiary i jakości oraz podlegający czasowi rozwój w postaci dorastania. W poziomie formy niematerialnej, duchowej własnościami tymi są rozumność i wolność, doznawanie i działanie. **Te różnorodne własności są podstawą relacji.**

Relacja – określona przez Tomasza z Akwinu jako *relatum* – oznacza „pomiedzy”. Wskazuje więc zarówno na podmiot – jako przyczynę działania i na kres – jako przyczynę odbioru działania. Oprócz podmiotu i kresu wyróżnia się jeszcze powód relacji, czyli rację dostateczną przyporządkowania podmiotu do kresu (Krapiec 1978, s. 329-337). Człowiek jest w stanie nawiązać relację zarówno z drugą osobą, jak i z rzeczą.

Porządkując rozważania zawarte w tym rozdziale należy stwierdzić, że filozofowie mówiąc o osobie, rozumieją ją dwojako: jako byt w sobie lub jako byt w relacji, w relacji do czegoś lub kogoś. Jako podłoże poszukiwań dotyczących roli osób znaczących, w dalszej części rozdziału autorka przeprowadzi przegląd stanowisk określających osobę jako byt w relacji do drugiej osoby i określających, na czym polega istota tych relacji.

Bliski związek z poszukiwaniami współczesnej pedagogiki mają więc poglądy przedstawicieli „filozofii spotkania”, takich jak E. Levinas, M. Buber czy J. Tishner. Filozoficzna koncepcja spotkania zakłada wzajemne oddziaływanie i współpracę osób, spotkanie zaś ma wymiar wartości moralnej, gdy obie strony uważają siebie za wartości, uwzględniając podmiotowość, autonomię i dobro. W ujęciach tych akcentuje się, że zmiany w człowieku zachodzą pod wpływem kontaktu z innymi ludźmi, w wyniku wzajemnego oddziaływania osób na siebie.

Przedstawiciel tego kierunku – Martin Buber za najistotniejszy efekt kontaktu wychowawcy z wychowankiem uważa **zaufanie do świata, które rodzi się na skutek istnienia obok nas drugiego człowieka**. Obecność życziwej nam osoby daje poczucie pewności, że pomimo ciemności zauważanych wokół, istnieje poza nimi światło, pomimo strachu istnieje wszak zbawienie; wszelki absurd jest tylko zasłoną dla prawdy, a obojętność ludzka to tylko tymczasowa postać ich miłości (Buber 1968, 1992). Dla wychowanka taką osobą budzącą zaufanie do świata jest

wychowawca, a warunkiem zaistnienia pomiędzy nimi relacji jest **rzeczywista obecność wychowawcy obok niego**, a nie tylko obecność w wyobraźni dziecka. Martin Buber pisze też, iż nie może być człowiekiem ten, kto żyje tylko wobec rzeczy, wykluczając wszelkie relacje międzyludzkie. „Człowiek chce być potwierdzony przez człowieka w swoim byciu i chce być obecny w byciu drugiego. Osoba ludzka potrzebuje potwierdzenia, ponieważ doświadcza wątpliwości, czym jest” – pisze M. Buber (1992, s. 137).

### 2.1.2. Istnieniowe relacje osobowe według M. Gogacza

M. Gogacz (1985, s. 60) wśród rozmaitych typów relacji wyróżnia także **istnieniowe relacje osobowe**, które polegają na tym, że „byty oddziałują na siebie swą realnością, jednością, odrębnością, prawdą, dobrem i pięknem (czyli własnościami transcendentálnymi), przystosowują się do siebie, upodobniają, wzajemnie się sobie uobecniają”. Zdaniem Tomasza z Akwinu wszystkie relacje osobowe są odmianami lub postaciami **obecności**, rozumianej jako suma relacji opartych na własnościach transcendentálnych.

**Osobowa relacja miłości** to najważniejsza z relacji analizowanych przez M. Gogacza (1985). Gdy dwie osoby spotykają się ze sobą wyłącznie z motywu istnienia, zupełnie bezinteresownie obdarzając się życzliwością i akceptacją, pozostają ze sobą w relacji nazwanej przez św. Tomasza z Akwinu miłością. To spotkanie miłości może przyjmować różną postać. Może być spotkaniem z powodu zgodności natur. Kiedy wywołane jest percepcją zmysłową i emocjonalną pobudzoną przez piękno, przyjmuje postać wspólnego dążenia do dobra. Wywołane poznaniem o charakterze intelektualnym, poznającym dobro jako dobro, spotkanie dwóch osób może być realizowane w wersji przyjaźni lub miłości. Miłości miłosiernej, okazującej troskę, służącej drugiemu człowiekowi (*caritas*), lub miłości związanej z cierpieniem (*amor*).

Tak rozumiana miłość nie jest tylko i wyłącznie emocją, choć towarzyszą jej emocje. Nie jest też biologicznym związkiem, chociaż taki związek może być znakiem miłości. Relacja miłości w ujęciu tomizmu jest spotkaniem osób w samym ich istnieniu (Gogacz 1985, s. 16).

**Osobowa relacja wiary** dokonuje się wówczas, gdy dwie osoby oddziałując na siebie swą własnością prawdy, wywołują w sobie relację wzajemnego otwarcia się na siebie, uwierzenia sobie (Gogacz 1985, s. 14). Wiara ta wnosi w nas to, czym jest druga osoba. Nie jest więc obojętne, zauważa M. Gogacz, komu uwierzyliśmy. Źródłem tak rozumianej wiary nie jest absolutystycznie pojęta wolność

człowieka, lecz prawda, a zerwać ją może nie decyzja czy wiedza, lecz próżność lub pycha odrzucająca istnienie prawdy.

**Osobowa relacja nadziei** powstaje wtedy, gdy dwie osoby oddziałują na siebie swą własnością dobra. Jest to oczekiwanie, że druga osoba, której uwierzyliśmy, będzie nam dostępna, że nas nie zawiedzie. To osobowe powiązanie z drugą osobą relacjami miłości, wiary i nadziei tworzy „właściwe środowisko osób, tak potrzebne wprost do życia” (Gogacz 1985, s. 15). Nadzieja taka nie jest usuwaniem nieufności, lecz potrzebą naszego trwania wśród osób. Nie niszczy jej zawiedzenie ani nieufność, a jedynie porzucenie dobra a czynienie zła.

Istnieniowe relacje osobowe są ciągle przedmiotem badań. Uzupełniając, co na ten temat powiedział Tomasz z Akwinu, M. Gogacz sądzi, że jako konsekwencję relacji miłości, wiary i nadziei należy rozumieć humanizm, czyli wierną realności, prawdzie i dobru służbę człowiekowi przez miłość, wiarę i nadzieję oraz troskę o trwanie wśród ludzi osobowych relacji miłości, wiary i nadziei. Tak rozumiany humanizm jest obroną „typowo ludzkiego środowiska” koniecznego człowiekowi do życia. Jest działaniem, którego człowiek zawsze jest celem, a nie środkiem do jego osiągnięcia. Jako postawa służby człowiekowi wychowuje intelekt i wolę człowieka.

Konsekwencją takiego stylu rozumowania jest u M. Gogacza wołanie o „zapewnienie każdemu człowiekowi kształcenia jego rozumności poprzez wiedzę aż do etapu mądrości i takie wychowanie jego woli, by wybierał to, co najlepsze”. Kształcenie takie domaga się obecności osób, ponieważ „mądrości i trafnych decyzji uczą nie teorie i podręczniki, lecz człowiek mądry, ukazujący w wiedzy to, co prawdziwe, a w celach, wartościach i ludziach to, co dobre” (1985, s. 18).

Dla M. Gogacza (1993) wychowanie to powodowanie relacji człowieka do tego, co dobre i prawdziwe, ale i również **powodowanie i utrwalanie więzi osobowych** łączących osoby; więzi, które zostały określone jako wiara, nadzieja i miłość. Osoby będące ze sobą w relacji mogą wzajemnie się ubogacić przez przekaz pojęć, wyobrażeń, decyzji i uczuć (Gogacz 1997, s. 26). Autor dostrzega również wagę wychowawcy, widząc jego rolę jako pierwszoplanową dla procesu wychowania: „**Rola osób kochających, mądrych i prawych, kierujących się wiarą i cierpliwością, zarazem pokornych i umiejących wybierać; osób wiernych sobie przez posłuszeństwo i ceniących nie rzeczy lecz osoby dla ich godności; ta i taka rola osób jest charakterystyczna dla pedagogiki**” (Gogacz 1993, s. 103).

M. Gogacz postuluje, iż nie można odrywać czynności wychowywania od czynności kształcenia. Prezentowany przez niego realistyczny nurt pedagogiki głosi, że należy otoczyć opieką w człowieku zarówno jego intelekt, jak i wolę, działania poznawcze i pożądcze (Gogacz 1993, s. 32). Analizując pojęcie wy-

chowania, M. Gogacz odróżnia je od pojęcia kształcenia, przez kształcenie rozumiejąc usprawnianie intelektu w rozumieniu istnienia, prawdy i dobra realnych bytów, oraz usprawnianie woli, by kierowała ona nas zawsze ku tym wartościom. Dodaje również, że należy zróżnicować zadania szkół podstawowych i średnich od zadań szkół wyższych. Uniwersytety i politechniki powinny – jego zdaniem – kształcić umysły młodych ludzi, poszukiwać i upowszechniać prawdę oraz uczyć wykonywania wytworów wiernych prawdzie. Inna jest rola szkół podstawowych i średnich. Powinno w nich dominować **utrwalanie i pogłębianie wyniesionych z rodziny relacji osobowych** (Gogacz 1997, s. 26). Relacja pomiędzy szkołą a rodziną polega więc na tym, że rodzina wnosi przez osobę ucznia we wspólnotę szkolną odniesienia osobowe, które są następnie podejmowane przez szkołę i uzupełnione relacjami poznania i postępowania.

### 2.1.3. Charakter relacji międzyludzkich według K. Wojtyły

W nurcie rozważań nad relacjami w wychowaniu należy zatrzymać się nad „**normą personalistyczną**” Karola Wojtyły, obejmującą swoim zasięgiem wszelkie relacje i działania dokonujące się między ludźmi, a więc również działania wychowawcze. Mówi ona, że „**osoba ludzka jest takim dobrem, które nie może być traktowane jako przedmiot użycia**”, a jedynie „właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość” (Wojtyła 1982, s. 24-25, 42).

Rozważania nad pojęciem osoby zajmują w filozoficznej twórczości K. Wojtyły wiele miejsca, zdaniem zaś niektórych stanowią one centralny punkt jego rozważań antropologicznych. W swojej koncepcji osoby K. Wojtyła łączy tradycyjne, tomistyczne rozumienie osoby z wynikami uzyskanymi dzięki metodzie fenomenologicznej. Nowością tego ujęcia jest wskazanie na aspekt przeżyciowy bytu ludzkiego, ukazanie, iż istnienie właściwe człowiekowi jest nie tylko indywidualne w sensie indywidualizacji natury, ale istnienie właściwe człowiekowi jest osobowe (Galarowicz 1994).

Istnienie osobowe zakłada istnienie w świecie osób. Polemizując z Leibnizem, K. Wojtyła pisze: „**Podmiotowość [...] nie zamyka człowieka w sobie, nie czyni zeń nieprzeniknutej monady, ale wręcz przeciwnie – otwiera go ku innym na sposób właściwy osobie**” (Wojtyła 1976, s. 35). Ten element otwarcia na innych jako sposób człowieczego istnienia zawarty jest już w tradycji arystotelesowsko-tomistycznej tezy o społecznym charakterze natury ludzkiej, jednak K. Wojtyła ubogaca go o nowy element: korzenie uczestnictwa, czyli różnorodne formy odniesienia osoby do „innych”, jednostki do społeczeństwa, widzi nie tylko w spo-

lecznej naturze człowieka, lecz w samym człowieku, jako w osobowym podmiocie (Galarowicz 1994, s. 294).

W naturze człowieka tkwi więc niejako konieczność współdziałania z innymi: „Byt działa i staje się bardziej sobą. W tym, aby stać się bardziej sobą, zawiera się zasadnicze dobro każdego bytu. Dobrem jest to, co wywołuje dążenie, co pobudza do działania. W imię tego, aby stać się bardziej sobą, dany byt zwraca się do innych bytów, jako do dóbr w sposób różnorodny, taki, jak tego wymaga jego własna natura oraz jak na to pozwalają ich natury” (Wojtyła 1982, s. 42). Aby więc żyć w zgodzie ze swoją naturą, zrealizować swoje człowieczeństwo, człowiek musi nawiązać kontakt z drugim. „[...] zaś człowiek, czyż nie jest sobą właśnie wówczas, kiedy aktualizują się w nim najwyższe możliwości? Przecież z pewnością nie wówczas, kiedy one w nim drzemią i marnieją. Miłość zaś jest aktualizacją najwyższych możliwości człowieka” – podkreśla Wojtyła (1982, s. 67).

K. Wojtyła analizuje kilka rodzajów relacji człowieka z innymi, umożliwiających osobie aktualizację jej potencjalności. Zostały one szczegółowo zanalizowane w książce Rafała Wilka (1996). W niniejszym opracowaniu omówione zostaną te typy relacji, które powinny znaleźć swe odniesienie w relacji wychowawczej.

Za najbardziej podstawową relację międzyludzką uznana została przez K. Wojtyłę relacja „bliźni”. Bliźni to dla Karola Wojtyły ktoś więcej niż członek wspólnoty: „Pojęcie ‘bliźni’ uwzględnia – czyli bierze wzgląd – na samo tylko człowieczeństwo, którego posiadaczem jest tak samo każdy inny człowiek jak i ja sam. Pojęcie ‘bliźni’ wskazuje też na rzeczywistość najbardziej powszechną – na najbardziej też powszechną podstawę wspólnoty między ludźmi. Wspólnota w człowieczeństwie jest wszakże podstawą wszelkich innych wspólnot. Jeżeli jakkolwiek wspólnota zostanie oderwana od tej wspólnoty podstawowej, musi stracić swój ‘ludzki’, ‘człowieczy’ charakter” (Wojtyła 1969, s. 320-321).

Człowiek może dokonywać wyborów co do osób, które obdarza zaufaniem czy miłością, lecz bliźnim jest dla każdego innego. K. Wojtyła dodaje: „Zdolność do uczestniczenia w samym człowieczeństwie każdego człowieka stanowi rdzeń wszelkiego uczestnictwa i warunkuje personalistyczną wartość wszelkiego działania i bytowania ‘wspólnie z innymi’” (Wojtyła 1969, s. 321-322).

Kolejną relacją jest „uczestnictwo”, rozumiane jako ten wymiar osoby ludzkiej, który umożliwia urzeczywistnienie się w pełni jako osoba. J. Galarowicz komentuje: „Jest to – po pierwsze – tego typu właściwość osoby ludzkiej, dzięki której człowiek, współżyjąc i działając wspólnie z innymi ludźmi, nie traci nic z osobowego sposobu istnienia, nie przestaje być osobą. Po drugie – uczestnictwo jest taką właściwością osoby, która może się urzeczywistnić tylko wtedy, gdy osoba wejdzie w określoną relację z innymi osobami i z dobrem wspólnym.

Uczestnictwo jest zatem właściwością osoby, a zarazem pewnym sposobem odniesienia do innych osób i do dobra wspólnego” (Galarowicz 1994, s. 323). Jeszcze raz więc okazuje się, że K. Wojtyła wychodzi poza ramy tradycyjnej myśli filozoficznej: tam, gdzie do tej pory odwoływano się do podstaw tkwiących w naturze człowieka, K. Wojtyła odwołuje się do tych, które tkwią w osobie. „Człowiek działając wspólnie z innymi, zachowuje w tym działaniu wartość personalistyczną własnego czynu, a równocześnie urzeczywistnia to, co wynika ze wspólnoty działania” (Wojtyła 1969, s. 394).

Dzięki uczestnictwu możliwe jest konstituowanie się wspólnoty osób. Nie należy jednak rozumieć uczestnictwa jako tylko „członkostwa”. Z punktu widzenia osoby ważna jest nie tylko przedmiotowa wspólnota działania, tj. wykonywanie wspólnej pracy. „Chodzi o to – pisze K. Wojtyła – **czy człowiek będąc członkiem wspólnoty działania, poprzez działanie to spełnia prawdziwe czyny i w tych czynach spełnia siebie.** O tym bowiem stanowi uczestnictwo” (Wojtyła 1969, s. 305-306).

K. Wojtyła poszerza tutaj rozumienie człowieka jako bytu posiadającego społeczną naturę przez sięgnięcie do podstaw, jakie tkwią nie w naturze, ale w osobie. „Przez uczestnictwo rozumiemy tutaj to, co odpowiada transcendencji osoby w czynie wówczas, gdy ten czyn jest spełniany ‘wspólnie z innymi’” (Wojtyła 1969, s. 294).

Tak więc „uczestnictwo” to pewien wymiar osoby, polegający na tym, że **człowiek, jako byt społeczny, pragnie relacji z innymi. Wchodząc w te relacje, nie tylko nic nie traci ze swej podmiotowości, ale stanowi to dla niego jedyną szansę samorealizacji jako osoby.** Współ z innymi człowiek może realizować pewne dobro, a równocześnie spełniać siebie (por. Wilk 1996, s. 102).

W pismach Karola Wojtyły można zauważyć, iż analizuje on odrębnie różne formy wspólnoty, przede wszystkim relację „ja-ty” i relację „my”. Dla potrzeb niniejszej pracy aktualna wydaje się zwłaszcza analiza tego pierwszego rodzaju odniesień, relacji „ja-ty”.

Już św. Augustyn łączy w swoich rozważaniach rozumność człowieka i świadomość wynikłą z wiary chrześcijańskiej, iż osoba jest osobą tylko w jakimś przeciwstawieniu do Boga i bliźniego. U św. Augustyna zauważyć można, że „osoba staje się osobą w relacji do innej osoby, jest nią na podstawie tej relacji” (por. św. Augustyn 1987).

K. Wojtyła kontynuuje tę myśl, gdy mówi: „Myśląc i mówiąc ‘ty’, wyrażam zarazem relację, która niejako wybiega poza mnie, ale równocześnie też do mnie powraca. ‘Ty’ nie jest tylko wyrazem oddzielenia, ale również wyrazem nawiązania. W tym się ujawnia [...] szczególna zwrotność tej relacji. Relacja do ‘ty’ jest w swej istotowej strukturze zawsze relacją do drugiego, lecz jedynego w tym

układzie 'ja', i dlatego w sobie tylko właściwy sposób wykazuje zdolność wracania do tego 'ja', od którego wyszła" (Wojtyła 1976, s. 25). W tej właśnie wzajemności autor widzi moment konstytuowania się ludzkiego „ja” przez relację do „ty”. **„Musimy przyjąć, że 'ty' dopomaga mi w normalnym rzeczy porządku do pełniejszego stwierdzenia własnego 'ja', a nawet do jego potwierdzenia, do autoafirmacji”** (Wojtyła 1976, s. 26).

Fakt, że moje „ja” tworzy się niejako dopiero w relacji do „ty”, wcale nie umniejsza mojej podmiotowości, wręcz przeciwnie – umacnia ją. Dzieje się to nawet wtedy, kiedy jest to relacja jednokierunkowa, aczkolwiek **jest to relacja pełna dopiero wtedy, gdy jest odwzajemniona**, gdy na wołanie ze strony „ja” pojawia się odpowiedź ze strony „ty”. K. Wojtyła (1986) analizuje różne typy relacji międzysobowych, relacji ja–ty. Wydaje się, że mogą one stać się użyteczne przy refleksjach nad relacjami wychowawczymi.

Jedną z tych relacji jest **sympatia**. K. Wojtyła definiuje ją jako **współdoznawanie raczej niż współdziałanie, relację opartą na emocjach, które „dzieją” się w człowieku, ale które mają zdolność zbliżania ludzi do siebie nawzajem**. „Słabość sympatii leży w tym, że bierze ona w posiadanie uczucia i wolę często niezależnie od obiektywnej wartości osoby, do której się zwraca. Wartość uczucia zastępuje bowiem tutaj wartość osoby” (Wojtyła 1986, s. 83). Dzięki sympatii jednak ludzie czują się jakby bliżej siebie, są nią przyciągani i utrzymywani w kręgu zainteresowania drugiej osoby. K. Wojtyła widzi jednak dużą rolę sympatii w budowaniu dojrzszych relacji międzyludzkich. Zaznacza, że miłość jest doświadczeniem, a nie tylko czystą rozumową dedukcją, stąd trudno wyobrazić sobie przyjaźń czy miłość bez odczuwania sympatii do drugiej osoby.

Drugą z analizowanych relacji określa K. Wojtyła jako **koleżeństwo**. Jest to relacja oparta nie o emocje, ale o pewne czynniki obiektywne, np. pewna grupa osób może być połączona węzłami koleżeństwa przez konieczność wspólnego wykonania jakiejś pracy. Relację tę określa K. Wojtyła jako relację pozbawioną jeszcze spoistości i głębi charakterystycznej dla przyjaźni, ale dostrzega jej znaczenie jako swoistej szkoły wchodzenia w relacje: **„Ludzie, którzy potrafią tworzyć środowiska i ich atmosferę, będą bowiem lepiej przygotowani do pozo- stawania ze sobą i w innych relacjach”** (Wojtyła 1986, s. 86-87).

Naśladowanie, kolejna z relacji, tak jest opisana przez K. Wojtyłę: „Na podłożu tej relacji (tzn. relacji 'ja'-'ty') może też rozwijać się proces naśladowania osobowych wzorów, proces bardzo ważny dla wychowania i samowychowania, którego oryginalny dynamizm zakorzeniony jest w każdej osobowej podmiotowości” (Wojtyła 1976, s. 25-26). Podstawą relacji naśladowania jest **miłość do osoby Mistrza, którym może zostać jedynie osoba, „której moralna doskonałość unaocznia się w postępowaniu”** (Wojtyła 1976, s. 150). Wzorem może być

tylko osoba realnie doskonała, ktoś, kto się już etycznie zrealizował bądź trwa w tym procesie. Aby mogło się dokonywać naśladowanie, osoba-wzór musi spełniać konkretne czyny, które mogłyby być naśladowane przez ucznia. Kolejnym ważnym warunkiem jest, by naśladowanie dokonywało się tylko w kontekście dobra, jako że płaszczyzna zła jest sprzeciwieniem się celowi, do którego dąży naśladowanie, czyli etycznej doskonałości (Wilk 1996).

**Upodobanie** to zdaniem K. Wojtyły relacja, która polega na skierowaniu się ku osobie jako ku pewnemu dobru (Wojtyła 1986), skierowanie to następuje pod wpływem działania sił uczuć, umysłu i woli. Jakość dobra, na które reaguje konkretny człowiek, zależy od wielu czynników, zarówno wrodzonych, jak i nabytych. Ważną rolę pełnią tu uczucia, jako że przede wszystkim to one wybierają ową osobę godną pożądania. Rzeczą umysłu jest rozpoznać, czy wybrany uczuciem obiekt w rzeczywistości posiada cechy warte podobań się, ten moment prawdy o osobie, ku której zwraca się upodobanie, jest kluczowym momentem. „Wartość, na którą reaguje jakaś osoba *y*, zależy jednak nie tylko od tego, że istotnie znajduje się ona w *x*, że *x* ją posiada, ale również od tego, że *y* jest na nią szczególnie uwrażliwiony, szczególnie skłonny do tego, aby tę wartość dostrzec i przeżyć” (Wojtyła 1976, s. 72).

W **przyjaźni** – zdaniem K. Wojtyły – najważniejszy jest udział woli. „Ja chcę dobra dla ciebie, tak jak chcę go dla siebie samego, dla mojego własnego ja” (Wojtyła 1986, s. 84). W przyjaźni mamy więc do czynienia z wyraźnym wyborem drugiej osoby, drugiego *ja*, i tym różni się ta relacja od relacji upodobania. Przyjaźń nie może być jednak jedynie aktem woli. Pozbawiona uczuciowej temperatury, jest jakby „zawieszona w próżni, zimna i niekomunikatywna”, dlatego należy sympatię przekształcać w przyjaźń, a przyjaźń ubogacać sympatią.

Najpełniejszą relacją międzyludzką w katalogu K. Wojtyły jest **miłość**. Miłość zyczliwa, *amor benevolentiae*, to „miłość najbardziej czysta. Taka też miłość najbardziej doskonalili swój podmiot, najpełniej rozwija zarówno jego istnienie, jak i istnienie tej osoby, do której się zwraca” (Wojtyła 1986, s. 78). Miłość sprawia, że osoba chce dać siebie, ofiarować siebie innej ukochanej osobie. „Miłość stanowi swoistą energię, która jako jedna jedyna pozwala tak bardzo przybliżyć się do osoby, wnikać w jej świat, poniekąd moralnie utożsamić się z jej bytem” (Wojtyła 1982, s. 118). Miłość „jest najpełniejszą realizacją tych możliwości, które tkwią w człowieku. [...] osoba znajduje w miłości największą pełnię swego bytowania, obiektywnego istnienia. Miłość jest to takie działanie, taki akt, który najpełniej rozwija istnienie osoby” (Wojtyła 1986, s. 77). Ważne, by miłość nie była jedynie działaniem intelektualnym, ale ubogaconym zyczliwością. Bez zyczliwości, zdaniem K. Wojtyły, miłość nie jest prawdziwa, jest tylko egoizmem, złą miłością.

Miłość nie jest relacją łatwą, ponieważ wymaga ciągłej troski. „Miłość nigdy nie jest czymś gotowym, czymś tylko danym [...] ale zawsze jest równocześnie czymś zadaniem. Tak trzeba na nią patrzeć: miłość poniekąd nigdy nie ‘jest’, ale tylko wciąż ‘staje się’ w zależności od wkładu każdej osoby, od jej gruntownego zaangażowania. Człowiek jest istotą niejako skazaną na twórczość. Twórczość ta obowiązuje również w dziedzinie miłości” (Wojtyła 1986, s. 124).

K. Wojtyła analizuje miłość głównie jako relację między kobietą a mężczyzną. Wydaje się jednak, że wspomniane powyżej jej elementy mogą stać się elementami składowymi miłości wychowującej, czyli najważniejszego zdaniem M. Nowaka (1995) odniesienia wychowawcy do wychowanka. Miłość wychowująca jest bowiem zarówno współdoznawaniem, jak i pragnieniem dobra dla drugiej osoby, źródłem zarówno własnego wzrostu, jak i wzrostu drugiej osoby. Taka miłość nie jest tylko biernym uczuciem, ale twórczym zaangażowaniem się.

#### 2.1.4. Relacje wychowawcze w koncepcji pedagogiki otwartej M. Nowaka

Obecność drugiego człowieka postrzegana jest jako warunek niezbędny do rozwoju osoby wychowanka w **realistycznej koncepcji człowieka**, zaprezentowanej całościowo w pracach **Mariana Nowaka** (1995, 1999). Jest ona rozumiana jako punkt wyjścia wszelkich rozważań dotyczących wychowania w duchu chrześcijańskim. Koncepcja ta nie wyklucza wkładu innych stanowisk filozoficznych w zrozumienie pojęcia osoby. Przyjmuje się, że osoba funkcjonuje na różnych poziomach: fizjologicznym, materialnym, zmysłowym, psychologicznym, a także społecznym: analizując sytuację człowieka jako osoby, bierze się też pod uwagę środowisko, w którym człowiek żyje, jako że także ono ma wpływ na funkcjonowanie człowieka (por. także Gogacz 1993, s. 10-11). W koncepcji tej obecność drugiego człowieka postrzegana jest jako warunek niezbędny do rozwoju osoby. Realizm „nie pozwala na to, by mówić o ‘osobie’ jako o jakiejś ‘monadzie’, absolutnie w sobie zamkniętej i samowystarczalnej (i to nie tylko dlatego, że brana jest pod uwagę realna relacja każdego z innymi podobnymi mu), lecz również dlatego, że jedność-jedyność osoby ukazuje się w osobowej historii każdego i całych grup” (Nowak 1999, s. 302; por. też Bock 1978). **Analizując więc wyjątkowość osoby, bierzemy pod uwagę relacje każdego z innymi ludźmi.**

Inspiracją dla realistycznej koncepcji człowieka są prace **Romano Guardiniego**. Podstawowe pojęcie dla rozważań pedagogicznych R. Guardiniego stanowi definicja „osoby”. Określa on osobę jako „ja”, to jest „istnienie uformowane, wewnętrzne, twórcze, o ile jest w sobie i dysponuje sobą” (Guardini 1939, za:

Nowak 1999, s. 301). Oznacza to, że każda istota ludzka jest jedyna w swoim rodzaju, niezastępowalna, każdy z nas jest w centrum swojego istnienia, „ponieważ to jestem ja, jak również ty – tam, i również on itd.” (tamże, s. 302). Tak rozumiana osoba, mimo swej jedyności, nie jest istotą zamkniętą w sobie i samowystarczalną, lecz jej rozwój możliwy jest jedynie wśród innych osób. Kim jest osoba, ukazuje się zwłaszcza w dialogu, gdy „ja” jednej z osób spotyka się z „ja” drugiego człowieka i tworzy relację „ja–ty”. **R. Guardini** określa to tak: „drugi staje się ‘ty’ dla mnie, jedynie jeśli zanika wśród nas jakaś zwykła relacja typu podmiot–przedmiot” (za: Nowak 1999, s. 302). Tak więc **jedynie przez otwarcie się na drugiego człowieka jako na osobę, przez zadawanie pytań, oczekiwanie na odpowiedź i dawanie jej, dzięki tak powstałemu dialogowi, spotkaniu człowiek może zrealizować się jako osoba.** Relacja z drugim człowiekiem nie służy tylko rozwojowi jednostki. M. Nowak zauważa, że także cały przekaz kultury dokonuje się przez spotkanie, przez komunikację, przez relację „ja–ty”, która powinna być zawsze pierwsza przed jakąkolwiek inną relacją podmiot–przedmiot, np. relacją nauczania (Nowak 1999, s. 302).

M. Nowak (1999) podkreśla, że **osoba w wychowaniu chrześcijańskim** rozumiana jest jako z jednej strony „byt istniejący w sobie”, ale zarazem jako „**byt relacyjny**”, którego **rozwój możliwy jest dzięki społeczności otaczających ją osób.** Takie rozumienie osoby implikuje definicję wychowania, które w ujęciu chrześcijańskim „jest działaniem, które zmierza do urzeczywistnienia wrodzonych predyspozycji i pomocy w nabyciu nowych sprawności”, czyli jest – najkrócej mówiąc – „**urzeczywistnianiem osoby**” (Nowak 1999, s. 318). Chrześcijański wychowawca postrzega wychowanka jako osobę, a nie plastyczny materiał gotowy do poddania się procesowi formowania. Aby skutecznie działać, wychowawca musi spotkać się z wychowankiem na płaszczyźnie osobowej, musi wejść z wychowankiem w dialog, bo tylko w taki sposób, a **zwłaszcza przez interakcję** możemy w wychowanku **urzeczywistniać i rozwijać jego człowieczeństwo** (Schaller 1977, za: Nowak 1999, s. 318).

Należy zauważyć, że na tej samej definicji wychowania buduje swój obraz pedagogiki J. Tarnowski (1982, 1991). Jego zdaniem oparta na wolności dialogiczności to jedna z trzech najważniejszych, obok autentyczności i zaangażowania, cech charakteryzujących osobę, wychowanie zaś to „stawanie się coraz bardziej człowiekiem” (1991, s. 69), a dokonuje się to przede wszystkim przez **obustronny kontakt między wychowankiem a wychowawcą.** J. Tarnowski zauważa, że owocem tego kontaktu jest ubogacenie nie tylko wychowanka, ale i wychowawcy (por. KDK 48: „Dzieci zaś, jako żywi członkowie rodziny, przyczyniają się na swój sposób do uświęcenia rodziców”).

**Osobistą postawę wychowawcy** M. Nowak (1999) uważa za najistotniejszy czynnik wychowania. Wychowanek bowiem prosi nie tylko o odpowiedź na pytania dotyczące konkretnych dziedzin nauki, ale pyta przede wszystkim „jak żyć”. Wychowawca nie może uchylić się od odpowiedzi na to pytanie, gdyż oznaczałoby to niepodjęcie faktycznego dialogu i nie mogłoby dojść do spotkania na poziomie osób. Zdaniem autora ważniejsza od słów jest postawa wychowawcy, przykład zachowania się w momentach dokonywania wyboru, w chwilach sukcesu i porażki, jego zdolność przebaczenia. Za Mobusem powtarza, iż: „Najlepsze metody w wychowaniu nie zastąpią **wierności człowiekowi**” (Nowak 1995).

Powyższy przegląd najbardziej charakterystycznych stanowisk antropologicznych, akcentujących rolę, jaką odgrywa drugi człowiek w wychowaniu osoby, daje podstawę do przyjęcia tezy o wyjątkowym znaczeniu osób, z którymi spotyka się uczeń, dla jego rozwoju i pełnego realizowania posiadanych zdolności. Wbrew pesymistycznym diagnozom strukturalistów to, z kim człowiek pracuje i uczy się, z kim rozmawia i kogo słucha, nadal w wychowaniu pełni rolę ważniejszą, niż stosowane w pracy z młodzieżą metody dydaktyczne czy wyposażenie techniczne szkół.

## **2.2. Psychologiczne i pedagogiczne wyjaśnienie potrzeby obecności osób znaczących w życiu młodzieży**

W drugim etapie autorka zamierza określić, jakie znaczenie mają dla młodzieży relacje z ważnymi dla niej osobami z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej. Aby tego dokonać, w pierwszej części zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka okresu adolescencji. Następnie dokonany będzie przegląd podstawowych teorii rozwoju człowieka w okresie dojrzewania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na relacyjną teorię rozwoju Jamesa Younissa. Zaproponowany przegląd stanowisk psychologicznych i pedagogicznych powinien udowodnić, iż okres adolescencji jest czasem, w którym człowiek szczególnie potrzebuje wsparcia społecznego ze strony osób dla niego ważnych. Dlatego też końcowy etap tej części poświęcony zostanie charakterystyce wsparcia społecznego, jakiego młodzież oczekuje od ważnych dla niej osób.

### **2.2.1. Cechy okresu dojrzewania**

Okres dojrzewania to czas różnie definiowany ze względu na wiek osób należących do tej kategorii rozwojowej. Najszersze z definicji mówią, że wiek mło-

dzieńczy (*adolescence*) rozpoczyna się niedługo po ukończeniu 10 roku życia i trwa aż do okresu dorosłości, czyli do około 20 roku życia (Birch, Malim 1995) lub do 18 roku życia (Fenwick, Smith 1995). Okres adoleścencji jest dzielony zazwyczaj na trzy podokresy, adoleścencji wczesnej (11-14 lat), adoleścencji lat środkowych – *middle adolescence* (15-16 lat) i adoleścencji późnej (17-18 lat). E. Hurlock (1985, s. 522) proponuje inny podział, różnicując wiek młodzieży należącej do określonej kategorii ze względu na płeć (zob. tabela 2.1).

Tabela 2.1. Podział okresu adoleścencji wg E. Hurlock

Nazwa okresu	Dziewczęta	Chłopcy
Preadoleścencyjny	10-11 lat	11-13 lat
Adoleścencja wczesna	12-16 lat	14-17 lat
Adoleścencja późna	17-21 lat	18-21 lat

M. Żebrowska (1982) proponuje, by wiek dorastania nie dzielić na podokresy. Jej zdaniem młodzież należąca do kategorii rozwojowej „wiek dorastania” to osoby w wieku 12-18 lat.

Inne spotykane w literaturze pedagogicznej nazwy stosowane dla określenia tego okresu rozwoju człowieka to „średni wiek szkolny” (Przetacznikowa 1983) i „starszy okres szkolny” (Żebrowska 1982). Obejmują one młodzież od 12(13) do 15(16) roku życia, czyli uczniów starszych klas szkoły podstawowej, a po zmianie systemu szkolnego uczniów gimnazjum.

Dla potrzeb niniejszej pracy przedstawiona zostanie szczegółowa charakterystyka młodzieży w wieku 14-16 lat, jako że taka będzie uczestniczyła w zaplanowanych badaniach empirycznych. Są to więc osoby należące do kategorii „średni wiek szkolny”, „starszy okres szkolny”, *middle adolescence*, czy też „adoleścencja lat wczesnych”.

W wielu publikacjach z zakresu psychologii i pedagogiki okres adoleścencji traktowany był i jest jako jeden z mniej ważnych okresów rozwojowych. Podkreśla się wagę pierwszych lat życia dziecka, zwłaszcza okresu od pierwszego do trzeciego roku życia, dla dalszego rozwoju poznawczego i umysłowego dziecka, oraz znaczenie doświadczeń pierwszych lat szkolnych dla procesu edukacji, późniejsze lata nauki uznając za okresy mniej znaczące. Tradycyjne badania okresu dorastania określają go jako okres „burzy i naporu” (określenie G. Stanleya Halla, pioniera naukowego badania adoleścencji, za: Birch, Malim 1995), konfliktów, kryzysów i trudności związanych z uwidaczniającą się wtedy różnicą międzypokoleniową między rodzicami i dziećmi. Ostatnie jednak lata przynoszą doniesienia o ogromnym znaczeniu okresu adoleścencji dla prawidłowego rozwoju czło-

wieka. Wbrew utrwalonym przekonaniom okazuje się, że tylko 20% młodych ludzi uwikłanych jest w sytuacje konfliktowe. Dla większości z nich jest to okres relatywnie spokojnego wzrostu i adaptacji do świata dorosłych (Villanueva 1996).

Okres dojrzewania charakteryzowany jest w licznych publikacjach naukowych i popularnonaukowych. Bardzo przejrzyście prezentuje je H. Horrocks (za: Sarason 1986), podając sześć ważnych cech okresu adolescencji:

1) To czas akceptowania zmian w wyglądzie fizycznym i przyjmowania roli społecznej kobiety lub mężczyzny.

2) Okres dojrzewania jest czasem tworzenia się relacji rówieśniczych między osobami obydwu płci, co pozwala na zdobycie odpowiedniego statusu i znaczenia oraz ubogaca życie uczuciowe.

3) Młodzież szuka w tym czasie możliwości zdobycia emocjonalnej i ekonomicznej autonomii od rodziców, nauczycieli i innych osób znaczących.

4) Adolescencja to czas rozwoju postaw i zdolności intelektualnych, które umożliwiają młodym ludziom wzrost w wiedzy i doświadczeniu.

5) Nastolatki poszukują odpowiedniego dla siebie zawodu lub posady.

6) Młodzi ludzie skoncentrowani są też na nabywaniu i rozwijaniu wartości, które mogłyby pomóc im w zintegrowaniu ich własnego życia i osiągnięciu zamierzonych celów.

Z koniecznością realizowania niezwykle ważnych zadań rozwojowych okresu adolescencji łączy się stosunkowo słaba odporność na sytuacje stresowe, ponieważ osoby w tym wieku nie wypracowały jeszcze efektywnych sposobów radzenia sobie ze stresem i strategii rozwiązywania problemów. Przystosowanie się do rozwiązywania trudnych sytuacji życiowych oznacza zaś nabycie umiejętności funkcjonowania w nowej roli wśród różnych grup społecznych, w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej. Pomocą w rozwiązywaniu sytuacji kryzysowych okresu dojrzewania może być wysoki stopień postrzeganego przez młodzież wsparcia społecznego ze strony osób znaczących (Scholte 1998). Relacje z osobami znaczącymi mogą stać się ważnym źródłem potrzebnego młodzieży wsparcia społecznego.

### 2.2.2. Znaczenie relacji z innymi w okresie adolescencji

Naturę młodzieńczych relacji z innymi osobami próbuje się wyjaśniać na wiele sposobów. Teorie psychoanalityczne i psychodynamiczne rozwoju człowieka uważają relację, jaką dziecko nawiązuje w dzieciństwie z rodzicami, za konstytutywne podłoże jego rozwoju w okresie młodości. Osoba jest formowana przez wczesnodziecięcą relację z rodzicami, a relacja ta wzmacnia się zwłaszcza wtedy,

gdy dziecko przezwycięży dręczący je „kompleks Edypa” i zaczyna identyfikować się z rodzicem swojej płci. Przyjmuje się, że wątpliwości związane z kompleksem Edypa pojawiają się powtórnie w okresie pokwitania, kiedy to młody człowiek odkrywa swoją seksualność. Relacja z rodzicami zmienia się w tym okresie i zmiana ta, nawiązanie powtórnych poprawnych relacji z rodzicami to warunek prawidłowego rozwoju psychoseksualnego. Dzięki tej zmianie młody człowiek definiuje siebie samego jakby na nowo, akceptując swoją rolę w relacjach z rodzicami w przeszłości i zachodzące w tych relacjach zmiany związane z jego dorastaniem. W referowanym ujęciu relacje z rówieśnikami są jedynie cieniem pierwotnej relacji dziecka z rodzicami, a więc relacją mniej ważną, zastępczą i w pewnym sensie „patologiczną”, jako że przyjmuje się, iż silne przyjaźnie są charakterystyczne jedynie dla osób niebędących w dobrych relacjach z rodzicami, szukających w przyjaźni tego, czego nie znalazły w domu rodzinnym.

**Teorie socjalizacyjne** określają okres dojrzewania „drugim okresem socjalizacji”, który następuje po pierwszym, odbywającym się w przyjaznym środowisku domu rodzinnego we wczesnych latach życia dziecka. Głównym punktem zainteresowania naukowców prezentujących to stanowisko jest szukanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób rodzice przekazują swoim dzieciom potrzebne im do dorosłego życia informacje. Wśród mechanizmów transmisji zwraca się uwagę na znaczenie bezpośredniego instruktażu, modelowania, wzmacniania i komunikacji z dzieckiem. Przyjmuje się, że kiedy rodzice robią to efektywnie, ich dorastające dzieci internalizują przekazywane im wzorce postępowania, co umożliwi trwałe w tych wzorców w społeczeństwie.

Pozytywnemu wpływowi rodziców przeciwstawiany jest negatywny z zasady wpływ kultury rówieśniczej. Podkreśla się, że w związku z wzrastającą liczbą rozwodów, pracą zawodową kobiet i mniejszą liczbą rodzin wielopokoleniowych, socjalizacyjny wpływ rodziny jest coraz mniejszy i ustępuje pola wpływowi grupy rówieśniczej. Za siłę wiodącą w przyjmowaniu wartości grupy rówieśniczej uznaje się konformizm i podatność na wpływ innych oraz chęć upodobnienia się do rówieśników – tak charakterystyczne dla młodzieży. Młodzi ludzie nie chcą być inni, wykluczeni spośród grona rówieśników, przyjmują więc styl bycia i wartości grupy, zazwyczaj odmienne od obserwowanych w domu rodzinnym.

**Teoria poznawcza**, której przedstawicielem jest np. E. H. Erickson, to teoria koncentrująca się na zdolności człowieka do podejmowania autorefleksji i racjonalnego wyciągania wniosków z przeżytych doświadczeń. Nastolatek jest postrzegany jako osoba aktywnie poznająca rzeczywistość i kształtująca samego siebie. Ważną rolę w tych procesach odgrywają inni, którzy dostarczają materiału do autorefleksji. Według kognitywizmu tutaj kończy się rola osób znaczących,

ponieważ każdy człowiek sam dokonuje analizy rzeczywistości na podstawie otrzymanych od innych przesłanek.

### 2.2.3. Jamesa Younissa teoria relacyjna rozwoju młodzieży

Własną koncepcję rozwoju młodzieży i roli osób znaczących w okresie dojrzewania wypracował i sprawdził w szeregu badań James Youniss, określając ją jako „teorię relacyjną” i opierając jej twierdzenia na poglądach J. Piageta i H. S. Sullivana. Koncepcja ta jest jednocześnie najbliższa analizom prezentowanym w niniejszej książce.

Zdaniem J. Younissa (1985) żadne z powyższych trzech podejść nie wyjaśnia w zadowalający sposób roli innych osób w rozwoju młodego człowieka. J. Youniss sądzi, że teorie psychodynamiczne, wyrosłe na gruncie poglądów Freuda, koncentrują się zbyt na seksualnych odniesieniach w rozwoju dzieci i młodzieży, za najważniejszy czynnik wzrostu uznając powodzenie w rozwiązywaniu kompleksu Edypa. Koncepcje socjalizacyjne, jego zdaniem, nie odpowiadają temu, co obserwujemy badając współczesne społeczeństwo. Rodzice nie zatracili swojej funkcji, są świadomi faktu, że dzisiejsze społeczeństwo jest inne niż to, w którym oni się wychowywali, stąd ich socjalizacyjna rola na przykład w sprawach wyboru kierunku edukacji czy zawodu jest ograniczona. Rodzice zdają sobie sprawę, że czasem rówieśnicy ich dzieci są w stanie udzielić lepszej rady niż oni i nie postrzegają rówieśników jako rywali, ale współpracowników. J. Youniss (1985) nie zgadza się też z kognitywizmem, choć Piaget bywa cytowany w kontekście tej teorii. J. Youniss twierdzi jednak, że poglądy Piageta są nieco inne niż przypisane mu przez kognitywistów. Piaget sądzi, że autonomię osiąga młody człowiek nie sam, przez samodzielną refleksję, ale wtedy, kiedy *wraz z innymi* poszukuje prawdy w obiektywnej dyskusji, wzajemnej wymianie myśli. Tak więc relacja z innymi, polegająca na wymianie poglądów i doświadczeń, jest konieczna w stawaniu się autonomiczną osobą, a inni ludzie odgrywają ważną rolę w rozwoju młodzieży. Podkreśla się, że relacje młodych ludzi z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, nauczycielami i innymi ważnymi osobami w znaczący sposób wpływają na korzystanie bądź niekorzystanie z używek, realizowanie lub nie obowiązku szkolnego i życie emocjonalne młodego człowieka (Wills, Cleary 1996; Windle 1992; Garnefski i Diekstra 1996, za: Scholte 1998).

Objasniając przyjętą przez siebie w badaniach perspektywę, nazwaną **teorią relacyjną**, J. Youniss (1985) twierdzi, że rozwój człowieka można lepiej zrozumieć dzięki analizie rozwoju relacji, w jakich dana osoba pozostaje, jako że rela-

cje te warunkują rozwój. **Osoba jest jednostką, kimś niepowtarzalnym i jedynym w swoim rodzaju właśnie dzięki relacji z innymi osobami.**

Prace J. Younissa opierają się na teoriach J. Piageta i H. S. Sullivana, którzy twierdzą, że dzieci doświadczają, czym jest życie, dzięki dwu podstawowym relacjom – z rodzicami i z rówieśnikami. To poznawanie życia w dzieciństwie ma postać struktury jednostronnie autorytatywnej (*unilateral authority*), co oznacza, że rodzice są osobami, które wiedzą, jak ich dzieci powinny postępować i chcą, aby nauczyły się one pożądaných zachowań, natomiast dzieci uznają autorytet rodziców i przyjmują w tej relacji postawę nie równorzędną, lecz „dopełniającą”. Są uczniami w tej szkole życia, doświadczając pochwał lub dezaprobaty, modyfikują swoje zachowanie. Dzieci uznają autorytet rodziców, akceptują tę nierównorzędną strukturę relacji jako naturalny i korzystny dla nich stan rzeczy.

Stan taki ulega jednak zmianie począwszy od okresu dojrzewania. Relacje z rodzicami zaczynają się opierać na zasadzie partnerstwa, posłuszeństwo oparte jest na dobrej woli dziecka, a rodzice postrzegani jako osoby już nie wszytkowiedzące i wszytkomogące, jak to było w dzieciństwie. Oprócz relacji z rodzicami młodzież nawiązuje głębokie i ważne kontakty z rówieśnikami.

Za kluczowe pojęcie w swojej teorii J. Youniss (1985) uznaje koncept człowieka jako „jednostki w relacji” (*individual-in-relations*). J. Youniss sądzi, że rozwój dokonuje się wtedy, gdy **młody człowiek staje się dojrzałą osobą dzięki samodzielnym przemyśleniom i działaniom, podtrzymując jednocześnie relacje, które są ważne dla jego rozwoju** (*adolescents become individuals in their own right while maintaining relations that are constitutive of their individuality*, Youniss 1985, s. 13). Youniss opiera się też na twierdzeniach Coopera, Grotevanta i Condonsa (1983, za: Youniss 1985), którzy sądzą, że młodzi ludzie pragną być rozpoznawani jako osoby (*individuals*) różne, odrębne od tych, z którymi byli złączeni silną więzią w okresie dzieciństwa. Z drugiej jednak strony całkowite odrzucenie osób, które w okresie dzieciństwa były najważniejsze, oznaczałoby w pewnym sensie utratę tożsamości i ciągłości rozwoju. Młodzież chce więc pozostać w tych ważnych dla siebie relacjach, zapoczątkowanych w okresie dzieciństwa. Relacje te, aby mogły być znaczące, nie mogą pozostać takimi, jakie były w dzieciństwie, lecz wymagają przemiany. Dojrzewanie jest więc czasem, kiedy młody człowiek próbuje osiągnąć równowagę między pragnieniem odłączenia się a chęcią bycia w bliskiej relacji z ważnymi dla niego osobami. Jest formowany przez relacje i zależny od relacji z innymi.

Twierdzenia J. Younissa poparte są wynikami licznych badań. Można na ich podstawie stwierdzić, że relacje z osobami znaczącymi to dla młodego człowieka źródło informacji o sobie samym. Relacje z innymi są podstawą do samookreślenia się młodego człowieka w nowych dla niego rolach związanych z kolejnym

okresem rozwojowym, a **rozwój relacji jest synonimem rozwoju osoby w ogóle** (Youniss 1985, s. 160).

Określając relacje młodzieży z rówieśnikami i dorosłymi, J. Youniss (1985) konsekwentnie używa dwóch terminów: „emancypacja” i „autonomia” (*emancipation and autonomy*), rozumiejąc je jednak w specyficzny sposób. Emancypacja nie jest dla niego zerwaniem więzi z rodzicami, ponieważ dla nastolatków pozostawanie w relacji z rodzicami jest wciąż bardzo ważne; oczekując większej niż w dzieciństwie swobody, pozostają oni dalej wrażliwi na autorytet rodziców. Autonomia zaś nie jest rozumiana jako poleganie na swoim osądzie zamiast na rodzicielskiej aprobacie. Mimo pragnienia bycia samodzielnym, młodzi ludzie poszukują nadal poparcia rodziców dla swoich pomysłów, a w relacjach z przyjaciółmi zamiast całkowitej samodzielności wybierają raczej współpracę i poszukiwanie wspólnych rozwiązań (*constructive cooperation*).

Powyższe doniesienia sugerują, że teorie funkcjonalizmu nie oddają dokładnie stanu dzisiejszego społeczeństwa. Indywidualizm nie zastąpił potrzeby bycia w relacji z drugim człowiekiem, a to *co wiesz* nie stało się ważniejsze od tego, *kogo znasz* (Fischer 1977, za: Youniss 1985). Partykularyzm nie został zniszczony przez uniwersalizm, a drugiego człowieka oceniamy nie tylko na sposób racjonalny, lecz kierując się także uczuciem. Współcześni ludzie nie określają siebie jako niezależne jednostki, ale raczej jako osoby pozostające w bliskiej relacji ze swoimi rodzicami, rodzeństwem, przyjaciółmi i innymi osobami, za które czują się odpowiedzialni i z którymi czują się blisko złączeni. Relacje te są źródłem komfortu psychologicznego i dobrego samopoczucia, jako że człowiek chce być przekonany, że inni rozumieją go i myślą podobnie jak on. Celem zarówno relacji z rówieśnikami, jak i z rodzicami jest dla młodego człowieka osiągnięcie poczucia, że rozumie drugą osobę i jest przez nią rozumiany (Youniss 1985, s. 172-175).

### 2.3. Pojęcie „osoba znacząca” i stan badań nad rolą osób znaczących w życiu młodzieży

Dotychczasowe rozważania analizujące rolę osób w wychowaniu młodego człowieka w ujęciu różnych koncepcji antropologicznych, pedagogicznych i psychologicznych dają podstawę do stwierdzenia, że mimo alarmujących głosów ze strony niektórych środowisk, to drugi **człowiek** pozostaje niezastąpiony w procesie rozwoju osoby. Urządzenia techniczne, coraz zdawać by się mogło doskonalsze metody nauczania, coraz lepsze rozumienie procesów psychicznych, rozwój nauk medycznych – nie zapewniają samoistnie prawidłowego rozwoju młodego

człowieka. Nadal najważniejsze jest to, kto z nim pracuje i odpoczywa, kto jest blisko niego, kto jest dla młodego człowieka ważną osobą w jego życiu.

Pierwsza część drugiego rozdziału była próbą usytuowania niniejszej pracy w ramach określonej koncepcji antropologicznej, zaś druga poszukiwaniem odniesień na temat roli osób w życiu młodego człowieka w literaturze o charakterze psychologiczno-pedagogicznym. Trzeci etap poszukiwań będzie kontynuacją rozważań nad tłem teoretycznym pracy. Zawiera on przegląd literatury dotyczącej treści wchodzących w skład pojęcia „osoba znacząca” – *significant other* – oraz opis stanu badań nad rolą osoby znaczącej dla korzystnego funkcjonowania psychospołecznego młodzieży.

### 2.3.1. Definicja terminu „osoba znacząca” (*significant other*)

Termin „osoba znacząca” nie jest jednoznacznie definiowany przez uczonych używających go w swoich poszukiwaniach badawczych. Został wprowadzony przez H. S. Sullivana (1953) i jego zdaniem określa **osobę ważną dla dziecka, mającą głęboki wpływ na jego rozwój.**

Stryker zaś (1967, za: Galbo, Demetriulas 1996) określenie *significant other* definiuje w następujący sposób:

Pojęcie „osoba znacząca” jest potwierdzeniem intuicji, iż w podzielonym i zróżnicowanym świecie nie wszystkie osoby, z którymi wchodzimy w interakcję, mają identyczne czy porównywalne znaczenie. Dlatego też, aby interakcja mogła trwać, człowiek musi przykładać większą wagę, musi traktować w sposób priorytetowy niektóre z osób. Mówiąc więc o „osobach znaczących” zauważamy, że te osoby zajmują wysoką pozycję na „skali znaczenia” dla danego człowieka (tłumaczenie – E. D.-Z.).

Wielu autorów podjęło i ubogaciło definicje Sullivana i Strykera. Dla L. M. Y. Trenta i G. Cooney oraz dla E. Greenberger osoba znacząca to ta, którą dany człowiek postrzega jako **mającą duży wpływ na jego życie** (Trent, Cooney 1996; Greenberger 1998).

Zdaniem Talwara osoby znaczące wpływają na różne aspekty psychicznego funkcjonowania młodzieży nie tylko przez swoje postawy i działania, ale i też poprzez wyrażane przez siebie **sądy i opinie** (Talwar i in. 1989). Także A. Juhasz definiuje osoby znaczące jako **„te osoby, które są dla nas ważne, których opinię o nas samych pragniemy poznać, cenimy ją sobie i szanujemy ją”** (Juhasz 1989, s. 581). To, kto jest osobą znaczącą, determinowane jest wpływem czasu

i sytuacji. Zdaniem autorki w rozwoju człowieka można określić pewne stadia wybierania osób znaczących. Najpierw są to rodzice, później nauczyciel i rówieśnicy oraz bohaterowie z dziedziny sportu, postaci znane z telewizji i innych miejsc. Wybór kogoś na osobę znaczącą nie jest wyborem stałym, ale może podlegać zmianom w czasie.

Problematyką osób znaczących zajmowały się też K. Lacković-Grgin i M. Deković, poszukując między innymi uzupełnienia definicji *significant others*. Stwierdzają one, że na rodzaj podejmowanych przez nas działań mają duży wpływ opinie innych; nie wszystkie jednak opinie mają dla nas jednakową wartość. Definiują więc osoby znaczące jako te **osoby, które wyjątkowo cenimy i których opinie o nas samych mają dla nas znaczenie**. Ze względu na tę wyjątkowość osoby znaczące wywierają duży wpływ szczególnie na procesy samookreślania się i samooceny (Lacković-Grgin 1990, s. 839).

Za najważniejszy przejaw znaczenia *significant others* uważane jest udzielanie wsparcia. Zdaniem C. U. Frey i C. Rothlisberger polega to głównie na udzielaniu młodzieży **wsparcia emocjonalnego** (Frey i Rothlisberger 1996). E. Greenberger pogłębia tę myśl. Definiuje ona osoby znaczące, określane przez nią *Very Important Persons* (VIP), jako „osoby, które mają znaczący wpływ i na kogo można liczyć w razie potrzeby”. Zdaniem E. Greenberger (1998) najważniejszą rolę pełnioną przez dorosłe osoby znaczące jest udzielanie szeroko rozumianego wsparcia. Nie ogranicza ona roli osób znaczących do udzielania wsparcia emocjonalnego, lecz twierdzi, że najważniejszym zadaniem osób znaczących wydaje się dostarczanie wysokiej jakości szerszej rozumianego **wsparcia społecznego** (Greenberger 1998). Autorka ta wymienia dziesięć rodzajów wsparcia, którego może młodemu człowiekowi udzielić dorosła osoba znacząca: wsparcie lub motywowanie do uczenia się, wsparcie w razie problemów w relacjach z innymi osobami, wsparcie w rozwoju osobowym, wsparcie w pielęgnowaniu zainteresowań, wsparcie finansowe, wsparcie polegające na „byciu z kimś”, bycie powiernikiem tajemnic, bycie wzorem do naśladowania oraz traktowanie nastolatka z szacunkiem i powagą.

W teorii mocy społecznej (*social power theory*) uważa się, że osoby znaczące to te, które **dysponują środkami, by nagradzać, zmuszać i ustalać prawa**. To także te osoby, których znaczenie wiąże się z faktem, że są one ekspertami w jakiejś dziedzinie.

Znaczenie innych zależne jest też od stopnia i rodzaju **zaangażowania** między uczestnikami interakcji. Relacja z osobą znaczącą może być symetryczna lub niesymetryczna. Relacja asymetryczna to taka, w której jedna z osób dysponuje siłą i autorytetem umożliwiającymi jej narzucanie innym standardów zachowania. Jest to relacja typowa dla związku między rodzicami a dzieckiem. Relacja symet-

ryczna to ta, w której obydwaj partnerzy dysponują podobnym autorytetem, nie narzucają sobie wzajemnie opinii, ale dochodzą do wspólnych wniosków na zasadzie kompromisu. Taki typ relacji charakterystyczny jest dla związków młodzieży z osobami znaczącymi (Lacković-Grgin i Deković 1990).

Tłumaczenie terminu *significant other* – „osoba znacząca” sugeruje w swej warstwie semantycznej jedynie znaczenie o charakterze pozytywnym. A. Owens jednakże sądzi, że wpływ osób znaczących może być dwojakiego rodzaju: osoba dorosła może promować rozwój dziecka i w ten sposób przyczyniać się do dobra dziecka, ale może też hamować rozwój młodego człowieka i przez to umniejszać pomysłność dziecka (Owens 1993, za: Trent 1996). Dzieli on więc grupę osób znaczących na znaczące w sensie pozytywnym i te, które są znaczące ze względu na negatywny wpływ wywierany na życie młodego człowieka.

Podobną koncepcję znaczenia pojęcia *significant other* proponuje L. B. Hendry (Hendry i in. 1992). Wyróżnił on kilka kategorii porządkujących zakresy, w jakich możemy spodziewać się dużego wpływu osób znaczących na dzieci i młodzież. Sugerowane przez niego terminy określają osobę znaczącą jako kogoś, kto:

- ułatwia poznawanie świata – *enabler*
- akceptuje dziecko, wierzy mu i w niego – *believer*
- jest nauczycielem – *teacher*
- udziela wsparcia społecznego – *supporter*
- jest wzorcem osobowym – *role model*
- troszczy się jak o dziecko – *mollycoddler*
- stawia wymagania – *challenger*
- dokucza, uprzykrza życie – *bully*
- odmawia współpracy – *rejector*
- jest wrogiem – *antagonist*

Powyższymi kategoriami posługiwał się w swoich badaniach M. Tatar (1998). W badaniach nad rolą nauczyciela jako osoby znaczącej pominął charakterystykę osoby znaczącej jako kogoś, kto udziela wsparcia społecznego (*supporter*) i kogoś, kto opiekuje się, traktuje dziecko jakby było znacznie młodsze niż jest (*mollycoddler*). Dodaje on jednak jeszcze jedną kategorię określającą nauczyciela: *motivator* – ktoś, kto dodaje chęci do pracy, motywuje do podejmowania wysiłków.

Termin „osoba znacząca” nie jest jednoznaczny z nazwą „autorytet”, aczkolwiek do pewnego stopnia są to określenia mające wspólny zakres. Jeżeli przez autorytet rozumiemy: „dobrowolne uznanie dla drugiego człowieka z racji pewnych linii w jego charakterze, doświadczenia, wykształcenia, wartości moralnych” (Nowak 1995), a za następstwo zaufanie i gotowość do poddania się wpływowi tej osoby, to tylko niektóre z osób określonych przez młodzież jako osoby wywierające wpływ na ich życie można określić jako osoby jednocześnie cieszące

się autorytetem młodzieży. Podstawowa różnica wiąże się bowiem z faktem, że „autorytet” to osoba mająca wpływ, którego dziecko oczekuje i chce. Osoba znacząca zaś pojawia się w jego życiu niejako niezależnie od woli dziecka, wywierając wpływ pozytywny lub negatywny.

Należy przyznać, że typologie Hendry’ego (Hendry i in. 1992) i Tatara (1996) w najbardziej precyzyjny sposób charakteryzują osobę znaczącą, zwłaszcza w odniesieniu do nauczyciela. Staną się one inspiracją do tworzenia narzędzi badawczych i analizy zakresu wsparcia doznawanego ze strony osób znaczących.

### 2.3.2. Rola wsparcia społecznego w okresie dojrzewania

Okres młodości to czas trudnych przemian i decyzji. Z jednej strony młody człowiek odczuwa znaczące zmiany biologiczne, z drugiej musi nauczyć się, jak sprostać nowym wyzwaniom rodziców, szkoły i środowiska. Wybiera wartości, które uznaje za ważne dla dorosłego życia, planuje przyszłą edukację i karierę zawodową. Zmienia środowisko szkolne, stając się gimnazjalistą napotyka nowe wyzwania edukacyjne i społeczne. Wszystkie te sytuacje mogą powodować stres, a młody człowiek nie ma jeszcze wypracowanych mechanizmów umożliwiających mu sprawne radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych.

Badania potwierdzają, że sytuacje stresowe bardziej negatywnie niż na dorosłych oddziałują na psychikę dzieci i młodzieży, powodując pojawianie się depresji, myśli samobójczych czy zachowań naruszających prawo (przegląd badań za: Licitra-Kleckler, Waas 1993). Jakość **wsparcia społecznego** ze strony rodziców, przyjaciół i innych osób znaczących może mieć duże znaczenie w tworzeniu mechanizmów adaptacyjnych do sytuacji nowych lub powodujących stres.

#### 2.3.2.1. Definicja terminu „wsparcie społeczne”

„Wsparcie społeczne” to termin mający wiele definicji, choć najczęściej mówi się, że są to **„zasoby dostarczane nam poprzez interakcje z innymi ludźmi”** (Sheridan 1998). Dokładniejsze definicje powstały na gruncie historycznie ukształtowanych trzech podejść teoretycznych.

Pierwsze z nich to stanowisko prezentowane przez **medycynę kliniczną**. Już w dziewiętnastym wieku lekarze zauważyli, że pacjenci otoczeni troską najbliższych szybciej wracają do zdrowia, zaś brak relacji z innymi powoduje więcej niż zazwyczaj komplikacji medycznych, z myślami samobójczymi włącznie. Stwierdzono także, że ponieważ niejednokrotnie nie jesteśmy w stanie przeciwdziałać

powstawaniu stresogennych okoliczności, takich jak choroba czy niepowodzenie w nauce lub w pracy, radzenie sobie w sytuacji trudnej powinno oznaczać wysiłek skierowany nie na zmniejszanie kontaktu ze stresorem, lecz na wzmocnianie sieci wspierających relacji społecznych. Wynikało to z przekonania, że wsparcie społeczne pełni rolę buforu, który zapobiega powstawaniu patologii, pomimo występowania czynników stresogennych.

Druga koncepcja wsparcia powstała na gruncie **psychologii społecznej**. W latach sześćdziesiątych pojawiła się tendencja, by w pracy z grupami zagrożonymi różnymi patologiami koncentrować się na dostarczaniu wsparcia społecznego oferowanego przez profesjonalnie wykształconych pracowników socjalnych tym osobom, które z jakichś przyczyn nie doznają wsparcia w najbliższym otoczeniu.

Trzecia koncepcja wsparcia społecznego związana jest z rozwojem badań z zakresu **psychologii rozwojowej**. Prace J. Bowlby'ego dały początek twierdzeniom, że wsparcie społeczne to pewna zmienna osobowościowa, która ma swoje źródło w doświadczeniach wczesnego dzieciństwa.

Termin „wsparcie społeczne” (*social support*) został zdefiniowany przez S. Cobba (1976, za: Sarason 1990, s. 10) jako  **pewne zachowania innych, które powodują, że czujemy się otoczeni troską, jesteśmy przekonani, że inni nas kochają i szanują, oraz mamy świadomość istnienia wokół nas grupy osób, z którymi łączy nas wzajemność relacji**. G. Caplan natomiast pisze, że wsparcie społeczne to **sieć znaczących relacji międzyosobowych, które ułatwiają psychiczne i społeczne funkcjonowanie osoby. Wsparcie społeczne zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia przez osobę konkretnego działania w odpowiedzi na sytuację problemową i sprawia, że łatwiej jest mu znaleźć energię do działania w obliczu problemu wymagającego rozwiązania** (Caplan 1974, za: Licitra-Kleckler, Waas 1993; tłumaczenie z angielskiego – E. D.-Z.).

Wśród polskich autorów dokładną definicję wsparcia znaleźć można w pracach H. Sęk (1986, 1993). Pisze ona, że wsparcie to

rodzaj interakcji społecznej charakteryzującej się tym, że:

- zostaje podjęta przez jedną lub obie strony (uczestników interakcji) w sytuacji problemowej lub trudnej
- w jej toku dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, wymiany instrumentów działania lub wymiany dóbr materialnych
- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna (kierunek „dawca-biorca” bądź bywa stały, bądź zmienia się w różnych czasowych odstępach, poczynając od bardzo małych)
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą i osobę odbierającą wsparcie

- dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedzialność między rodzajem udzielanego wsparcia a potrzebami odbiorcy wsparcia
- interakcja wspierająca ma na celu spowodowanie u jednego lub obu jej uczestników zbliżenia do rozwiązania problemu, osiągnięcia celu, przezwyciężenia sytuacji trudnej itp. (konkretyzacja celu wsparcia zależy od rozpoznania problemu i diagnozy trudności) (Sęk 1986, s. 790-799).

Można wyróżnić dwa modele wsparcia, model efektu głównego i model buforowy (Sheridian 1998). W koncepcji **wsparcia jako efektu głównego** badacze koncentrują się na podstawowych relacjach i sieciach społecznych, na badaniu struktury wsparcia, czyli określaniu stanu cywilnego, przynależności badanej osoby do organizacji, częstotliwości uczestnictwa w praktykach religijnych. W badaniach określa się nie tyle jakość wsparcia społecznego, ile jego „ilość”, przyjmując, że sam fakt przynależności do organizacji lub bycia osobą samotną ma wpływ na otrzymywanie lub nie wsparcia społecznego. Takie wsparcie określa się jako strukturalne lub formalne.

**Model buforowy** wsparcia odnosi się do zasobów interpersonalnych, które w sytuacji stresowej chronią przed jej negatywnymi skutkami, zaspokajając powstałe w takiej sytuacji pewne specyficzne potrzeby. Osoba doznająca wsparcia nie postrzega więc negatywnych sytuacji życiowych jako zagrażających, ale jako zadania do rozwiązania. W modelu tym badania koncentrują się raczej na określeniu wsparcia funkcjonalnego (nieformalnego) niż strukturalnego. Wyróżniamy trzy rodzaje wsparcia funkcjonalnego: instrumentalne, polegające na udzieleniu bezpośredniej pomocy w formie np. darów czy usług, wsparcie informacyjne, czyli udzielanie informacji, rad czy informacji zwrotnych, które mogą być pomocą w łatwiejszym rozeznaniu sytuacji i poradzeniu sobie z nią, oraz wsparcie emocjonalne, czyli dowartościowanie drugiej osoby, zapewnienie jej o naszej miłości, przywiązaniu i szacunku. W odniesieniu do dzieci i młodzieży B. Sarason (1990) wskazuje na jeszcze jeden rodzaj wsparcia, pozbawione konkretnego celu, jest to „bycie razem” (*companionship*).

W empirycznych badaniach wsparcia społecznego dostrzega się obecnie trzy podejścia: jedni określają wsparcie społeczne przez badania nad grupami społecznymi, integracją konkretnej osoby z grupą społeczną i więziami w tej grupie (*the network model*), inni koncentrują się na wsparciu społecznym rzeczywiście otrzymywanym przez daną osobę (*the received support model*), a trzecia grupa naukowców bada postrzegane wsparcie społeczne (*the perceived support model*), czyli stara się określić, w jakim stopniu dana osoba jest przekonana, że otrzyma wsparcie w chwili, gdy będzie go potrzebować.

### 2.3.2.2. Postrzegane wsparcie społeczne (*perceived social support*)

W badaniach prezentowanych w tej pracy zastosowano model oparty na relacjach osób zainteresowanych, czyli model postrzeganego wsparcia społecznego (*the perceived social support model*). D. Blazer (1982, s. 98) określa postrzegane wsparcie społeczne jako **przekonanie, że otrzymamy pomoc**, w przeciwieństwie do sytuacji, kiedy aktualnie doznajemy pomocy. Za przyjęciem tego modelu badań przemawia sama definicja wsparcia, w której podkreśla się (Cobb 1976, za: Sarason 1990), że główna rola osób udzielających wsparcia polega na przekazywaniu zainteresowanej osobie *informacji*, że są wokół niej ludzie, którzy obdarzają ją troską i uważają za wartościowego człowieka. Tak więc wsparcie społeczne to nie tyle to, co ktoś dla nas zrobił czy robi, ale przekonanie, że są wokół nas osoby, które gotowe są do udzielenia pomocy, gdy zajdzie taka potrzeba. Zgodnie z teorią buforową wsparcia subiektywna ocena osoby co do możliwości skorzystania z wsparcia społecznego modyfikuje jej percepcję sytuacji problemowych. Osoby, które są przekonane, że ich zasoby są wystarczające do poradzenia sobie w trudnej sytuacji, są mniej podatne na pojawianie się u nich symptomów stresu psychologicznego. W przeciwieństwie do nich, osoby przekonane, że brak jest w ich życiu ludzi mogących udzielić wsparcia w trudnej sytuacji, są bardziej podatne na występowanie zaburzeń charakterystycznych dla osób będących pod wpływem stresu, niezależnie od obiektywności takiej percepcji (zob. przegląd badań za: Licitra-Kleckler 1993).

E. Aronson, T. D. Wilson i R. M. Akert, autorzy szeroko znanej publikacji *Psychologia społeczna* (1997), także są zdania, że ważniejszy jest subiektywny, a nie obiektywny aspekt wsparcia. Piszą bowiem: „To nie obiektywne, lecz subiektywne sytuacje uruchamiają nasze zachowania. To znaczy, że aby zrozumieć, dlaczego ludzie zachowują się tak a nie inaczej w danych warunkach, musimy patrzeć na tę sytuację ich oczami, rozumieć, jak oni ją pojmują i interpretują” (s. 16-18 i 593). Podobnie L. Steinberg (1992), autor wielu poważnych badań nad wsparciem społecznym u młodzieży, jest zdania, że to, jak dzieci postrzegają zachowanie np. rodziców, ma dla ich rozwoju znaczenie dużo większe, niż rzeczywiste zachowania rodzicielskie. L. Steinberg wielokrotnie opierał się na wypowiedziach młodzieży, badając, jak odczuwają oni wsparcie społeczne.

Słuszność przyjęcia takiej perspektywy badawczej podkreślają także dane z dziedziny medycyny, potwierdzające, że w wielu wypadkach powrót do zdrowia związany jest z postrzeganym, a nie doznawanym przez pacjenta wsparciem społecznym (Vilhjalmsson 1994; Wagner 1996; Frey, Rothlisberger 1994).

R. Scholte (1998), stosując w swoich badaniach nad związkiem między młodzieńczymi relacjami a wsparciem społecznym model badań oparty na postrzeganym wsparciu społecznym (*the perceived social support model*), przypomina rozróżnienie na dwa typy procedur badawczych. Jedna z nich koncentruje się na badaniu sieci wszystkich możliwych związków, relacji, w jakich znajduje się dana osoba i sumuje ich oddziaływanie na funkcjonowanie tej osoby. Jest to model określany jako *the provision model*. Druga procedura badawcza to określanie jakości i ilości wsparcia otrzymywanego od poszczególnych osób oddzielnie, czyli *the provider model*. R. Scholte zwraca uwagę, że korzystając z obydwu procedur, jesteśmy w stanie określić, jakie osoby obdarzają badanego wsparciem i na czym polega wsparcie uzyskiwane od różnych osób, od matki, ojca, przyjaciela, brata czy siostry.

Wyjaśnienie różnic indywidualnych w postrzeganiu wsparcia społecznego wypływa z analizy **teorii pierwotnego przywiązania** Bowlby'ego. Twierdzi on, że naturalną cechą człowieka jest podążanie za tym, co znane, a unikanie nieznanego. Ta pierwotna tendencja sprawia, że i w życiu dorosłym wybieramy te osoby, których cechy kojarzą nam się z cechami osób nam najbliższych w pierwszych latach życia. Doświadczenie pierwotnego przywiązania jest ważne także z innych względów. M. D. S. Ainsworth (1982, za: Sarason 1990) zauważa, że jeśli dziecko jest „zdrowe, najedzone i wypoczęte” i nie czuje zagrożenia swojego kontaktu z matką, czyli jeśli między nim a opiekunem nawiązane zostało „bezpieczne przywiązanie”, dziecko jest gotowe do podjęcia eksploracji otoczenia i nawiązywania kolejnych kontaktów z innymi ludźmi. Jeśli dziecko czuje zaś, że jego relacja z rodzicami jest zagrożona, jeśli związane jest z opiekunem „lęklwym przywiązaniem”, koncentruje całą swoją energię na utrzymaniu tej relacji, a nie na poznawaniu szerszego środowiska. Brak pewności siebie, niechęć do podejmowania zachowań związanych z ryzykiem oddalenia się od matki oraz obawa przed odrzuceniem przez kolejną osobę nie sprzyjają łatwości nawiązywania kontaktów.

B. Sarason (1990) także ujmuje postrzegane wsparcie społeczne jako pewną stałą cechę osobowości, powstałą na skutek uprzednio przeżytych doświadczeń. B. Sarason przypuszcza, że rozwija się ona jako konsekwencja fizycznej atrakcyjności, z doniesień psychologii rozwojowej wynika bowiem, że ludzie odnoszą się życzliwiej do dzieci, które są fizycznie atrakcyjne. Dzieci te doznają więc więcej uwagi i troski, co powoduje wytworzenie się u nich bardziej pozytywnego obrazu samego siebie i wpływa na pojawianie się bardziej pozytywnych oczekiwań co do kolejnych kontaktów z innymi osobami. Dzieci te wyrastają na osoby bardziej towarzyskie, o większych predyspozycjach społecznych i w związku z tym są w stanie zbudować większą sieć relacji społecznych.

Doświadczenie poczucia bezpieczeństwa lub zagrożenia w kontaktach z bliskimi z wczesnych lat dzieciennych, a co się z tym łączy, łatwość w podejmowaniu nowych wyzwań i pozytywne doświadczenia pokonania trudności lub negatywne doświadczenia wycofywania się, wpływają zdaniem B. Sarason na poziom postrzegania wsparcia społecznego, kiedy osoba dorasta, a w związku z tym także na nabywanie umiejętności poznawczych i społecznych. Z badań przeprowadzonych przez B. Sarason (1990) wynika, że osoby o wyższym poczuciu wsparcia społecznego to osoby o wyższych umiejętnościach społecznych, lubiane przez innych, chętniej nawiązujące znajomości. Charakteryzują się też bardziej efektywnym stylem radzenia sobie w sytuacjach trudnych. B. Sarason wyjaśnia to wskazując na fakt, że osoby o większym poczuciu bezpieczeństwa w pierwotnych relacjach z rodzicami spędzają więcej czasu na czynnościach umożliwiających im poznanie świata, zdobywają więc więcej informacji i mają więcej okazji do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Te doświadczenia sprawiają, że dzieci takie są bardziej pewne siebie i mocno przekonane o swoich umiejętnościach radzenia sobie z trudnościami. Przekonane też są, że niepowodzenie w jakimś działaniu nie oznacza rodzicielskiego odrzucenia, jako że miłość rodziców jest dla nich miłością bezwarunkową. Brak obawy przed odrzuceniem ze strony rodziców daje tym dzieciom pewność siebie potrzebną do podejmowania ryzyka rozwiązania problemu, a nie unikania go.

Opierając się na tych refleksjach B. Sarason (1990) zauważa, że postrzegane wsparcie społeczne u młodzieży i dorosłych jest w pewnym sensie ekwiwalentem pierwotnego przywiązania u małych dzieci. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów konkluduje, że tak jak dzieci charakteryzujące się wysokim poczuciem bezpieczeństwa chętniej i skuteczniej podejmują ryzyko poznawania otoczenia, tak samo młodzież o wysokim poziomie percepcji wsparcia społecznego dysponuje bardziej efektywnym stylem radzenia sobie z trudnościami, nie tracąc energii na zachowania nieefektywne w rozwiązywaniu problemów, takie jak zaprzeczanie, złość czy rozpacz.

B. Sarason (1990) stwierdziła też, że osoby o wysokim poziomie postrzegania wsparcia społecznego są bardziej sprawne w rozwiązywaniu zadań wymagających użycia intelektu. Osoby te były bardziej skoncentrowane na wykonywanym zadaniu i doświadczały mniej rozpraszających je myśli i zmartwień niż grupa kontrolna. Osiągały w związku z tym lepsze wyniki, jako że czynniki rozpraszające uwagę, np. niezwiązane z tematem myśli czy uczucia są wymieniane wśród czynników w największym stopniu zakłócających efektywność pracy umysłowej, zwłaszcza w sytuacjach testowych. Jest to jedno z niewielu doniesień naukowych wskazujących na istnienie zależności między postrzeganym wsparciem społecznym a wynikami w nauce.

Dostrzeżono także związek między postrzeganym wsparciem społecznym a obrazem siebie (Sarason 1990). Osoby, które są przekonane o tym, że w razie potrzeby mogą doznać dużego wsparcia ze strony bliskich im osób, widzą siebie samych w lepszym świetle niż ci, którzy są przekonani o braku możliwości otrzymania pomocy w razie zaistnienia takiej potrzeby. Osoby o wysokim poczuciu wsparcia w odróżnieniu od tych o niskim poczuciu wsparcia są też przekonane, że osoby dla nich znaczące widzą je raczej w pozytywnym niż negatywnym świetle, co również sprzyja pozytywnej samoocenie. Takie wnioski dają się logicznie połączyć z innymi doniesieniami, które mówią o negatywnym związku między niską samooceną a wynikami w nauce (por. rozdział pierwszy).

Do teorii pierwotnego przywiązania Bowlby'ego i jego związku z umiejętnością nawiązywania znaczących relacji w późniejszym okresie życia odnoszą się też inne badania. L. A. Stroufe (1993, za: Freitag 1996) stwierdził, że osoby, u których rozwinęło się w okresie dzieciństwa bezpieczne przywiązanie, przejawiają generalnie bardziej pozytywne uczucia w stosunku do rówieśników, są bardziej aktywne w grupach rówieśniczych, cieszą się większą popularnością, umieją nawiązywać głębsze i bardziej znaczące przyjaźnie. M. K. Freitag (1996) na podstawie badań młodzieży amerykańskiej i niemieckiej twierdzi zaś, że teza o większych kompetencjach społecznych osób, u których w dzieciństwie rozwinęło się bezpieczne przywiązanie pierwotne, jest aktualna niezależnie od różnic kulturowych. M. K. Freitag łączy kompetencje społeczne szczególnie ściśle z obecnym w rodzinie wzorcem otwartej komunikacji.

B. Sarason (1990) proponuje zmianę nomenklatury w dyskusji o postrzeganym wsparciu społecznym, proponując na jego określenie termin „**poczucie bycia akceptowanym**” (*sense of acceptance*), które obejmowałoby następujące definiujące je aspekty: wysokie umiejętności interpersonalne, poczucie kompetencji i sprawczości przejawiające się w efektywnych zachowaniach adaptacyjnych w sytuacji stresowej, niski poziom poczucia zagrożenia, pozytywny obraz siebie, pozytywne oczekiwania co do relacji z innymi i pozytywny obraz innych. Poczucie bycia akceptowanym ma bardzo ścisły związek z relacjami międzyosobowymi: u jego podłoża tkwi relacja pierwotnego przywiązania do rodziców, jest też modyfikowane przez inne relacje nawiązywane w ciągu życia. Relacje te są relacjami wspierającymi, jeśli charakteryzują się poczuciem przywiązania, dużą częstotliwością kontaktów, różnorodnością funkcji i trwałością w czasie (Sarason 1990).

Postrzeżenie dostępności wsparcia społecznego ma wpływ na wiele aspektów funkcjonowania człowieka. Wsparcie społeczne jest istotną zmienną w **samoocenie** własnego zdrowia fizycznego i psychicznego. Może się to dokonywać w trojaki sposób. (1) Bezpośredni wpływ – to pierwsza z możliwości: osoby odczuwające duże wsparcie społeczne oceniają swoje zdrowie jako lepsze niż osoby o niż-

szej percepcji wsparcia. T. Parsons (1975, za: Vilhjamsson 1994) stwierdził, że ocena własnego zdrowia jest zależna od oceny własnego funkcjonowania w rolach społecznych jako przyjaciela, ojca, córki. W związku z tym ludzie, którzy dobrze funkcjonują w tych rolach, rzadziej określają się jako chorzy, traktując chorobę jako niezdolność do poprawnego funkcjonowania. (2) Pośredni wpływ wsparcia społecznego na samoocenę zdrowia polega na tym, że osoby odczuwające większe wsparcie częściej wybierają styl życia charakteryzujący się zachowaniami prozdrowotnymi, co w efekcie pozwala im oceniać stan własnego zdrowia jako korzystny. Wybór pozytywnych zachowań może być spowodowany bądź to większą troską osób bliskich, bądź też większą siłą przekonania, wiążącą się z większym autorytetem, jaki mają osoby znaczące udzielające wsparcia społecznego. Korespondują z tym także wyniki badań T. Hirschi (1969, za: Vilhjamsson 1994), który stwierdził, że mocne związanie z osobami znaczącymi, takimi jak rodzice czy przyjaciele, zwiększa wrażliwość i podatność na sugestie tych osób, co w efekcie wiąże się z występowaniem mniejszej ilości zachowań dewiacyjnych, takich jak picie alkoholu czy nadużywanie narkotyków. (3) Wsparcie społeczne wpływa też na stan zdrowia psychicznego. Osoby odczuwające większe wsparcie społeczne czują się szczęśliwsze, doświadczają większej satysfakcji z tego, co robią, rzadziej wykazują objawy depresji czy innych zaburzeń i w związku z tym są bardziej skłonne do pozytywnej oceny własnego zdrowia.

W badaniach nad wsparciem społecznym doznawanym przez dzieci i młodzież stwierdzono, że wysokie wsparcie otrzymywane od obojga rodziców sprzyja tworzeniu się wysokiego **poczucia własnej wartości** i lepszemu **przystosowaniu społecznemu**. Wspierający rodzice redukują też stres psychologiczny i sprzyjają powstawaniu u nastolatków wyższego poczucia satysfakcji życiowej. Wsparcie ze strony rówieśników może być dwojakiego rodzaju, z jednej strony koreluje z lepszym przystosowaniem społecznym, a z drugiej u części młodzieży wysokie wsparcie ze strony grupy rówieśniczej łączy się z zachowaniami społecznie nieakceptowanymi, takimi jak wagarowanie czy palenie papierosów (Villanueva 1996). R. Vilhjamsson (1994) stwierdziła, że wysokie wsparcie społeczne ze strony rodziców koreluje negatywnie z paleniem papierosów i piciem alkoholu przez młodych ludzi, podczas gdy duże wsparcie emocjonalne ze strony przyjaciół wiąże się z częstszym paleniem papierosów i piciem alkoholu. Wiele doniesień z badań empirycznych potwierdza, że wsparcie społeczne jest też odwrotnie proporcjonalne w stosunku do odczuwania stresu psychologicznego (za: Vilhjamsson 1994).

Badania dzieci w wieku 5-12 lat przeprowadzone przez A. M. Cauce i innych badaczy wykazują, że osobami udzielającymi największego wsparcia są dla młodych ludzi rodzice, przyjaciele, rodzeństwo i nauczyciele (Cauce i in. 1990,

s. 76), ale każda z tych osób udziela innego rodzaju wsparcia. Ojciec i matka to osoby oceniane wysoko pod względem wszystkich analizowanych rodzajów wsparcia. Niewielka różnica w profilach wsparcia polega na tym, że matka jest postrzegana jako udzielająca najwięcej pomocy i wsparcia instrumentalnego, ojciec jest źródłem przede wszystkim wsparcia informacyjnego. Rodzeństwo i przyjaciele w percepcji badanych zaspokajają przede wszystkim potrzebę kontaktu, bycia razem, zaś nauczyciel jest głównie źródłem wsparcia informacyjnego. Biorąc pod uwagę omawiane wyniki, A. M. Cauce stwierdziła, że rodzice to osoby wspierające w każdym aspekcie, *support generalists*, zaś rówieśnicy i nauczyciele to *support specialists*, dostarczający dużego wsparcia, ale w pewnej ściśle określonej dziedzinie. Wszystkie te osoby uzupełniają się wzajemnie w udzielaniu wsparcia, nie tylko tworząc korzystne środowisko rozwojowe, ale budując swego rodzaju „sieć bezpieczeństwa”, chroniącą młodego człowieka w trudnych chwilach.

Psychologiczno-pedagogiczna charakterystyka okresu dojrzewania, podobnie jak zaprezentowana wcześniej analiza antropologiczna, daje podstawy do wnioskowania o wyjątkowym znaczeniu osób w procesie wychowania i kształcenia młodzieży. Aby młody człowiek chciał korzystać ze wsparcia innych osób w przeżywaniu okresu dorastania, nie jest obojętne, kim te osoby są. Musi to być ktoś, kogo młodzież określa jako ważnego dla niej, kto służy pomocą, daje poczucie oparcia w trudnych sytuacjach, kogo opinie zasługują na szacunek. Osoby takie określane są mianem *significant others*, „osoby znaczące”. Charakterystyce stanu badań nad rolą osób znaczących w życiu młodzieży poświęcony będzie kolejny etap pracy.

#### 2.4. Stan badań dotyczących wpływu osoby znaczącej na funkcjonowanie młodzieży

W literaturze dotyczącej osób w wieku dojrzewania spotyka się coraz więcej doniesień na temat wpływu osób znaczących na różne aspekty funkcjonowania młodego człowieka. Z danych prezentowanych w literaturze wynika, że na osoby znaczące młodzież wybiera najczęściej matkę, ojca, przyjaciół i nauczyciela. Tematami badań nad rolą osób znaczących w życiu młodzieży są najczęściej związki między obecnością i wsparciem ze strony osób znaczących a obrazem samego siebie oraz wpływ osób znaczących na poczucie własnej wartości u młodzieży.

### 2.4.1. Osoby wybierane jako znaczące

M. Rosenberg (1979, za: Juhasz 1989) jest twórcą poglądu, że niezależnie od różnic rasowych, płciowych czy socjoekonomicznych, **matka** jest osobą najbardziej znaczącą, następnie są to ojciec, rodzeństwo, nauczyciele i rówieśnicy. Nie potwierdzają tej kolejności badania przeprowadzone przez A. Juhasz (1989). Badane przez nią dzieci z dzielnic zamieszkałych głównie przez ludność amerykańską pochodzenia chińskiego za osobę najbardziej znaczącą uważały matkę, później innego członka rodziny, następnie ojca, rodzeństwo i przyjaciół. Młodzi Australijczycy wybierali najczęściej matkę, później ojca, następnie rodzeństwo, przyjaciół i innych członków rodziny. Mniejsze znaczenie osoby ojca w przypadku młodzieży amerykańskiej niż australijskiej może mieć związek z faktem, że Amerykanie szybciej opuszczają dom rodzinny niż ich australijscy koledzy, więzy rodzinne są więc z pewnością luźniejsze.

J. J. Galbo (1989) stwierdził, że **rodzic tej samej płci** jest najczęściej wybierany jako osoba znacząca, a chłopcy częściej niż dziewczęta wybierają jako osoby znaczące osoby spoza kręgu rodziny. Cechami, które powinna prezentować osoba znacząca, są według młodzieży wzajemność w relacjach, humanitaryzm (cecha, którą po polsku określamy opisowo „on jest ludzki”, ang. *humanness*) i bycie modelem, wzorcem osobowym.

Okres adolescencji jest czasem, gdy wzrasta znaczenie kontaktów z **rówieśnikami**, kontakty te są też coraz intensywniejsze i bliższe. Przyjaciele dzielą te same wartości i postawy, a związki przyjacielskie charakteryzują się dużym stopniem zażyłości. Opinia rówieśników zajmuje wysoką pozycję wśród znaczących dla nastolatków, wpływa na kształtowanie się poczucia własnej wartości. J. W. Hoelter (1984, za: Lacković-Grgin i Deković 1990) stwierdził, że samoocena 18-letnich dziewcząt zależała głównie od ocen wyrażanych przez znaczących dla nich przyjaciół, nie przez rodziców czy nauczycieli. Z drugiej strony K. Lacković i M. Deković (1990) na podstawie badań stwierdzają, że ogólnie chłopcy bardziej niż dziewczęta podlegają wpływowi opinii innych, ponieważ ich działania skupiają się nie tylko na uczeniu się, ale częściej niż dziewczęta biorą oni udział w zajęciach pozaszkolnych, gdzie liczą się z opinią trenerów, instruktorów i rówieśników.

Jako osoby znaczące wymieniani przez młodzież są też **nauczyciele**. Badania nad rolą nauczyciela jako osoby znaczącej dla młodzieży prowadzili m.in. J. J. Galbo (1989) i M. Tatar (1998). Zdaniem J. J. Galbo (1989) nauczyciele dysponują potencjałem, który może umożliwić im bycie osobami znaczącymi, wielu z nich podejmuje pracę z zamiarem wywierania wpływu na młodych ludzi. Jednak tylko ci, którzy zostaną przez uczniów określani jako „ważni” i w jakiś sposób „szczególni”, mogą otrzymać miano osób znaczących. Wpływają wtedy na

poczucie kompetencji intelektualnej (Trent 1996), są źródłem wsparcia emocjonalnego, ich opinie odgrywają rolę w samoocenie młodych ludzi, motywują do nauki i wpływają na ogólne psychologiczne funkcjonowanie młodych ludzi (przegląd badań za: Tatar 1998).

#### **2.4.2. Wpływ obecności osób znaczących na obraz samego siebie**

Wśród autorów badających rolę odgrywaną przez osoby znaczące należy wymienić przede wszystkim R. Burnsa (1979, za: Lacković-Grgin i Deković 1990). Prowadził on badania nad wpływem osób znaczących na obraz siebie samego. Autor ten stwierdził, że prawidłowy obraz samego siebie zależny jest od harmonii między uczuciami i kontrolą. Jego zdaniem osoba, aby móc stać się znacząca dla młodego człowieka, powinna spełniać trzy funkcje: redukować bądź wzmacniać poczucie niepewności, wzmacniać lub obniżać poczucie bezradności i zmniejszać albo zwiększać poczucie własnej wartości młodego człowieka. Sporządził on również listę cech, które powinny posiadać osoby znaczące; są to: ciepło i rzeczywisty udział w wychowywaniu dziecka, zaspokajanie potrzeb dziecka, wykazywanie zainteresowania, dodawanie odwagi i okazywanie wsparcia, bycie rzeczywiście włączonym w sprawę dziecka.

Ciekawe badania nad rolą osób znaczących prowadził też W. J. McGuire (1984, za: Lacković-Grgin i Deković 1990). Badał on zależność między opiniami osób znaczących a formowaniem się obrazu samego siebie. W tym celu poprosił uczestników badań o opisanie siebie samego. Analiza wypowiedzi pozwoliła na stwierdzenie, że w tych wypowiedziach od 29% do 16% rzeczowników określało osoby znaczące (liczba malała wraz z wiekiem respondentów). Wraz z wiekiem młodzież wybierała też coraz więcej osób znaczących spoza rodziny.

H. Marcus, J. Smith i R. Moreland (1985, za: Juhasz 1989) zwracają uwagę na znaczenie obrazu samego siebie w percepcji innych. Uważają oni, że obraz siebie może wpływać na percepcję danej osoby, włączając w to percepcję zachowania innych, pamięć o tych zachowaniach i ich ocenę. Tak więc percepcja innych jest kierowana przez obraz samego siebie danej osoby. Zjawisko to ma znaczenie przy dokonywaniu wyboru osoby znaczącej. Wybór ten nie jest wolny od subiektywizmu, określonej sytuacji życiowej, w jakiej jest dokonywany, naszego sposobu postrzegania aktualnych zachowań innych. Potwierdzają to badania M. Tatara (Tatar, Horenczyk 1996), który porównywał wybory osób znaczących dokonywane przez młodzież i osoby starsze, dostrzegając znaczące różnice. Osoby starsze częściej niż młodzież wybierały nauczycieli jako osoby znaczące i doceniały rolę, jaką nauczyciele pełnili w ich życiu.

### 2.4.3. Wpływ osób znaczących na poczucie własnej wartości

A. Juhasz (1989) prowadziła badania dotyczące wpływu osób znaczących na **poczucie własnej wartości**. Punktem wyjścia w badaniach było twierdzenie M. Rosenberga, iż poczucie własnej wartości opiera się na naszej koncepcji własnej wartości, która zdeterminowana jest nie tylko tym, jak postrzegamy samych siebie, ale i interpretacją informacji zwrotnych, jakie otrzymujemy od osób dla nas znaczących.

Wybór określonej osoby jako znaczącej ma związek z preferowanym przez osobę wybierającą systemem wartości. System ten nie jest stały, lecz ewoluuje w miarę postępowania procesów rozwoju i dojrzewania. Tak więc indywidualne potrzeby, postawy i wartości są materiałem, z którego każda osoba buduje poczucie swojej własnej kompetencji. Pochwały i informacje zwrotne przesyłane przez osoby znaczące, razem z oceną dokonywaną przez samego siebie, umożliwiają młodemu człowiekowi ocenę własnej kompetencji i możliwości podejmowania efektywnych działań. Samoocena może być pozytywna bądź negatywna, silna, mająca duży wpływ, lub słaba, niemająca znaczącego wpływu na poczucie własnej wartości.

Pozytywna samoocena i poczucie własnej wartości nie są stałymi predyspozycjami; ich istnienie warunkowane jest ciągłą oceną (*validation*). Według S. Coopersmitha (1967, za: Juhasz 1989) ocena taka musi uwzględniać cztery wymiary: mocy, znaczenia, cnoty i kompetencji. Moc oznacza tutaj zdolność do wpływania na innych i kontrolowania ich. Osoba uważa siebie za znaczącą, gdy działania innych osób komunikują jej, że jest akceptowana, obdarzana uwagą i uczuciem. Przestrzeganie norm etycznych i moralnych wyzwala poczucie bycia dobrym. Ocena własnej kompetencji jest rezultatem spełniania oczekiwań dotyczących osiągnięć w jakiejś dziedzinie. Według A. Juhasz (1989) to właśnie opinie przekazywane przez osoby znaczące stanowią najważniejszy czynnik w procesie rozwoju poczucia własnej wartości.

K. Lacković-Grgin i M. Deković (1990) także zajmowały się wpływem osób znaczących na poczucie własnej wartości u młodzieży. Zauważają one, że na poczucie własnej wartości wpływają oceny wyrażane przez innych, ale nie wszystkie opinie mają dla nas jednakowe znaczenie; wpływ ten zależy od wieku osoby badanej. Z badań wynika, że wpływ osób znaczących na poczucie własnej wartości u chłopców zmniejsza się wraz z wiekiem respondentów, odwrotnie niż w przypadku dziewcząt. One im starsze przywiązywały większą wagę do opinii osób znaczących i na ich podstawie budowały poczucie własnej wartości. Na poczucie własnej wartości młodzieży duży wpływ ma też opinia matki, zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Chłopcy jednak ogólnie przywiązują mniejszą

wagę do opinii innych o sobie, budują obraz siebie opierając się na obiektywnych przesłankach, np. wynikach testów, lub porównując się do innych. Dziewczęta przywiązują większą niż chłopcy wagę do nauki szkolnej, stąd cenią bardziej opinię nauczycieli. Chłopcy, koncentrując się na pozaszkolnych działaniach, cenią bardziej niż nauczyciela opinię rówieśników.

#### 2.4.4. Wpływ osób znaczących na samoocenę własnej kompetencji

Młodzież w okresie dojrzewania przykłada dużą wagę do **samooceny swoich kompetencji** w różnych dziedzinach, zarówno sprawności intelektualnej, jak i fizycznej. Wynik tej ewaluacji wpływa silnie na poczucie wartości siebie samego jako osoby (Harter 1990; Eccles i in. 1983, za: Trent i in. 1996). Samoocena młodzieży jest zależna zarówno od własnych spostrzeżeń młodego człowieka, jak i od wypowiedzi na temat jego kompetencji formułowanych przez osoby dla nastolatka znaczące.

Niektórzy badacze twierdzą, że dzieci i młodzież są w stanie ocenić własne możliwości i umiejętności, uwzględniając informacje pochodzące ze źródeł obiektywnych, takich jak wyniki testów, lub dzięki własnej obserwacji, w której porównują się do rówieśników pod względem jakiejś cechy (Felson 1985, za: Trent i in. 1996). Inni jednakże są zdania, że samoocena dzieci i młodzieży zależna jest od informacji, jakie otrzymują oni od osób znaczących. S. Harter (1987, za: Trent 1996) twierdzi na podstawie badań, że poczucie własnej kompetencji jest u młodzieży związane z opiniami, jakie na ich temat zostały wyrażone przez osoby dla nich znaczące. Za osoby znaczące S. Harter uznaje rodziców, nauczycieli, przyjaciół i kolegów.

W ocenie kompetencji intelektualnej młodzież przykłada wagę do opinii wyrażanej przez rodziców, nauczycieli i rówieśników. Matka, w większym stopniu niż ojciec, jest osobą zaangażowaną w troskę o postępy szkolne młodzieży, stąd zdaniem E. M. Hetherington i J. Parke (1986, za: Trent 1996) matka jest osobą bardziej znaczącą w stymulowaniu rozwoju intelektualnego i potrzeby osiągnięć. J. E. Brophy (1981, za: Trent i in. 1996) twierdzi, że znacząca rola przypada tu nauczycielowi, który ma duży wpływ na samoocenę własnej kompetencji młodzieży, zaś D. A. Cole (1991, za: Trent 1996) osądził, że największy wpływ na postrzeganie własnej kompetencji intelektualnej przez młodzież mieli rówieśnicy.

Ważną dziedziną aktywności dla młodych ludzi jest sport. Matki mają największy wpływ na zmotywowanie swych córek do zainteresowania się ćwiczeniami sportowymi, mniejszy wpływ wywierają na dziewczęta trenerzy, koleżanki,

dalsza rodzina, nauczyciele. Stwierdzono, że najmniej wpływowi w tej dziedzinie są ojcowie (przegląd badań za: Trent 1996).

Badania nad postrzeganiem kompetencji intelektualnej i fizycznej przez młodzież prowadzone przez L. M. Y. Trenta w Australii (1996) wykazały, że chłopcy formułowali sądy o własnej kompetencji intelektualnej pod wpływem opinii wyrażanej przez ojca i znaczącego nauczyciela, zaś dla dziewcząt największe znaczenie miał postrzegany przez nie poziom funkcjonowania intelektualnego ich matek. Są to jedne z niewielu badań wykazujące wagę opinii wyrażanych przez ojca. L. M. Y. Trent przypuszcza, że może się to wiązać ze specyfiką społeczeństwa australijskiego, odmiennego od społeczności Ameryki Północnej, skąd pochodzi większość badań dotyczących roli osób znaczących dla młodzieży.

Jak wynika z przedstawionego powyżej przeglądu stanowisk antropologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, znaczenie odgrywane przez drugiego człowieka, a zwłaszcza rodziców, nauczycieli i rówieśników jest uważane za fundamentalny czynnik w procesie wychowania młodzieży. Szczególnie obszernym badaniom poddawano związek między obecnością osób znaczących w życiu młodego człowieka a jego samooceną, poczuciem własnej wartości i poczuciem kompetencji. Do tej pory niewiele jest jednak doniesień, które dawałyby dokładną odpowiedź na pytanie, czy i w jaki sposób obecność osób znaczących wpływa na **efekty nauki szkolnej**. Szczególnie daje się zauważyć brak badań nad tym zagadnieniem w polskiej literaturze pedagogicznej, dlatego też zostanie podjęta próba udzielenia odpowiedzi na to pytanie.

### **3. Osiągnięcia szkolne młodzieży a relacje z osobami znaczącymi**

Edukacja szkolna to najważniejsze pole aktywności młodzieży gimnazjalnej, powód do budowania przekonania o „wzrastaniu w mądrości”. Dla niektórych jednak uczniów nauka jest przyczyną wielu rozczarowań i przekonania o własnej bezwartościowości.

W kolejnym rozdziale książki zaprezentowany zostanie stan badań nad rolą, jaką odgrywa w procesie efektywnego kształcenia i wychowania młodzieży wsparcie społeczne ze strony osób znaczących i wpływ tego wsparcia na wyniki w nauce szkolnej młodzieży gimnazjalnej. Związek ten jest sugerowany przez niektórych autorów, szczególnie wyraziście określa go G. W. Ladd (1990), który twierdzi, że stopień adaptacji dziecka do szkoły, poziom jego zadowolenia z nauki szkolnej i poziom odnoszonych przez niego sukcesów zależy bezpośrednio od wsparcia otrzymywanego od nauczycieli, rodziców i rówieśników.

Szczegółowej analizie poddany zostanie także problem trudności w relacjach między młodzieżą a osobami dla niej znaczącymi: rodzicami, przyjaciółmi i nauczycielami, jego przyczyny i konsekwencje zaburzeń w tych relacjach. Konieczność takiej analizy uzasadniona jest przyjętą w tej pracy hipotezą: trudności w relacjach z osobami znaczącymi są czynnikiem współwystępującym ze zjawiskiem trudności szkolnych, a nierzadko czynnikiem je warunkującym.

Problem wspierania rozwoju kompetencji społecznej uczniów z trudnościami szkolnymi wynika przede wszystkim z troski o dziecko, ale leży też w interesie społecznym, jako że współczesny świat wymaga od nas rozwiniętych w wysokim stopniu zdolności współdziałania z innymi ludźmi. W pracy z uczniami osiągającymi niskie wyniki w nauce obok wspierania ich intelektualnych kompetencji należałoby podjąć starania o rozwój umiejętności dzielenia się, współpracy, a także wykazać chęć pomocy innym. Aby pracę taką rozpocząć, konieczna jest przede wszystkim diagnoza stanu relacji z osobami znaczącymi i przyczyn je zaburzających.

### 3.1. Przyczyny zaburzeń w relacjach z osobami znaczącymi uczniów z trudnościami w nauce

Uczniowie z trudnościami w nauce napotykać nie tylko problemy w radzeniu sobie z zadaniami wymagającymi sprawności intelektualnej, ale także **mają trudności w zakresie relacji międzypersonalnych**. Niektórzy autorzy sądzą nawet, że trudności w nawiązywaniu poprawnych relacji są pierwotną przyczyną, która powoduje separację ucznia od reszty zespołu klasowego, i w efekcie pojawiają się trudności w nauce (Pearl, Donahue, Bryan 1986). A. Hitchings (1992, za: Kelly 1997) zauważa na przykład, że osoby z trudnościami w uczeniu się często mają trudności w komunikowaniu swoich myśli i odczuć innym, co wpływa na ich relacje w grupie, i może decydować o jakości ich życia. H. M. Walker, B. Todis, D. Holmes i G. Horton (1988, za: Kelly 1997) piszą zaś, że kompetencja społeczna, czyli zdolność do efektywnego i jasnego komunikowania swoich myśli i odczuć w zakresie relacji z dorosłymi i rówieśnikami, jest ważnym czynnikiem pomagającym osiągnąć sukces szkolny.

Warto zatem podjąć badania problemu, w jakim stopniu **trudności w relacjach z innymi są przyczyną trudności intelektualnych ucznia**. R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) wyszczególniają kilka powodów:

- Doświadczenia społeczne dziecka mogą wpływać na jego poczucie własnej kompetencji i percepcję oczekiwań innych wobec niego samego, a to z kolei może wpływać na zachowania związane z uczeniem się.

- Celem edukacji, a zwłaszcza edukacji osób z trudnościami w uczeniu się, nie jest osiągnięcie przez dziecko jak najwyższych wyników intelektualnych, ale przede wszystkim osiągnięcie odpowiedniego poziomu przystosowania społecznego. Jak wykazują badania, trudności w relacjach z rówieśnikami w okresie nauki w szkole mogą być traktowane jako wskaźnik trudności w przystosowaniu społecznym w dorosłym życiu (Pearl, Donahue i Bryan 1986; por. też rozdział 1.3 w tej pracy).

Zainteresowanie relacjami społecznymi uczniów z trudnościami w nauce powinno też wynikać z faktu, że wśród nielicznych badań tego problemu przeważają doniesienia o tym, iż generalnie uczniowie z trudnościami w nauce żyją w środowiskach mniej przyjaznych i akceptujących, niż środowiska uczniów niedoświadczających trudności w uczeniu się.

Uczniowie z trudnościami w nauce są spostrzegani bardziej negatywnie nie tylko przez swoich rodziców, nauczycieli i rówieśników, ale nawet przez osoby obce. R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) wiążą to z niższymi umiejętnościami społecznymi, które sprawiają, że tzw. pierwsze wrażenie, jakie wywierają ci uczniowie, jest bardziej negatywne niż w przypadku ich rówieśników.

R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) zastanawiają się także nad przyczynami, ze względu na które uczniowie z trudnościami w nauce zachowują się w sytuacjach społecznych odmiennie od swoich rówieśników. Autorzy ci przypuszczają, że nieadekwatne, negatywne zachowania mogą wynikać z wielu przyczyn:

1) Pierwsza z nich to brak motywacji do szukania społecznej akceptacji swoich zachowań. R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan przypuszczają jednak, że jest to pozorowany brak motywacji. Nie ma bezpośrednich danych przemawiających za tą hipotezą, jednak istnieją relacje z badań, w których osoby z trudnościami w nauce np. zachowywały się w sposób pożądaný społecznie równie często, jak ich rówieśnicy. W jednym z badań np. okazało się, że uczniowie z trudnościami byli bardziej hojni w czasie zbiórki na cele charytatywne, niż ich dobrze uczący się koledzy.

2) Druga z możliwych przyczyn to problemy w poprawnej analizie sytuacji społecznej i wybraniu odpowiedniego zachowania. Uczniowie z trudnościami błędnie oceniają sytuację lub nie dostrzegają wskazówek mogących ułatwić im ocenę sytuacji, takich jak ton głosu, mimika. W badaniach R. M. Bruno (1981, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986) uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej niż ich rówieśnicy błędnie oceniali sytuacje społeczne przedstawione na ilustracjach; do podobnych spostrzeżeń doszedł J. H. Bryan (1977, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986), prezentując materiał nagrany na kasetach wideo, oraz R. Pearl i M. Cosden (1982, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986), którzy wykorzystali fragmenty nagrań popularnych seriali TV. Inne badania dostarczają danych sugerujących, że uczniowie z trudnościami częściej niż uczniowie bez trudności popełniają pomyłki oceniając myśli, uczucia i percepcję innych osób (Bruck i Hebert 1982, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986). W Polsce do podobnych wniosków doszła M. Deptuła (1997, s. 132-137), wskazując, że uczniowie odrzucani przez rówieśników mają duże trudności w zakresie zdolności do przyjęcia punktu widzenia drugiej osoby. Badania na ten temat prowadził też C. Gagnon (1988, za: Deptuła 1997). Tak więc uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej są postrzegani jako mniej taktowni, nierozumiejący zachowań innych, co może w znaczący sposób utrudniać nawiązywanie i podtrzymywanie relacji, zwłaszcza z rówieśnikami.

3) Kolejną przyczyną nieadekwatności zachowania może być ograniczony repertuar zachowań, co powoduje, że uczeń mimo trafnej oceny sytuacji, nie wie, jak ma się zachować. Z badań wynika, że ze względu na ogólnie niższy poziom funkcji werbalnych, uczniowie z trudnościami mają trudności w jasnym komunikowaniu swoich myśli i uczuć (Knight-Arest 1984, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986), co może zakłócać kontakt z innymi i wpływać na niewielką popularność uczniów z trudnościami wśród rówieśników. Uczniowie z trudnościami badani przez T. Bryan i A. Smiley (1983, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986) byli też

mniej sprawni fizycznie od swoich rówieśników, co sprawiało, że byli mniej popularni jako partnerzy w grach sportowych.

4) Jako ostatnią przyczynę trudności w adekwatnym zachowaniu się, R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan wymieniają zaburzenia w percepcji siebie i innych. Autorzy przypuszczają, że takie a nie inne zachowania uczniów z trudnościami mogą być ich reakcją na fakt odrzucenia, poczucia mniejszej kompetencji. Badania pokazują, że uczniowie z niepowodzeniem szkolnym są świadomi swoich braków: niżej niż inni oceniają swoje predyspozycje intelektualne, spodziewają się, że w przyszłości mniej osiągną od rówieśników i nie oczekują sukcesów towarzyskich (za: Pearl, Donahue i Bryan 1986). Ta samoświadomość własnych ograniczeń może wpływać na wybór określonego stylu zachowania, np. niedomagania się dodatkowych wyjaśnień mimo niezrozumienia zadania.

Młodzież z trudnościami w uczeniu się nie jest w stanie sama poradzić sobie z trudnościami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu znaczących relacji z innymi osobami, bardziej jednak niż inni młodzi ludzie potrzebuje wsparcia społecznego ze strony osób znaczących, rodziców, nauczycieli i rówieśników. Kolejne etapy pracy poświęcone więc będą analizie specyfiki relacji uczniów z trudnościami w nauce z ich rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami.

## **3.2. Wpływ relacji z rodzicami na osiągnięcia szkolne młodzieży**

### **3.2.1. Zmiany w relacjach między rodzicami i dziećmi w okresie dojrzewania**

Według E. Ericksona rozwijanie integracji własnej osobowości zależy od doświadczeń wyniesionych z życia rodzinnego. Jak już wspomniano, w okresie dorastania wzrasta potrzeba wsparcia doznawanego od przyjaciół, ale nie zanika potrzeba pozostawania w bliskich relacjach z rodzicami (Youniss i Smollar 1985; Ryan i Lynch 1989; Wintre i in. 1988). Klimat rodziny, style wychowania i zaangażowanie rodziców nie tracą swego znaczenia wraz z dorastaniem dziecka, przeciwnie – w dalszym ciągu oddziałują na młodego człowieka, tworząc środowisko wzrostu, ucząc poczucia bliskości i identyfikacji z grupą pierwotną. Rodzina jest także w dalszym ciągu miejscem doświadczeń komunikacyjnych i pierwszym źródłem nabywania umiejętności społecznych (Villanueva 1996). Rodzina kontynuuje więc pełnienie swojej roli także w okresie adolescencji dzieci. Piszą o tym

B. Sarason (1990), J. Youniss i J. Smollar (1985), L. Steinberg i in. (1989, 1991, 1992, 1994), M. G. Wintre i in. (1988) oraz wielu innych.

Aby rodzice mogli sprzyjać rozwojowi swoich dzieci, muszą zdać sobie sprawę z zachodzących zmian w ich dzieciach, w nich samych i w środowisku rodzinnym. James Youniss (1985) szczegółowo zajmował się problemem zmiany w relacjach między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi oraz naturą tych relacji. Jego zdaniem poznanie relacji młodego człowieka z bliskimi mu osobami, rodzicami i przyjaciółmi, jest kluczem do zrozumienia młodego człowieka, jego radości i problemów.

J. Youniss (Youniss, Smollar 1985) po przeprowadzeniu rozległych badań empirycznych doszedł do wniosku, że błędem jest twierdzenie, iż młodzież w okresie dorastania przestaje liczyć się ze zdaniem rodziców, a jej jedynym pragnieniem jest odłączenie się od ojca i matki. Badani przez J. Younissa (Youniss, Smollar 1985, s. 72-73) młodzi Amerykanie twierdzą, **że nadal są pełni respektu wobec autorytetu swoich rodziców**, przyznają im prawo do monitorowania swojego zachowania, kierowania nimi i sprawowania kontroli, do ustalania ich praw i obowiązków oraz egzekwowania przestrzegania tych reguł. **Młodzież oczekuje także, że rodzice przedstawiają im swoje wobec nich oczekiwania**, zwłaszcza te związane z nauką szkolną i obowiązkami domowymi. Nastolatki twierdzą też, że **oczekują rady od swoich rodziców**, zwłaszcza co do planów na przyszłość.

Potocznie sądzi się, że nastolatki ze względu na spędzanie większej ilości czasu poza domem niż z rodzicami, czerpią wsparcie głównie z relacji rówieśniczych. Z badań R. Larson i M. H. Richards (1991) wynika jednak, że mimo zmniejszenia się ilości czasu spędzanego z rodziną, czas przeznaczony na bezpośrednie kontakty z matką i ojcem nie ulega zmianie. Młodzież piętnastoletnia w porównaniu z dziewięciolatkami spędza mniej czasu z rodzeństwem i innymi członkami rodziny, ale równie dużo czasu, jak ich młodszy koledzy, poświęca na **rozmowy z rodzicami**. Zdaniem autorów oznacza to, że zmiana relacji między rodzicami a dziećmi to proces transformacji, a nie alienacji, zaś rodzice dorastających dzieci nadal pełnią wobec nich rolę osób wspierających i wywierających wpływ. W tych samych badaniach zauważono, że zwiększenie ilości czasu spędzanego z rówieśnikami wcale nie jest tak duże, jak potocznie się sądzi.

Nastolatki nadal chcą więc traktować rodziców jako główne źródło oparcia i pomocy w rozwiązywaniu problemów. Muszą wiedzieć, że są przez rodziców kochane i że mogą się do nich zwrócić w kłopotach. Młodzież amerykańska w badaniach E. Fenwick i T. Smith (1995) powiedziała, że z ważnym problemem zwróciłaby się najpierw do rodziców (65% chłopców i 54% dziewcząt). R. Scholte (1998) podaje, że nastolatki postrzegają wsparcie ze strony rodziców jako bardziej znaczące niż ze strony rówieśników. W wieku 17 lat młodzież ocenia naj-

wyżej wsparcie ze strony rówieśników, jest ono jednak takie same, nie wyższe, od wsparcia postrzeganego ze strony rodziców.

Tak więc bliskie relacje z rodzicami nie zanikają po wkroczeniu przez dziecko w okres dojrzewania, zmianie ulega jedynie charakter tych relacji. **Autorytet rodziców** nie obejmuje wszystkich sfer życia dziecka; chociaż ograniczony do niektórych obszarów, zachowuje jednakże swoją siłę. Kluczowym zagadnieniem jest tu zagadnienie komunikacji. Z badań wynika (Youniss, Smollar 1985), że rodzice cieszą się najmniejszym autorytetem wtedy, kiedy nie wiedzą, co robią i myślą ich dzieci. Tak więc dobra komunikacja jest podstawą bliskich relacji rodziców z ich dorastającymi dziećmi.

Zmiana w relacjach między rodzicami i ich dziećmi w okresie dojrzewania polega też na tym, że oprócz uznawania autorytetu rodziców, jak to było w dzieciństwie, młodzi ludzie **pragną współuczestniczyć** w podejmowaniu dotyczących ich życia decyzji. Uleganie autorytetowi lub współdecydowanie zależy od tematu dyskusji. W kwestiach związanych z nauką szkolną rodzice raczej prezentują swoje oczekiwania i oczekują realizacji postanowień, natomiast zdają się być bardziej skłonni do słuchania, doradzania i szukania rozwiązań kompromisowych wtedy, gdy problem dotyczy osobistych spraw ich dzieci.

Okres dojrzewania to także czas, kiedy młodzi ludzie zaczynają dostrzegać w swoich rodzicach już nie wszechpotężne postaci (*figures*), ale **osoby** o określonych pozytywnych i negatywnych cechach. To zrozumienie daje początek rozmowom o bardziej partnerskim charakterze, w których obydwie osoby mówią otwarcie o swoich uczuciach i myślach. Z badań J. Younissa (Youniss, Smollar 1985) wynika jednak, że ten typ rozmowy jest bardziej charakterystyczny dla relacji z matką niż z ojcem.

Analizując charakter relacji młodzieży z rodzicami, nie można poprzestać jednakże tylko na wskazaniu, iż rodzice nadal zachowują swój autorytet, a w niektórych przypadkach decyzje podejmowane są wspólnie, po znalezieniu konsensusu. Dojrzewanie to z pewnością też czas, kiedy młodzi ludzie szukają **odrębności i samodzielności**. Zdaniem J. Younissa (Youniss, Smollar 1985) nie jest to jednak chęć zupełnego zerwania relacji z rodzicami, ale proces, w którym młody człowiek wyzwala się z zależności od rodziców, jednocześnie próbując pozostać z nimi związanym („adolescents move away from dependence on parents while attempting to remain connected to them” w: Youniss, Smollar 1985, s. 76). C. R. Cooper, H. D. Grotevant i S. M. Condon (1983, za: Youniss, Smollar 1985) określają ten proces mianem „**indywiduacji**” (*individuation*).

Widocznym znakiem odłączenia od rodziców jest fakt, że młodzi ludzie sporą część swojego życia spędzają poza domem rodzinnym. Podejmują tam decyzje bez obecności rodziców, często też nie informują ich o swoich zajęciach. Osiągają

w ten sposób samodzielność i poczucie kontroli nad tym, co robią i na ile informują rodziców o tym, co robią. Ważną rolę w procesie odłączania się od rodziców odgrywają przyjaciele. To z nimi młodzi ludzie dyskutują o rzeczywistości, o wartościach, o swoich uczuciach, wymieniają doświadczenia i zdobywają nowe wiadomości oraz umiejętności.

Pomimo tych oznak separacji od rodziców, młodzi ludzie pragną **zachować łączność** ze swoimi rodzicami. Darzą ich szacunkiem i są przez nich szanowani. Pragną sprostać ich oczekiwaniom i oczekują aprobaty rodzicielskiej dla swoich działań. Pomimo iż rodzice zostawiają im dużo swobody co do ich prywatnego życia poza domem, wielu nastolatków opowiada rodzicom o swoim życiu poza domem, szuka u rodziców rady w osobistych problemach. Młodzi ludzie chcą więc w dalszym ciągu przynależeć do rodziny, z której się wywodzą, czują się z nią związani i akceptują swoje obowiązki wobec rodziców. Ta bliskość młodych ludzi z rodzicami tworzy z nimi swego rodzaju koalicję, która ułatwia młodzieży sprostanie wymaganiom stawianym jej przez społeczeństwo. Szczególnie jest to ważne przy planowaniu kierunku edukacji i przyszłej kariery zawodowej (Youniss, Smollar 1985, s. 78).

Badania Jamesa Younissa (Youniss, Smollar 1985) nie potwierdzają więc pesymizmu przedstawicieli koncepcji socjalizacyjnych o tym, że rodzina przestała już pełnić swoją funkcję. Badani rodzice nie rezygnują ze swojej **funkcji wychowawczej** względem potomków, interesują się ich życiem, zaś młodzi ludzie oczekują i otrzymują od rodziców zainteresowanie i rady. Fakt, że relacje młodzieży z rodzicami, zwłaszcza z matką stały się bardziej partnerskie, na wzór relacji z rówieśnikami, nie osłabia autorytetu rodziców. Wręcz przeciwnie – jeśli młodzież czuje, że rodzicom zależy na nich, autorytet i współdziałanie doskonale się uzupełniają.

R. M. Ryan i J. H. Lynch (1989) używają tutaj dwóch terminów: „autonomia” i „odłączenie” (ang. *autonomy* i *detachment*). Ich zdaniem fakt, że młodzież szuka autonomii, świadczy o jej prawidłowym rozwoju. Często jednak zamiast autonomii, rozumianej jako proces stawania się kimś „osobnym”, ale i złączonym z innymi bliskimi relacjami (*individuation from and connectedness with*), młodym ludziom oferuje się oziębłe odłączenie, w myśl fałszywie rozumianego hasła: „Jesteś już duży, radź sobie sam”. Tymczasem nastolatki szukają nie odłączenia od rodziców, lecz pewnego stopnia autonomii, zrozumienia i szacunku oraz możliwości otwartego komunikowania swoich problemów. Autorzy ci sądzą, że proces indywiduacji przebiega prawidłowo nie wtedy, gdy młodzież ma poczucie autonomii i odłączenia (*detachment*) od rodziców, ale wprost przeciwnie: zaspokojenie potrzeb rozwojowych nastolatka to dawanie mu poczucia, że rodzice nadal czują się z nim związani (*attachment*). R. M. Ryan i J. H. Lynch (1989)

badali też, w jakim stopniu concept „emocjonalnej autonomii” młodzieży, przez wielu postrzeganej jako korzystne zjawisko rozwojowe w okresie dojrzewania, jest przez młodzież odczuwane jako odłączenie od rodziców i zerwanie więzi. Wyniki badań potwierdzają, że młodzież osiągająca wysokie wyniki w skalach badających autonomię emocjonalną, to jednocześnie osoby mające mniejsze poczucie bezpieczeństwa, mniejsze poczucie bycia przez rodziców kochanym i mniejsze poczucie możliwości otrzymania od rodziców wsparcia emocjonalnego. Efektem jest bardziej negatywny obraz siebie młodzieży, a to z kolei łączone jest m.in. z niskimi osiągnięciami szkolnymi (por. rozdział 1.2).

O konieczności nowego podejścia do procesów zachodzących w okresie dorastania przekonani są też O. Maysseless, H. Wiseman i I. Hai (1998). Piszą oni, że procesy indywiduacji i złączenia (*connectedness*) nie powinny być postrzegane jako procesy wykluczające się, lecz uzupełniające. W rodzinach określanych jako sprzyjające rozwojowi dziecka, wraz z dorastaniem dzieci zmniejsza się kontrola rodzicielska, ale bliskość emocjonalna i ciepło rodzicielskie (*emotional closeness and parental warmth*) pozostają niezmiennione. Mówią o tym badania przeprowadzone w Izraelu: mimo zauważonej różnicy w zakresie samodzielności i kontroli rodzicielskiej, nie zauważono różnicy między czternastolatkami a siedemnastolatkami pod względem ciepła i bliskości w relacjach z rodzicami. Autorzy wyciągają stąd wniosek, że możliwe jest osiągnięcie dorosłości i samodzielności przy jednocześnie zachowanym dużym stopniu emocjonalnej bliskości z rodzicami. Podobne wyniki osiągnięto podczas badań w Nowej Zelandii (Maysseless, Wiseman i Hai 1998).

Wyżej wymienieni autorzy konkludują, że być może zależność ta jest charakterystyczna dla wielu innych narodowości, gdzie wciąż istnieją silne więzi rodzinne między rodzicami a dorastającymi dziećmi. Nie można o tym zapominać i przykładać jednakowych miar, opracowanych najczęściej w USA czy innych krajach zachodnich zorientowanych bardzo indywidualistycznie do badań nad młodzieżą w ogóle. Badania na ten temat prowadził też M. Claes (1998), porównując poczucie bliskości w relacjach z rodzicami, rodzeństwem i przyjaciółmi w trzech krajach, Kanadzie, Belgii i Włoszech. Stwierdził, że rodzina zajmuje bardziej znaczącą pozycję wśród włoskich nastolatków, natomiast młodzi Belgowie i Kanadyjczycy bardziej cenią towarzystwo przyjaciół.

K. M. Best i in. (1997) podjęli badania nad związkiem między rozwojem kompetencji a zachowaniami rodziców promującymi zarówno rozwój autonomii, jak i podtrzymywanie bliskości. Wyniki badań wskazują, że takie właśnie zachowania rodziców w znaczący sposób wspierały rozwój młodego człowieka, co przejawiało się zarówno w osiągnięciach edukacyjnych, jak i poddanej badaniu zdolności do przystosowania się do zmian i nowych wymagań, czyli elastyczności

zachowania, *ego resiliency*. Szczególną uwagę autorzy badań zwrócili na ilość i jakość rozmów rodziców z ich nastoletnimi dziećmi. Rodzice, którzy często rozmawiali ze swoimi dziećmi, pomagali im w rozwoju ich samodzielności i kompetencji. Próbuując wyjaśnić tę zależność, autorzy twierdzą, że młodzi ludzie rzadziej rozmawiający ze swoimi rodzicami, mają mniej okazji do uczenia się zachowań potrzebnych w sytuacjach wymagających przystosowania się do nowych wyzwań. Dobra komunikacja z rodzicami jest też kluczowym terminem w analizie autorytatywnego stylu wychowania.

### 3.2.2. Atrybuty i znaczenie autorytatywnego stylu wychowania

Duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania młodzieży i pełnego wykorzystywania ich możliwości rozwojowych ma styl wychowania. Rodzaj interakcji wewnątrz rodziny ma związek między innymi z wynikami w nauce (Dornbusch i in. 1987; Steinberg i in. 1992; Lau 1992), funkcjonowaniem społecznym (Lamborn 1991), używaniem substancji uzależniających (Baumrind 1991). Z badań wynika, że najbardziej optymalnym stylem wychowania jest **styl autorytatywny** (*authoritative parenting style*). Z jednej strony oznacza on życzliwe zainteresowanie dzieckiem, zachęcanie do podejmowania różnych działań i otwarty styl komunikowania się, a z drugiej konsekwentne przestrzeganie realizacji ustalonych przez rodziców norm (Baumrind 1991). Autorytatywny styl wychowania to innymi słowy ciepło emocjonalne, wysoki stopień psychicznej autonomii ofiarowanej dzieciom oraz przestrzeganie reguł demokratycznego współżycia w relacjach między rodzicami i dziećmi (Steinberg, Elmen, Mounts 1989).

Kluczowym pojęciem pozostaje tu pojęcie **kontroli rodzicielskiej**. Wielu teoretyków wychowania twierdzi, że tylko dzięki niezgodzie na utrzymywanie się wpływu rodziców możliwy jest rozwój młodego człowieka. Kontrolowanie zachowania nastolatków ze strony rodziców postrzegane jest więc jako czynnik zaburzający prawidłowy rozwój. Nowsze doniesienia (*contemporary view*: Baumrind 1991) mówią jednak o tym, iż młodzi ludzie w burzliwym okresie przemian, jakim jest okres adolescencji, nadal potrzebują ochrony i prowadzenia ze strony rodziców, by móc uniknąć nadmiernych trudności. Kontrola ze strony rodziców nie jest więc postrzegana jako czynnik hamujący rozwój, lecz jako jeden z ważnych wymiarów wychowania. Zdaniem D. Baumrind (1991) sytuacją najbardziej optymalną jest taka, gdy młody człowiek ma szansę zarówno krytykowania swoich rodziców, jak i czucia się z nimi mocno związanym, a rodzice są zarówno wysoce wymagający (*demanding*), jak i wysoce wrażliwi na potrzeby ich dziecka (*responsive*).

Taki styl wychowania **sprzyja osiągnięciu wysokich wyników w nauce**, niezależnie od uwarunkowań etnicznych, socjoekonomicznych czy strukturalnych, stwierdzili S. M. Dornbusch i L. Steinberg (1992) na podstawie badań przeprowadzonych wśród 8000 młodych ludzi. Szczególnie znaczące są trzy cechy charakterystyczne tego stylu: akceptacja, psychologiczna autonomia i kontrola zachowania. Dzięki nim wytwarza się u młodego człowieka zdrowe poczucie autonomii i zdrowa psychologicznie motywacja do pracy (Steinberg, Elmen, Mounts 1989). Oznacza to, że u młodych ludzi pozostających ze swoimi rodzicami w relacjach charakteryzujących się ciepłem emocjonalnym, demokratycznością i stanowczością łatwiej dochodzi do rozwoju pozytywnych postaw w stosunku do pracy intelektualnej, przekonań o możliwości osiągnięcia sukcesu, czego konsekwencją jest osiągnięcie lepszych wyników w nauce.

W badaniach L. H. Weiss i J. C. Schwarza (1996) nad wpływem stylu wychowania na wyniki w nauce także osiągnięto podobne wyniki. Badana młodzież, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, pochodząca z rodzin charakteryzujących się wymienionymi wyżej cechami, osiągała lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy. W prowadzonych badaniach cechą szczególnie istotną okazało się wsparcie okazywane przez rodziców ich dorastającym dzieciom.

Również młodzież bardzo zdolna badana przez C. Hein i J. H. Lewko (1994) potwierdziła, że dominujący styl wychowawczy prezentowany przez ich rodziców, to styl autorytatywny. Tylko nieliczni uczniowie z tej grupy (12%) wychowywali się w rodzinach, gdzie rodzice prezentowali inne style wychowania: permissywny czy autorytarny. Te wyniki podważają popularne opinie głoszące, że im więcej swobody i samodzielności otrzymuje młody człowiek, tym więcej jest w stanie osiągnąć. Badana przez C. Hein i J. H. Lewko młodzież osiągnęła wybitne wyniki w nauce przedmiotów ścisłych, pozostając pod życzliwą, ale stanowczą kontrolą swoich rodziców. Cechami wspierającymi rozwój młodego człowieka było też odczuwane przez młodzież poczucie wspólnoty z rodzicami, wiedza rodziców o różnych aspektach życia dziecka, otwartość w dyskusji w sytuacjach problemowych i wspólne spędzanie wolnego czasu (Hein, Lewko 1994).

Rodzice autorytatywni chcą, by ich dzieci były zarówno asertywne, jak i odpowiedzialne, żeby umiały same podejmować decyzje, ale i współpracować z innymi (Baumrind 1991). Dzieci z takich rodzin są zarówno wysoce kompetentne, jak i nastawione prospołecznie. Te cechy powodują, że uczniowie ci umieją wchodzić w relacje z osobami znaczącymi spoza rodziny, nauczycielami i przyjaciółmi, są też przez innych postrzegani w bardziej pozytywnym świetle.

D. Baumrind (1991), pisząc o związku między osiągnięciami szkolnymi dziecka a stylem wychowania, zauważa, że rodzice autorytatywni (*authoritative*) są bardziej racjonalni, konsekwentni i przewidujący, stąd rzadziej prowokują pow-

stawianie trudności w zachowaniu u swojego dziecka; są bardziej racjonalni, rozumiejący i konsekwentni, co zapobiega nieporozumieniom emocjonalnym, które mogłyby zakłócać procesy rozumowania czy rozwiązywania zadań. Są też bardziej wymagający, oczekują, że ich dzieci będą osiągać wysokie wyniki w szkole. Ich styl, polegający na energicznym działaniu, ale i trosce o innych sprawia, że są przez dzieci postrzegani jako kochający i wywierający wpływ, a to przyczynia się do lepszej pracy szkolnej. Z drugiej strony są bardziej wymagający i oczekują, że ich dzieci będą osiągały dobre wyniki w nauce. Przez swoje dzieci postrzegani są jako kochający i znaczący. Wszystkie te cechy sprawiają, że dzieci tych właśnie rodziców osiągają lepsze wyniki w nauce, niż dzieci rodziców postępujących się innymi stylami wychowania (Hein, Lewko 1994).

S. M. Dornbusch (Dornbusch i in. 1987) twierdzi na podstawie wieloletnich badań longitudinalnych wśród kilku tysięcy młodych ludzi, że autorytatywny styl wychowania nie jest odpowiedzią rodziców na sukcesy osiągane przez uczniów w szkole, lecz że to autorytatywny styl wychowania jest podstawą do osiągania przez dziecko dobrych wyników w nauce, a brak cech dla niego charakterystycznych (ciepło emocjonalne, kontrola rodzicielska, autonomia psychologiczna) staje się powodem powstawania i narastania trudności w uczeniu się (Dornbusch i in. 1987). Uczniowie wychowywani w rodzinach autorytatywnych mają bowiem bardziej pozytywne nastawienie do pracy szkolnej, są bardziej zaangażowani w różne działania na terenie szkoły, mają wyższe aspiracje edukacyjne, więcej czasu poświęcają na indywidualną naukę w domu, rzadziej zaś ściągają i oszukują w szkole. Również ich rodzice wykazują większe i bardziej zróżnicowane zaangażowanie w naukę swoich dzieci, które zdaniem W. S. Grolnick i M. L. Słowiaczek (1994) powinno obejmować trzy płaszczyzny: *zachowań rodziców* wspomagających uczenie się, takich jak np. udział w spotkaniach z nauczycielem, *osobistego zaangażowania się rodziców*, odbieranego przez dziecko jako troska o wyniki w nauce, *życzliwe zainteresowanie* wynikami uczenia się, oraz *zapewnienie* dziecku dostępu do *środowiska stymulującego rozwój intelektualny*. Autorzy twierdzą na podstawie badań, że powyższe cechy rodziców nie korelują znacząco z wykształceniem rodziców: także rodzice o niskim wykształceniu mogą być osobami promującymi edukację swoich dzieci. Wszystkie wymienione wyżej cechy rodziców i uczniów – zdaniem L. Steinberga (Steinberg i in. 1992) – są „zmiennymi pośredniczącymi”, warunkującymi osiągnięcia przez ucznia dobrych rezultatów w nauce. Warto zaznaczyć, że według L. Steinberga (Steinberg i in. 1992) duże zaangażowanie rodziców w naukę ich dzieci i nieobecność autorytatywnego stylu wychowania w rodzinie może uczynić dziecku więcej zła niż dobra.

Relacje nawiązane z rodzicami, zgodnie z teorią pierwotnego przywiązania Bowlby'ego, **rzutują na relacje, które osoba nawiązuje z innymi ludźmi.**

O. Mayselless, H. Wiseman i I. Hai (1998) stwierdzili na podstawie badań, że cechy wzajemności relacji i otwartego stylu porozumiewania się mają największe znaczenia w nawiązywaniu bliskich relacji z przyjaciółmi. Tak więc dokonuje się swego rodzaju transfer cech relacji z rodzicami, szczególnie relacji z matką, na relacje z rówieśnikami. Z drugiej strony zauważono, że także osoby, których relacja z matką charakteryzowała się wysokim stopniem konfliktowości, nawiązywały bardzo bliskie i charakteryzujące się dużym stopniem wyłączności relacje z przyjaciółmi, co oznaczałoby, że dla tych osób relacja przyjacielska jest relacją kompensującą brak bliskości w relacjach z rodzicami. O. Mayselless, H. Wiseman i I. Hai (1998) dodają, że aczkolwiek obydwie grupy młodzieży nawiązują bliskie relacje z rówieśnikami, jakość ich zażyłości z przyjaciółmi jest różna. Przyjaźń osób wyrosłych w oziębłych i restrykcyjnych rodzinach charakteryzuje się dużym stopniem wyłączności, ale małym zróżnicowaniem wspólnych działań, które z reguły są mało kreatywne. Przyjaźń taka charakteryzuje się też brakiem wyrażanej w dotyku bliskości fizycznej.

W modelu zaproponowanym przez D. Baumrind (1991), jakość relacji wewnątrz rodziny wiąże się z rozwojem umiejętności i kompetencji u nastolatków, a pośrednio z funkcjonowaniem młodego człowieka w szerszym niż rodzina kontekście społecznym. Równowaga między stawianymi wymaganiami a wrażliwością na potrzeby dziecka i darzenie go uczuciem jest krytycznym aspektem stylu wychowawczego i determinuje funkcjonowanie młodego człowieka w różnych kontekstach społecznych. Inne ważne cechy rodziny sprzyjającej rozwojowi młodego człowieka to jej spójność, udzielanie sobie wzajemnie przez członków rodziny wsparcia, poczucie wspólnoty, bycia razem w sytuacjach pracy i odpoczynku, otwartość w dyskusowaniu o problemach, wiedza o zajęciach i problemach pozostałych członków rodziny (Hein, Lewko 1994).

Tak więc z badań wynika, że dla młodzieży rodzina pozostaje podstawowym miejscem uzyskiwania **wsparcia społecznego**, dzięki któremu młodzi ludzie łatwiej radzą sobie z trudnymi zadaniami rozwojowymi wieku dorastania. Wsparcie postrzegane ze strony rodziców jest ważnym czynnikiem neutralizującym efekty stresu psychologicznego (Licitra-Kleckler 1993). Młodzi ludzie przekonani, że w razie potrzeby będą mogli doznać wsparcia ze strony rodziców, wykazywali mniej objawów depresyjnych i mniej zachowań niezgodnych z prawem, niż nastolatki postrzegające swoich rodziców jako nieudzielających potrzebnego im wsparcia. W. Won i in. (1993, za: Licitra-Kleckler) stwierdzili zaś, że wysoki poziom wsparcia rodzicielskiego łączy się z większym przystosowaniem młodzieży do środowiska edukacyjnego i społecznego. Zdaniem autorów wiąże się to z umiejętnością aktywnego słuchania i otwartego stylu rozmowy nabytych w relacjach z rodzicami.

Nie tylko rozwój społeczny, ale i rozwój poznawczy podlegają wpływowi relacji z rodzicami. Rodzice wpływają na osiągnięcia szkolne dziecka przez wyrażanie swoich oczekiwań i zachęcanie do osiągania dobrych stopni (Eccles 1983, za: Lau 1992). Także i inni badacze (Dornbusch i in. 1987; Estrada i in. 1987; Kurdek i Sinclair 1988, za: Steinberg i in. 1992) stwierdzili w swoich badaniach, że uczniowie mający dobre relacje z rodzicami lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi.

W badaniach dostrzega się różnice w relacjach młodzieży z rodzicami związane z ich płcią. Relacje córek z rodzicami są zazwyczaj cieplejsze emocjonalnie i bardziej zażyłe niż relacje dorastających synów. Niezależnie od płci dziecka, matki mają lepszy kontakt ze swoimi dziećmi niż ojcowie (Mayselless, Wiseman i Hai 1998).

### 3.2.3. Różnice w relacjach młodzieży z matką i ojcem

Mówiąc o relacjach młodzieży z rodzicami, nie należy zapominać, że mamy tu do czynienia nie z jedną, ale z dwoma relacjami (Youniss, Smollar 1985). Inaczej bowiem układają się stosunki ojca, a inaczej matki z dorastającym synem czy córką. Matki są postrzegane jako bardziej wspierające niż osadzające, wykazujące zrozumienie, a nie chęć dyskusji. Nastolatki okazują swoim matkom wdzięczność za to, co dla nich zrobiły, szacunek i przywiązanie. Podejmują z matkami rozmowy częściej niż z ojcami, a rozmowy dotyczą większego spektrum tematów. Matki mają dobre relacje zarówno z córkami, jak i z synami, a rozmowy nie dotyczą tylko przyszłości, ale spraw interesujących młodych ludzi tu i teraz, ich uczuć, problemów osobistych, zainteresowań, relacji z innymi. Matki są postrzegane jako osoby akceptujące swoje dorastające dzieci takimi, jakie są teraz, a nie takimi, jakie będą w przyszłości.

Relacje z ojcem nie charakteryzują się tak dużą bliskością. Zwłaszcza relacje dorastających córek z ich ojcami nie są tak zażyłe, jak relacje synów i ojców, brak jest w tych relacjach wspólnych rozmów i działań, takich jak np. uprawianie sportu. Zasadniczymi tematami rozmów są sprawy związane z nauką szkolną i planowaniem przyszłości, a także bieżące wydarzenia społeczne i polityczne. Podczas gdy matki podtrzymują bliski kontakt z dzieckiem nawiązany w dzieciństwie, ojcowie jakby tracą go. Wiele nastolatków z żalem wspomina dzieciinne zabawy z ojcem, emocjonalną bliskość i wspólne zajęcia z okresu dzieciństwa, które nie znalazły swej kontynuacji w okresie dojrzewania. W relacjach z ojcami nastolatki czują się bardziej zobligowane do sprostania oczekiwaniom, jakie mają względem nich ich ojcowie. Powoduje to większy dystans emocjonalny, powiększany przez

fakt, że ojcowie mniej chętnie niż matki dzielą się swoimi myślami i uczuciami w rozmowach z dorastającymi dziećmi. Ojcowie są więc nadal, tak jak w dzieciństwie, traktowani jako postaci (*figures*), a nie osoby o określonych cechach psychicznych. Młodzi ludzie, mniej wiedząc o swoich ojcach, mniej ich rozumieją i są przez nich mniej rozumiani (Youniss, Smollar 1985).

Szczególne znaczenie dla rozwoju poznawczego i społecznego dziecka, rozwoju jego spostrzeżeń, wyobrażeń, mowy i myślenia, rozwoju postaw, aspiracji, ambicji, dążeń i zdolności ma **realna obecność ojca** w rodzinie. Piszą o tym między innymi B. Böhm i K. E. Grossman (2000), K. Ostrowska (2000), A. Szymanowska (2000), S. Lau (1992), A. Russell & G. Russell (1989). Jeśli dziecko nie ma ojca lub jeśli ojciec źle wypełnia swoje funkcje rodzicielskie, taka sytuacja nie pozostaje bez ujemnego wpływu na dziecko (Braun-Gałkowska 1999, s. 161-171; Kaja 1992, s. 14-19).

Z dostępnych badań wynika, że fizyczna lub psychiczna nieobecność ojca koreluje z obniżeniem się u dziecka potrzeby osiągnięć (Kukołowicz, Kulczycka 1989, s. 17; Pospiszyl 1980, s. 121-122) oraz słabszymi zdolnościami spostrzegania i mniejszą ciekawością świata (Augustyn 1999, s. 248). Dzieci pozbawione kontaktu z ojcem stają się też smutne, oziębiałe i mało zainteresowane otaczającym je światem, w którym czują się mało bezpiecznie (Jundziłł 1993, s. 28-29; Ostrowska 2000, s. 172). Zaobserwowano również, że brak kontaktów z ojcem wiąże się z niskimi osiągnięciami dziecka w zakresie wszystkich przedmiotów szkolnych (Pospiszyl 1980, s. 120; Kozdrowicz 1989, s. 178-180; Szymanowska 2000, s. 62), a szczególnie w zakresie myślenia liczbowo-przestrzennego, plastyczności i elastyczności myślenia (Pospiszyl 1980, s. 129-136).

Nieobecność ojca to nie tylko sytuacja jego fizycznego braku, w wypadku śmierci, świadomie przez kobietę wybranego samotnego macierzyństwa, niechęci mężczyzny do opieki nad dzieckiem, które począł, czy rozwodu. To także sytuacja nieobecności psychicznej, gdy ojciec fizycznie trwa w rodzinie, ale brak jest psychicznego porozumienia między nim a resztą rodziny. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne. Może to wynikać z utrwalonego tradycją bądź wymuszonego sytuacją materialną sztywnego podziału ról w rodzinie, gdzie matka opiekuje się dziećmi i prowadzi dom, a ojciec, przebywając często w pracy przez kilkanaście godzin dziennie, zapewnia rodzinie stabilność materialną. Nieobecność psychiczna może też wynikać z nieprawidłowych relacji między rodzicami, gdy dominująca żona odsuwa męża od prac domowych i opieki nad dzieckiem, zarzucając mu brak umiejętności w tym względzie (Braun-Gałkowska 1999, s. 164).

Brak ojca w rodzinie oznacza zaburzenia w sferze emocji u dziecka, ale zaburzenia emocjonalne mogą wynikać też z niewłaściwego stosunku ojca do dziecka. Stanowcze domaganie się lepszych ocen, karanie za lenistwo, wytykanie nie-

zręczności, przypominanie rozmaitych porażek, wyśmiewanie się z dziecka to sytuacje warunkujące pojawianie się trudności w nauce szkolnej (Augustyn 1999, s. 349).

Bardzo niekorzystna sytuacja rodzinna to nie tylko sytuacja rozwodu czy samotnego rodzicielstwa. S. Rimm (1994) zauważa, że bardzo niekorzystnie wpływa na osiągnięcia szkolne dziecka sytuacja rozpadu więzi między rodzicami, gdy jedno z rodziców podważa zdanie drugiego („bimbamy sobie z tatusia / mamusi”, „tatus jest durniem”, „mama się nie zna”). Młodemu chłopcu czy dziewczynie trudno jest identyfikować się z rodzicem, który nie ma wpływu na podejmowane w domu decyzje, jest poniżany i wyśmiewany. Taki rodzic staje się negatywnym wzorcem, a nastolatek nie ma ochoty być takim, jak jego matka czy ojciec, w związku z tym nie ma motywacji do podejmowania wysiłku kształcenia.

Ojciec, który jako mężczyzna jest ze swej natury bardziej skierowany ku rzeczywistości zewnętrznej, dysponuje ogromnym potencjałem do tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się. W badaniach przeprowadzonych przez K. Skarżyńską (1990) na temat wartości rodzicielskich matek i ojców, matki podkreślały znaczenie dobrych stosunków z innymi, zaś ojcowie uznali za najważniejsze wartości poznawcze, chcąc przede wszystkim, by ich dzieci „pragnęły zrozumieć świat”. Ta odmiennosc w określaniu priorytetów daje dziecku szansę nabycia zarówno wartości allocentrycznych dzięki kontaktowi z matką, jak i intelektualnych przez przebywanie z ojcem. Ojciec staje się więc nieodzownym towarzyszem procesu nabywania wiedzy.

Ojciec często przebywający z dzieckiem jest w stanie zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa i stałość emocjonalną. E. Gruszczyk-Kolczyńska (1997) zwraca uwagę na fakt, iż gwarancją powodzenia w nauce jest prezentowanie przez dziecko odpowiedniego poziomu dojrzałości emocjonalnej jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole. Do nabycia tej dojrzałości konieczna jest obecność ojca. Mężczyźni z racji uwarunkowań biologicznych nie są poddani prawom hormonalnej cykliczności, prezentują większą stałość nastroju, dlatego też są w stanie zapewnić dziecku otoczenie o dużym stopniu stałości emocjonalnej, korzystnej dla funkcjonowania społecznego i poznawczego.

Mężczyzna jest też niezastąpiony w tworzeniu warunków sprzyjających nabywaniu przez dziecko podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia. Zdaniem wielu autorów profilaktyka trudności w czytaniu i pisaniu rozpoczyna się na wiele lat przed rozpoczęciem przez dziecko nauki w szkole. G. W. Green (1997), sam ojciec trójki dzieci, wskazuje na bardzo pozytywny wpływ mówienia do dziecka czy też właściwie rozmawiania z dzieckiem już od pierwszych miesięcy jego życia, i zachęca ojców do podejmowania takich rozmów. Również B. Rocławski (1993) uważa, że zapobieganie dysleksji powinno rozpocząć się już

w okresie prenatalnym, podkreślając wagę mówienia w tym okresie do dziecka przez oboje rodziców. Duże znaczenie ma także wspólne czytanie bajek w okresie wczesnego dzieciństwa i wytwarzanie w dziecku pozytywnej motywacji do czytania. K. J. Rowe (1991) podkreśla, że dzieci, którym rodzice czytali książki w wieku przedszkolnym, osiągały później lepsze od swych rówieśników wyniki w nauce dzięki pozytywnej motywacji i dużej pewności siebie. Ojciec może też swoją postawą wskazywać na wagę czynności czytania i pisania. Dziecko widząc go w domu pracującego przy komputerze, czytającego książki związane z pracą zawodową lub odpoczywającego przy czytaniu gazet i magazynów (w percepcji dzieci ojcowie robią to częściej niż matki, K. Skarżyńska 1990), ma okazję do odebrania sygnału, że obcowanie ze słowem pisanim to zarówno praktyczna konieczność, jak i przyjemność.

Z osiągnięciami szkolnymi dziecka pozytywnie więc koreluje włączenie się w pracę z dzieckiem, spędzanie z nim czasu. Ważna jest jednak nie tylko częstość kontaktów dzieci z ojcem, ale i ich jakość. K. Pospiszyl (1980) referuje badania, z których wynika, że najlepiej rozwinięci intelektualnie byli chłopcy, których ojcowie spędzali z nimi co najmniej dwie godziny dziennie i stawiający przed nimi twórcze zadania bez sprawowania nadmiernej kontroli nad dziećmi, zostawiający im dużą swobodę działania, przyjacielscy i ogólnie akceptujący.

E. Eccles (1987, cyt. za: Trent 1996) zaobserwował, że to głównie ojcowie mają wpływ na przekonanie o kompetencji matematycznej ich dzieci. Dzieje się tak dlatego, że są oni dla dzieci autorytetami w tej dziedzinie. Matki znacznie częściej unikają pomocy dzieciom w lekcjach z matematyki, wyrażają swoją niepewność (Trent 1996). Edukacja matematyczna powinna się rozpocząć już w pierwszych miesiącach życia dziecka (Green 1997), kiedy kilkumiesięczny maluch razem z tatą układają wieże z klocków, budują domy, by je potem z radością zburzyć. W ten oto sposób dziecko ma możliwość zapoznania się z różnymi bryłami geometrycznymi, prawem grawitacji i zapewne innymi jeszcze mądrościami, których jako kobieta nie jestem w stanie nawet nazwać. W późniejszym okresie życia dziecka ojciec jest niezastąpionym źródłem wiedzy o zjawiskach coraz trudniejszych. To on wie, dlaczego huśtawka się huśta, woda w fontannie wytryska w górę, a samochód jedzie. Udzielając odpowiedzi na te i tysiące innych pytań trzylatka, ojciec jest w stanie nie tylko pokazać zasady rządzące światem materii, ale wzbudzić ciekawość poznawczą. Sprawia również, że fizyka, chemia i geometria nie będą w przyszłości tylko nudną teorią, ale wiedzą użyteczną, mającą zastosowanie w życiu.

Starsze dzieci chętnie będą brały udział w poważnych pracach, jak na przykład pomoc na działce czy drobne naprawy samochodu. Może to być okazją do tworzenia i rozwiązywania prostych zadań matematycznych, na przykład: ile siatki

potrzeba na ogrodzenie działki albo ile należy kupić benzyny, by móc pojechać na wycieczkę. Doniosłość wprowadzania w życie dziecka „myślenia matematycznego” dostrzega E. Gruszczyk-Kolczyńska (1996), widząc w tym profilaktykę trudności w uczeniu się matematyki. Mężczyzna prezentuje odmienny od kobiecego styl myślenia. Skierowany bardziej ku sprawom świata zewnętrznego, jest dla rodziny przewodnikiem po środowisku pozarodzinnym. Matka nastawiona jest bardziej na świat osób, ojciec – na świat przedmiotów. Dzięki temu może nauczyć dziecko ujmowania zjawisk w kategoriach liczbowo-przestrzennych, co ma kolosalny wpływ na efekty edukacji matematycznej dziecka. Zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, którzy spędzają dużo czasu ze swoimi ojcami, myślenie matematyczne jest bardziej rozwinięte, niż u ich rówieśników pozbawionych cieplego i żywego kontaktu z ojcem (Pospiszyl 1980).

Brak opieki ojcowskiej bardziej negatywnie wpływa na osiągnięcia szkolne chłopców niż dziewcząt, ale badania dotyczące myślenia twórczego wskazują na fakt, że do jego rozwoju konieczny jest dobry kontakt z rodzicem przeciwnej płci. Postawa twórcza jest bowiem cechą ludzi, którzy zachowując typowe dla własnej płci cechy psychiczne, potrafią przyjąć także pewne cechy myślenia płci przeciwnej (Pospiszyl 1980). Tak więc obecność ojca ma zasadniczy wpływ na rozwijanie się myślenia twórczego u dziewcząt.

Wsparcie okazywane przez ojca może dokonywać się przez okazywanie troski, szacunku, dodawanie odwagi, okazywanie uznania za osiągnięcia. Rola ojca jest tu odmienna od matczynej i bardzo znacząca. Matka zazwyczaj częściej pomaga dziecku w nauce, stąd jej pochwały stanowią dla dziecka coś codziennego. Często to właśnie ojciec jest tym „znaczącym dorosłym” w życiu dziecka. Jego pochwała, ze względu na swoją wyjątkowość, stanowi bardzo ważny element wspomagający proces uczenia się młodego człowieka. Potwierdzają to badania L. Trent (1996), który zauważył, że przekonanie o własnej kompetencji intelektualnej u chłopców jest zależne od postrzegania tej kompetencji przez ich ojców.

W badaniach uwarunkowań powodzenia szkolnego dużą uwagę przywiązuje się do rozbudzania w dziecku potrzeby osiągnięć (Pospiszyl 1980). Zauważa się również, że potrzeba osiągnięć zależy przede wszystkim od postawy ojca i jego oddziaływań wychowawczych. Postawa ta nie powinna być nacechowana surowością czy dużymi wymaganiami, lecz wprost przeciwnie – łagodnością i opiekuńczością. W badaniach referowanych przez K. Pospiszyla (1980), córki określające swych ojców jako opiekuńczych, osiągały lepsze wyniki w nauce od dziewcząt mających ojców surowych, zaś dobra identyfikacja z ojcem okazała się mieć istotny wpływ na wysoki poziom aspiracji u ich synów. Różnice w rodzaju interakcji między rodzicami a uczniami klas I liceum odnoszącymi sukces w nauce lub nie badała T. Sokołowska-Dzioba (1994). Stwierdziła ona, że zachodzą

między tymi grupami znaczące różnice dotyczące percepcji postawy ojca. Dzieci z niepowodzeniem szkolnym postrzegały ojców jako przejawiających dystans i chłód uczuciowy, zaś uczniowie osiągający sukces częściej postrzegali ojców jako kochających, wychodzących naprzeciw potrzebom dziecka, akceptujących.

Warto również zwrócić uwagę na związek między **pracą zawodową matki** a jakością opieki nad dzieckiem i osiągnięciami szkolnymi dziecka. Z zachodnich naukowców od lat zajmują się problemem wpływu pracy zawodowej matki na funkcjonowanie dziecka W. Goldberg, E. Greenberger i S. K. Nagel (1996), L. B. Otto i M. P. Atkinson (1997), L. M. Mulkey, R. L. Crain i A. J. C. Harrington (1992) oraz K. Bogenschneider i L. Steinberg i in. (1994). W polskiej literaturze znaleźć można stosunkowo mało doniesień na powyższy temat, zapewne dlatego, że jest to zagadnienie stosunkowo nowe.

Z prowadzonych badań wynika, że matki pracujące zawodowo przeznaczają na opiekę nad dzieckiem znacznie mniej czasu, niż kobiety niepracujące. A. Szuman (1993) podaje, że matki zawodowo czynne przeznaczają na opiekę i wychowanie dziecka średnio 2,54 godziny dziennie, zaś matki niepracujące 4,23 godziny, czyli o 1,69 godziny więcej. Najwięcej czasu zajmuje matkom opieka i pielęgnacja małych dzieci, po okresie przedszkolnym zauważa się znaczne zmniejszanie się ilości czasu poświęconego dziecku: przedszkolakom matki poświęcają średnio 3,57 godziny dziennie, dzieciom w wieku 7-14 lat – 1,13 godziny dziennie, zaś młodzież powyżej 15 roku życia doświadcza zainteresowania i opieki rodziców przez około 0,22 godziny dziennie. Ważnymi zmiennymi okazały się wykształcenie matek, rodzaj wykonywanej pracy i zajmowane stanowisko. Panie pracujące zawodowo w oświacie, kulturze i służbie zdrowia poświęcały najwięcej czasu na zajęcia z dziećmi. Najczęściej przebywały ze swoimi dziećmi kobiety z wykształceniem średnim, najrzadziej z wykształceniem podstawowym i kobiety zajmujące stanowiska kierownicze. Zauważono też, że więcej czasu poświęcały dzieciom kobiety z rodzin trójpokoleniowych niż z rodzin nuklearnych, co z pewnością wiąże się z pomocniczą funkcją pełnioną przez babcię i dziadków w wychowywaniu dzieci i młodzieży. Kobiety zajmujące się tylko domem częściej kontaktowały się ze szkołą i pilnowały odrabiania lekcji. A. Szuman (1993, 1994) zauważył też związek między pracą zawodową matki a niepowodzeniami szkolnymi dziecka. Na trudności w nauce u swoich dzieci skarżyło się 40% kobiet pracujących i 33% kobiet niepracujących zawodowo. Kobiety pracujące zawodowo przyznawały, że przyczyną trudności jest brak kontroli i opieki rodziców.

O negatywnym wpływie aktywności zawodowej matki na karierę szkolną jej dziecka przekonani są K. Bogenschneider i L. Steinberg (1994), zajmujący się wpływem pracy zawodowej matek w różnym okresie życia dziecka na osiągnięcia w nauce u nastolatków. Uznają oni za ważne nie tylko to, czy matka pracuje

w momencie, kiedy prowadzone są badania nad związkiem między pracą zawodową kobiet a wynikami w nauce ich dzieci, ale przykładają dużą wagę do „historii zatrudnienia zawodowego matki” w ciągu całego życia dziecka, czyli kiedy matka wróciła do pracy po urodzeniu dziecka, ile godzin dziennie pracowała, czy zmieniał się charakter i czas jej pracy w ciągu lat. Efekty pracy zawodowej matki widoczne są bowiem nie tylko w danym momencie, ale mogą pojawić się w późniejszym okresie życia dziecka. Wyniki badań potwierdzają słuszność przyjęcia takiej perspektywy badawczej. Dla wyników szkolnych chłopców niekorzystna okazała się praca zawodowa matki zarówno w czasie przeprowadzania badań (młodzież w wieku 14-15 lat), jak i praca zawodowa matki w pełnym wymiarze godzin w okresie poprzedzającym ich pójście do szkoły, mimo że później matka przerywała pracę i zajmowała się więcej domem. Dla nastoletnich dziewcząt praca zawodowa matek w momencie badań nie była czynnikiem wpływającym na osiągnięcia przez nie oceny, dziewczęta osiągały jednak niższe wyniki w nauce od swych koleżanek, jeśli ich matki pracowały zawodowo w okresie poprzedzającym rozpoczęcie przez nie nauki szkolnej.

Inni autorzy nie podzielają pesymizmu K. Bogenschneider i L. Steinberga. Z prowadzonych przez W. Goldberg, E. Greenberger i S. K. Nagel (1996) w USA sondaży wynika co prawda, iż 50% społeczeństwa przekonane jest o szkodliwym wpływie pracy zawodowej kobiet na rozwój ich dzieci, jednakże wyniki badań naukowych nad tym problemem nie są jednoznaczne. Z jednej strony pojawiają się opinie, że dzieci matek pracujących, zwłaszcza chłopcy, częściej doświadczają trudności niż ich rówieśnicy, których matki nie pracują zawodowo. Z tych samych badań wynika, że dziewczęta matek pracujących osiągają wyższe wyniki w nauce niż ich koledzy, oraz że praca zawodowa matki o niskim statusie społecznym sprzyja lepszym osiągnięciom w nauce zarówno chłopców, jak i dziewcząt (Bronfenbrenner i Crouter 1982). W. Goldberg (1996) zwraca uwagę, że ważny jest nie tyle fakt, czy matka pracuje czy nie, ale ile godzin dziennie spędza poza domem w związku z pracą zawodową. Z jej badań wynika, że im więcej czasu matka spędza poza domem, tym słabsze rezultaty w nauce osiągają jej dzieci. Ważną zmienną jest jednak psychologiczna siła motywacji, z jaką matka podejmuje pracę zawodową. Jeżeli matka chętnie podejmuje pracę i ma silną motywację do jej wykonywania, udziela też dzieciom większego wsparcia w ich nauce, w związku z czym dzieci, mając również dużą motywację do pracy, osiągają lepsze rezultaty w szkole.

Także L. B. Otto i M. P. Atkinson (1997) nie zauważyli związku między nieobecnością matki związaną z jej pracą zawodową (a także nieobecnością ojca w rodzinach matek samotnych) z osiąganymi przez dziecko wynikami w nauce. Zdaniem tych badaczy decydującym czynnikiem jest **zaangażowanie rodziców**

w wychowanie ich dziecka. Autorzy podkreślają, że samotni rodzice bywają często bardzo ciepłi i dostępni emocjonalnie dla swoich dzieci, dając im tym samym poczucie bliskiego i wspierającego przywiązania. Podobnie pracujące matki, spędzając z dzieckiem mniej czasu, czynią go jednak jakościowo bogatszym, a wzrost statusu społecznego matki związany z jej pracą zawodową, może mieć pozytywny wpływ na rozwój dziecka. Podobne wyniki osiągnęli także Mulkey, Crain i Harrington (1992).

Przytoczone powyżej badania potwierdzają tezę o niezwyklej znaczeniu, jakie ma zaangażowana obecność matki przy małym dziecku, wskazują jednak na fakt, że również dla nastolatków wspierająca obecność matki jest istotna dla ich kariery szkolnej.

Ojcostwo i macierzyństwo to dwa oblicza tej samej miłości, niezbędnej zarówno dla małego, jak i większego dziecka. Miłość matki jest miłością bezinteresowną, na miłość ojca trzeba zasłużyć (Fromm 1992). Jednocześnie jednak ta konieczność „zasłużenia sobie na miłość” jest źródłem rozwoju dziecka. Ojcowskie życzliwe komentarze: „Jestem pewien, że potrafisz zbudować ładniejszy dom z klocków”, albo: „Byłbym bardziej zadowolony, gdybyś staranniej pokolorowała ten rysunek”, są dla dziecka okazją do przejścia od fazy statycznego spokoju i poczucia bezpieczeństwa do dynamicznego rozwiązywania napotkanych problemów (Lach, Szczupał 1998). Kiedy ojciec negatywnie komentuje efekty pracy dziecka, ale czyni to w sposób, który wskazuje na życzliwe oczekiwania co do dziecka, a nie krytykę jego dotychczasowych osiągnięć, ma to duże znaczenie dla rozwoju intelektualnego dziecka. Umiarkowany poziom negatywnych uczuć w stosunku do dziecka jest uważany za niezbędny dla rozwoju społecznej i poznawczej kompetencji dziecka (Russell 1989).

### **3.2.4. Trudności w relacjach między rodzicami a ich dziećmi z trudnościami szkolnymi**

Rodzice napotykają trudności w relacjach ze swoimi dziećmi mającymi trudności w nauce. Kiedy uczeń ma trudności w nauce, jest to sytuacja stresowa nie tylko dla niego, ale i dla całej rodziny, odbierającej całą sytuację jako źródło przykrości, negatywną, poniżającą ich ocenę (Denek 1998). Rodzi to napięcia w relacjach między rodzicami a dzieckiem, postrzeganym jako źródło trudności rodzinnych.

Trudności w uczeniu się są też dla rodziców sygnałem, że syn czy córka nie spełnią pokładanych w nich oczekiwań, będą mieć trudności w ukończeniu dobrej szkoły czy zdobyciu wyższego wykształcenia. Dlatego też największe trudności

w relacjach rodzinnych obserwuje się między dziećmi mającymi trudności w nauce i rodzicami posiadającymi wykształcenie wyższe (Witkowski 1993).

Przeżywanie przez dziecko trudności w uczeniu się utrudnia jego akceptację, tym bardziej że rodzice wykazują często tendencję do uogólniania niepowodzeń dziecka. Z doniesień R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) wynika, że rodzice oceniają swoje dzieci z trudnościami w uczeniu się bardziej negatywnie niż ich braci czy siostry. Postrzegają swoje dzieci jako mające nie tylko trudności o charakterze intelektualnym, ale jako osoby bardziej impulsywne, mające ogólnie mniejsze zdolności werbalnego przekazywania swoich myśli, o wysokim poziomie niepokoju i w ogóle jako sprawiające swoim rodzicom więcej trudności. Rodzice dzieci z niepowodzeniem w nauce są też bardziej pesymistyczni co do przyszłości swoich dzieci, wskazując jako przyczynę przewidywanego braku powodzenia czynniki osobowościowe a nie intelektualne.

### **3.3. Wpływ relacji z przyjaciółmi na wyniki szkolne młodzieży**

Relacje z przyjaciółmi stają się w okresie dojrzewania relacjami coraz ważniejszymi. Prawie wszystkie nastolatki twierdzą, że mają przyjaciół, czyli osoby obdarzane przez nie zaufaniem i zrozumieniem. Już H. S. Sullivan (1953) twierdził, że bliskie przyjaźnie mają pozytywny wpływ na rozwój psychiczny młodych ludzi. J. Youniss (Youniss, Smollar 1985) sądzi, że przyjaźń to jedna z najważniejszych relacji interpersonalnych w okresie dorastania, B. R. Sarason i in. (1990) uważają zaś, że bliskie i wspierające relacje z rówieśnikami mają dobroczynny wpływ na psychiczne przystosowanie młodego człowieka i jego radzenie sobie w sytuacjach stresowych. W ostatnich latach obserwuje się wzrastające zainteresowanie naukowców rolą, jaką mogą pełnić przyjaciele we wspomaganiu rozwoju młodego człowieka (por. np. George, Hartman 1996).

W niniejszym punkcie przedstawiony będzie stan badań nad wpływem rówieśników na rozwój społeczny i poznawczy młodego człowieka. Szczególna uwaga zwrócona zostanie na trudności w relacjach z rówieśnikami przeżywane przez uczniów z niepowodzeniami w nauce. W części końcowej zaprezentowane zostanie porównanie relacji z rodzicami i relacji z rówieśnikami.

#### **3.3.1. Rówieśnicy jako osoby wspierające rozwój społeczny**

Rówieśnicy mogą pełnić wiele funkcji wspierających rozwój młodego człowieka. K. Heller (1985, w: Sarason i in. 1990) porządkuje je następująco:

– Rówieśnicy dają dorastającemu człowiekowi poczucie społecznego osadzenia społecznego.

– Członkostwo w grupie daje poczucie przynależności i przywiązania.

– Rówieśnicy są źródłem emocjonalnego poczucia wartości, dają osobie przeświadczenie, że jest doceniana przez tych, których uważa za znaczących w swoim życiu.

– Rówieśnicy, dostarczając informacji i pomocy w rozwiązywaniu problemów, są źródłem zdolności do podejmowania działań.

– Relacje z rówieśnikami są okazją do uczenia się wzajemności w kontaktach, jako że relacje między młodymi osobami w tym samym wieku są przykładem relacji symetrycznej, gdzie partnerzy mają te same prawa i możliwości działania; ta wzajemność relacji i obopólne zrozumienie stanowią o atrakcyjności rówieśników dla nastoletniej młodzieży (por. też Lacković-Grgin 1990).

Analizując głębiej zagadnienie młodzieńczych przyjaźni, można stwierdzić za S. R. Asherem i J. G. Parkerem (1989, w: George, Hartmann 1996), że przyjaźń zapewnia przede wszystkim poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, wysokie poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę bliskości, przynależności i obecności kogoś bliskiego, daje możliwość korzystania z rad życzliwych osób i – co najważniejsze – jest okazją do rozwoju **kompetencji społecznej**. Rówieśnicy tworzą jedyne w swoim rodzaju, odmienne od środowiska osób dorosłych, **środowisko socjalizacyjne**, gdyż są podobni młodemu człowiekowi pod względem poziomu umiejętności i zasobu doświadczeń, poziomu funkcjonowania poznawczego i społeczno-emocjonalnego oraz nastawienia wobec otoczenia. Stwarzają więc okazję do eksperymentowania z nowymi stylami zachowań i rolami społecznymi, co ułatwia rozwój tożsamości (Licitra-Kleckler, Waas 1993). „Dzięki rówieśnikom młody człowiek uczy się nawiązywać i utrzymywać relacje z innymi, zdawać sobie sprawę z istnienia kontroli społecznej i podporządkowywać się jej, opanowywać wartości społeczne grupy rówieśniczej i dostosowywać do nich własne zachowania” – pisze S. Lis (1992, por. też Akers i in. 1998).

Przyjaźń jest relacją, która uczy bycia z drugim człowiekiem po prostu dla niego samego, dlatego czas spędzony z przyjaciółmi to przede wszystkim czas rozmów i „bycia razem”, pozbawiony konkretnych czynności czy zadań. Najważniejszą cechą przyjacielskich rozmów jest **wzajemne zrozumienie**, zachodzące w atmosferze otwartości, zaufania, akceptacji punktu widzenia drugiego człowieka, często pomimo różnic w poglądach. Aby takie zrozumienie osiągnąć, konieczne jest z jednej strony osiągnięcie pewnego poziomu rozwoju społeczno-emocjonalnego, z drugiej zaś przyjaźń tworzy kontekst, w którym dochodzi do rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych młodego człowieka (Deptuła 1997).

Posiadanie przyjaciół, zdaniem S. Lis (1992), daje młodym ludziom przede wszystkim **poczucie bezpieczeństwa** w nowych, trudnych sytuacjach. Także D. M. Licitra-Kleckler i G. A. Waas (1993) badali, czy postrzeganie wsparcia ze strony rówieśników ma wpływ na przeżywanie przez młodych ludzi **sytuacji stresowych**. Wyniki potwierdziły, że aczkolwiek mniej niż wsparcie otrzymywane od rodziców, wsparcie ze strony rówieśników odgrywa rolę w modyfikowaniu przeżywania sytuacji stresowych przez młodych ludzi. Nastolatki postrzegające mniejsze niż inni wsparcie społeczne charakteryzowały się wyższym poziomem objawów depresyjnych, niż ich rówieśnicy przeżywający sytuacje trudne, ale przekonani o dostępności przyjaciół jako źródła wsparcia społecznego. Młodzież doświadczająca niskiego wsparcia ze strony rodziców i niskiego wsparcia ze strony rówieśników to grupa osób najbardziej podatna na zaangażowanie w działania o charakterze przestępczym.

Relacje z rówieśnikami uczą młodego człowieka większej **wrażliwości** na potrzeby innych, dostarczają wiedzy o innych ludziach, co powoduje lepsze rozumienie siebie i drugiego człowieka. Dzięki tym relacjom doskonalą się sposoby porozumiewania się, w celu osiągnięcia jak najwyższej akuratności i efektywności wypowiedzi. Efektem relacji z rówieśnikami jest pojawianie się dojrzałych form zachowań społecznych (Lis 1992).

Wielu autorów łączy wsparcie ze strony rówieśników z ogólnym dobrostanem młodzieży (Cauce 1986; Epstein 1983; Greenberg 1983, za: Hirsch 1990), a szczególnie z lepszym przystosowaniem się do funkcjonowania w szkole średniej (Berndt 1989, za: Hirsch 1990). Wiąże się to z faktem, że **szkolni przyjaciele** są w stanie pomóc w nauce i wypełnianiu innych obowiązków szkolnych, zapewniają sympatyczne relacje towarzyskie, dają wsparcie emocjonalne w sytuacjach konfliktu z nauczycielem, sprzyjają także tworzeniu się poczucia wspólnoty i integracji społecznej z szerszym niż szkoła środowiskiem (Hirsch i in. 1990). Przyjaźń służy jednak przede wszystkim zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych, w mniejszym stopniu jest źródłem wsparcia rzeczowego czy informacyjnego (Youniss, Smollar 1985). Przyjaciele słuchają, udzielają informacji zwrotnych, krytykując lub doradzając, gdy zachodzi taka potrzeba.

Dla dzieci i młodzieży ważne są kontakty z **kolegami w różnym wieku**, co ubogaca relacje przez dostarczanie okazji do kontaktów z osobami słabszymi, silniejszymi bądź równorzędnymi pod względem jakiejś cechy lub umiejętności, wzbogacając rozwój poznawczy, emocjonalny i moralny młodego człowieka (Lis 1992).

W okresie dojrzewania ważne są więc nie tylko szkolne przyjaźnie, ale i **pozaszkolne kontakty** z rówieśnikami. Okres młodości to czas nasilających się konfliktów ze środowiskiem osób dorosłych, a w tych krytycznych sytuacjach

przyjaciele, na których można polegać nie tylko w kwestiach związanych ze szkołą, ale którzy umieją pomóc w razie osobistych problemów, są bardzo ważnymi osobami. Przyjaciele, których młodzi ludzie poznają poza szkołą, stwarzają także okazję do poznawania nowych środowisk i wypracowywania identyfikacji społecznej, a jest to jednym z głównych zadań okresu dojrzewania.

Z badań B. J. Hirscha i in. (1990) wynika, że chociaż szkoła jest najważniejszym miejscem zawierania młodzieńczych przyjaźni, to jednak pozaszkolne kontakty są dla młodzieży źródłem prawdziwie bliskich i wspierających przyjaźni. Pozaszkolne przyjaźnie okazały się podstawowym źródłem poczucia własnej wartości w tej grupie młodzieży, która relacjonowała wysoką percepcję wsparcia społecznego ze strony rówieśników. B. J. Hirsch badał także, dlaczego niektórzy młodzi ludzie nie są zdolni do tworzenia bliskich relacji z innymi rówieśnikami niż szkolni koledzy. Badania stwierdzają, że najważniejszą przyczyną jest tu brak umiejętności społecznych. Badana młodzież twierdziła, że trudno jej znaleźć przyjaciół poza środowiskiem szkolnym, ponieważ jest niepewna reakcji rówieśników na próbę nawiązania kontaktu, nie czuje się zapraszana do wspólnych działań, ma wątpliwości co do swojej atrakcyjności. Inne przyczyny to konflikty domowe, brak czasu i chęci na nawiązywanie nowych znajomości oraz różnice w poglądach, np. dotyczących palenia papierosów czy picia alkoholu, które powodują brak zrozumienia.

Bliskie relacje z przyjaciółmi nie oznaczają jednak pozostawania w zależności od przyjaciół. Proces **indywiduacji**, czyli stopniowego usamodzielniania się młodego człowieka od rodziców przy jednoczesnym pragnieniu pozostania z nimi w znaczących relacjach, znajduje niejako swoją kontynuację w relacjach z przyjaciółmi. Młodzi ludzie pozostają w bliskich relacjach z przyjaciółmi, ale relacje te nie wykluczają, a nawet zakładają pewną odmienność poglądów i zachowań. Przyjaźnie nie uniemożliwiają rozwoju młodego człowieka. Przyjaciele to osoby ceniące wzajemną odrębność; podobnie jak w przypadku relacji z rodzicami, wzajemne przywiązanie nie wyklucza pewnego oddalenia i odrębności.

Dorośli często mówią, że relacje z najbliższymi są źródłem nie tylko największego szczęścia, ale i wielu przykrości i zmartwień oraz konfliktów. Nie inaczej jest z młodzieńczymi przyjaźniami. Charakterystyczną cechą przyjaźni jest **rozwiązywanie konfliktów**, jeśli takowe się pojawiają. Rzadko dochodzi do zerwania młodzieńczych przyjaźni, jest to zawsze postrzegane jako poważna klęska. Pojawiające się problemy są omawiane, dochodzi do przeproszenia, wynagrodzenia i ponownego nawiązania relacji, a co za tym idzie – do wzrostu kompetencji społecznych młodego człowieka.

Jako podsumowanie tej części rozważań dotyczących młodzieńczych przyjaźni, warto podać za J. Younissem (Youniss, Smollar 1985) cztery główne **zasady**

**rzadzące młodzieńczymi przyjaźniami.** Naczelną z nich jest zasada równości, co odróżnia relacje z przyjaciółmi od relacji z rodzicami. Kolejną zasadą jest zasada wzajemnej **troski**. Gwarantem trwałości przyjaźni jest wzajemne zainteresowanie dobrostanem drugiej osoby. Jest to z jednej strony świadomość, że jest ktoś chętny w każdej chwili wysłuchać, zrozumieć, pomóc, a z drugiej gotowość do bycia z osobą, którą określamy jako przyjaciela w każdej z chwil, kiedy zachodzi taka potrzeba. Trzecią zasadą przyjaźni młodych ludzi jest zasada wzajemnego **szacunku**, przekonanie, że jest się dla przyjaciela osobą ważną i traktowanie przyjaciół jako znaczących osób w swoim życiu. Kolejna zasada to zasada wzajemnego **zaufania**. Jest to przekonanie, że inni troszczą się o nas, akceptują nas i obdarzają szacunkiem, jednocześnie unikając zachowań, które by to zaufanie niszczyły, takich jak kłamstwo, zdradzanie tajemnic, niedotrzymywanie słowa. Ostatnia z zasad w katalogu J. Younissa to zasada symetrycznej **wzajemności**. Oznacza ona, że jeśli jedna z osób pozostających w przyjaźni wyświadcza drugiej jakąś przysługę, np. pożycza pieniądze, pozostaje w przekonaniu, że może o taką samą przysługę poprosić w przyszłości. Zasada wzajemności jest bardzo ważna w młodzieńczych przyjaźniach. Z badań prowadzonych przez J. Younissa wynika, że 90% młodzieży wyświadczało swoim przyjaciołom jakąś przysługę w odpowiedzi na zyczliwość doświadczoną wcześniej.

Zauważa się **różnice w przeżywaniu przyjaźni między chłopcami i dziewczętami**. Dziewczęta są bardziej otwarte, więcej i częściej mówią o swoich osobistych problemach niż chłopcy, są też bardziej wrażliwe na emocjonalne potrzeby innych. W badaniach J. Younissa (Youniss, Smollar 1985) grupa 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 oferująca przyjemne chwile i wspólne działania. Pomimo tych różnic, prawie wszyscy chłopcy mówili, że mieli kiedyś bardzo bliskiego przyjaciela, że była to ważna relacja, nawet jeśli była to relacja dostarczająca tylko przyjemnych chwil.

Dziewczęta wykazują większą potrzebę dobrych, znaczących relacji z innymi osobami (S. Lau 1992). Mają większą potrzebę afiliacji i bardziej niż chłopcy przeżywają odrzucenie. Więcej uwagi przywiązują do konieczności zaspokojenia swej potrzeby kontaktu z osobami dorosłymi, rodzicami i nauczycielami, i ocena ich zachowania oraz pracy przez te osoby ma dla nich większe znaczenie niż dla chłopców. Potwierdzają to też wyniki badań M. G. Wintre i in. (1988).

Chłopcy i dziewczęta różnili się też korzyściami, jakie odnosili z przyjaźni pozaszkolnych. Kontakty z rówieśnikami poza szkołą dla chłopców były znaczącym źródłem poczucia własnej wartości, nie zauważono tej prawidłowości u dziewcz-

czął. B. J. Hirsch (Hirsch i in. 1990) tłumaczy to faktem, że dla dorastających chłopców zajęcia pozaszkolne, takie jak np. uprawianie sportu czy działalność np. w organizacji harcerskiej, są zajęciem, do którego przykładają dużą wagę. Odnieszone sukcesy sportowe czy powodzenie w przewodzeniu grupie, a co za tym idzie – uznanie dla takiej działalności ze strony rówieśników, jest znaczącym czynnikiem w ocenie samego siebie. Potwierdzają to także badania L. M. Y. Trenta (1996).

Młodzieńcze przyjaźnie są więc bardzo kształcącymi relacjami. W przeciwieństwie do relacji z rodzicami, która jest niejako relacją narzuconą i trwa niezależnie od starań o nią, bo uwarunkowana jest więzami krwi, relacje z przyjaciółmi trwają tylko wtedy, gdy są pielęgnowane i gdy zainteresowane nimi osoby są zdolne do akceptacji różnicy zdań, przewycięzania konfliktów i przebaczenia. H. S. Sullivan (1953) twierdzi, że pewna grupa zaburzeń pojawiających się u osób dorosłych związana jest z brakiem doświadczania przyjaźni w okresie dojrzewania.

### 3.3.2. Rówieśnicy jako osoby wspierające rozwój poznawczy

Zależność między **wynikami w nauce** a pozostawaniem w relacji przyjacielskiej widoczna jest już na początku edukacji. Pierwszoklasiści odrzucani lub izolowani przez swoich rówieśników mają zazwyczaj niższe stopnie, niż ich koledzy doświadczający akceptacji. Zachowanie społeczne uczniów może wpływać na ich osiągnięcia w nauce. Osoby, które są chętne do pomocy drugim i umieją współpracować z innymi, są lubiane przez rówieśników, łatwiej im uzyskać potrzebne informacje i pomoc w wypadku trudności, więc częściej osiągają dobre stopnie. Z kolei osobom zachowującym się agresywnie, nieprzestrzegającym norm współżycia w grupie, trudno jest zdobyć przyjaźń kolegów czy uzyskać pomoc i zazwyczaj należą do grupy uczniów słabiej uczących się.

W okresie dojrzewania obserwuje się często obniżenie motywacji do nauki i obniżenie poziomu osiągnięć szkolnych (Eccles i Midgley 1989). Z drugiej strony ważne stają się relacje z rówieśnikami. K. R. Wentzel i K. Caldwell (1997) oraz T. C. Urdan (1997) zauważają, iż mimo tej potwierdzonej potoczna obserwacją oczywistej zależności, zbyt rzadko prowadzone były badania analizujące związek między wynikami w nauce a relacjami z rówieśnikami. Oczywiście, zależność ta może być dwojakiego rodzaju. T. J. Berndt i K. Keefe (1992, za: Urdan 1997) piszą, że wpływ przyjaciół na osiągnięcia szkolne może być zarówno **pozytywny, jak i negatywny**. Mogą oni sprawić, że uczeń zacznie patrzeć na szkołę w bardziej pozytywnym niż dotychczas świetle, mogą też spowodować, że szkoła zacznie być postrzegana jako miejsce niegościnne i wrogie. Pozostawanie w rela-

cji przyjaźni wiąże się zazwyczaj z bardziej pozytywnym obrazem szkoły. Nastolatki, które opisywały swoje przyjaźnie w bardziej pozytywny sposób, charakteryzowały się wyższym poczuciem wartości siebie i rzadziej zauważono u nich zaburzenia emocjonalne (Barrera i in. 1993, za: Berndt, Keefe 1995). Zauważono także, że rówieśnicy wpływają na podejmowane przez młodzież decyzje co do ilości czasu przeznaczanego na zajęcia szkolne (Berndt, Laychak i Park 1990, za: Wentzel i Caldwell 1997). Inne badania także potwierdzają, że młodzi ludzie mający pozytywne, przyjacielskie relacje z innymi, charakteryzowali się **lepszym zachowaniem się w szkole i wyższymi wynikami nauczania** niż ci, którzy nie mieli bliskich przyjaciół (zob. Caucé 1986; Dubov i Tisak 1989; Kurdek i Sinclair 1988; Rowlinson i Felner 1988, za: Berndt, Keefe 1995). K. R. Wentzel i K. Caldwell (1997) prowadziły szeroko zakrojone badania nad zależnościami między nastoletnimi przyjaciółmi, akceptacją ze strony rówieśników i przynależnością do grupy rówieśniczej a wynikami w nauce mierzonymi średnią ocen. Stwierdziły, że zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt istnieje pozytywna zależność między odwzajemnioną przyjaźnią, akceptacją rówieśniczą i przynależnością do grupy rówieśniczej a wysokimi wynikami w nauce. Autorki twierdzą, że spójne i silnie wspierające grupy rówieśnicze mogą być dla młodzieży środowiskiem szczególnie silnie wpływającym na osiągnięcie wysokich lub niskich wyników w nauce.

Także T. J. Berndt i K. Keefe (1995) stwierdzili, że młodzi ludzie, którzy charakteryzowali swoją przyjaźń w pozytywnych terminach, byli bardziej zaangażowani w naukę szkolną (por. też Epstein 1989, za: Wentzel i Caldwell 1997). Okazało się też, że kiedy w przeprowadzanych na początku roku szkolnego badaniach młodzież twierdziła, że ma bliskich i serdecznych przyjaciół, ich zaangażowanie w naukę rosło wraz z upływem roku szkolnego. Nastolatki opisujące swoją przyjaźń w bardziej negatywny sposób, charakteryzowały się mniejszym zaangażowaniem w naukę i częściej zachowywały się w sposób naganny. Odwrotnie niż grupa młodzieży zaangażowanej w przyjaźnie o pozytywnym charakterze, nastolatki opisujące w jesieni swoją przyjaźń w negatywnych kategoriach, w ciągu roku szkolnego zwiększały liczbę zachowań nieakceptowanych społecznie. Szczególnie dotyczyło to tych osób, które opisywały swą przyjaźń w kategoriach negatywnych (kłótnie i inne zaburzenia w relacji), ale jednocześnie traktowały ją jako źródło dużego wsparcia emocjonalnego.

Zdaniem T. J. Berndta i K. Keefe (1995) zależność ta zachodzi dlatego, że przyjaciele zwykle stają się do siebie podobni, jako że wzajemnie wywierają na siebie wpływ. Ta potocznie znana prawda („Z kim przestajesz, takim się stajesz”) znalazła odzwierciedlenie w przeprowadzonych przez powyższych autorów badaniach. Poza stwierdzeniem podobieństwa par przyjacielskich co do wyników

w nauce i zachowania się, autorzy wykazali, że nauczyciele oceniając zaangażowanie uczniów w proces uczenia się i ich zachowanie, często oceniali grupy przyjacielskie bardzo podobnie, bardziej podobnie, niż robiła to młodzież. To upodabnianie uczniów do siebie dotyczyło zwłaszcza charakterystyki zachowań negatywnych. Zauważono także różnice między płciami. Dziewczęta w parach przyjacielskich były postrzegane jako bardziej podobne do siebie niż chłopcy.

Stwierdzono, że grupy przyjacielskie charakteryzują się dużym stopniem podobieństwa w zakresie nauki szkolnej, np. co do postawy względem szkoły, planów dalszej edukacji, zachowania się oraz wyników w nauce (Epstein 1983, za: Akers i in. 1998; Berndt, Keefe 1995). Wpływ rówieśników może mieć charakter bezpośredni, odbywać się dzięki wspólnemu wykonywaniu zadań albo pomocy w nauce, lub charakter pośredni, dokonując się przez udzielanie i doznawanie wsparcia emocjonalnego.

Z drugiej strony to osiągnięcia szkolne są powodem przynależności ucznia do określonej grupy, „paczki” w klasie. Chęć należenia do określonej grupy może więc być motywem większych starań o osiągnięcie lepszych stopni. S. Epstein (1989, za: Urdan 1997) sądzi, że przy wyborze przyjaciół młodzież zwraca uwagę na podobieństwo postaw w stosunku do szkoły, a z czasem u osób będących przyjaciółmi te postawy stają się coraz bardziej podobne. Nowi przyjaciele są wybierani pod wpływem tych zmodyfikowanych postaw. T. A. Kinderman (1993, za: Urdan 1997) twierdzi na podstawie badań, że motywacja do nauki u członków grupy rówieśniczej osiąga bardzo podobny poziom i jest relatywnie stała w ciągu roku szkolnego. Zdaniem T. A. Kindermana młodzież na początku roku szkolnego tworzy grupy rówieśnicze, uwzględniając poziom motywacji do nauki, nowi zaś członkowie przyjmowani są wtedy, gdy prezentują podobny poziom motywacji lub wyrażają chęć jego zmiany w związku z przynależnością do określonej grupy rówieśniczej. Z badań T. C. Urdana (1997) także wynika, że uczniowie osiągający wysokie wyniki w nauce wybierają na przyjaciół uczniów ceniących podejmowanie wysiłku szkolnego i osiągane w szkole sukcesy, podczas gdy uczniowie słabsi jako przyjaciół wybierali częściej uczniów negatywnie ustosunkowanych do podejmowania wysiłku i osiągania sukcesów.

### **3.3.3. Trudności przeżywane w relacjach z przyjaciółmi przez uczniów z trudnościami w nauce**

Grupa młodzieży z trudnościami w uczeniu się przeżywa duże **trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych z rówieśnikami**. Można też przyjąć, że to przeżywane przez tych uczniów trudności w zakresie

relacji z rówieśnikami są przyczyną pojawiania się i narastania trudności w nauce (por. Siperstein 1997; George, Hartmann 1996; Steinberg, Dornbusch i in. 1992). Stwierdzono bowiem, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się charakteryzują się znacząco wyższym poziomem samotności niż ich rówieśnicy. Przewidują też, że w przyszłości również będą czuć się samotni (Tur-Kaspa, Weisel, Seger 1998). Analizując ten problem, warto przyrzeć się postawom rówieśników w stosunku do uczniów z trudnościami w nauce, zachowaniom społecznym uczniów z niepowodzeniem szkolnym i możliwym do zdefiniowania przyczynom trudności społecznych uczniów słabiej uczących się.

Wiele badań wskazuje na fakt, że uczniowie z trudnościami w nauce osiągają w **badaniach socjometrycznych** znacznie niższe wyniki niż ich rówieśnicy, są odrzucani, ignorowani i generalnie mniej popularni wśród rówieśników, a postawy odrzucające są szczególnie częste w stosunku do słabiej uczących się dziewcząt (Pearl, Donahue, Bryan 1986). Ich inicjatywy są częściej niż inicjatywy innych dzieci ignorowane przez rówieśników (Bryan 1974, za: Pearl, Donahue, Bryan 1986). Ten sam autor zauważył też różnice w jakości konwersacji między uczniami z trudnościami i bez trudności. Ci pierwsi używali więcej „niegrzecznych” sformułowań, częściej też spotykali się z odrzucającymi ich zdaniami ze strony rówieśników, kierowano do nich też mniej zdań wyrażających zrozumienie. Wyniki badań pozwalają na postawienie hipotezy, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej niż inni należą do grupy uczniów **odrzucanych lub izolowanych** przez rówieśników. Charakteryzując tę grupę uczniów, M. Deptuła (1997) pisze o wielu cechach, które utrudniają tym uczniom nawiązywanie poprawnych relacji z innymi, a co się z tym łączy – efektywną pracę intelektualną.

Dzieci odrzucane przez rówieśników radzą sobie znacznie gorzej w wielu sytuacjach społecznych, z powodu słabiej rozwiniętej kompetencji społecznej, rozumianej jako „zdolność do podejmowania celów osobistych, takich jak zawieranie przyjaźni” (Argyle 1994, za: Deptuła 1997). Do najważniejszych z nich zaliczono: reagowanie na próby nawiązania kontaktu ze strony rówieśnika, reagowanie na porażkę i na sukces, respektowanie norm grupy rówieśniczej i dostosowywanie się do wymagań nauczyciela, zarówno w zakresie dyscypliny, jak i uczenia się (Dodge, McClaskey, Feldman, za: Deptuła 1997). Uczniowie nieakceptowani przez rówieśników gorzej radzą sobie w sytuacjach nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, mają też mniejsze umiejętności społeczne w zakresie rozwiązywania konfliktów. Mamy tu więc do czynienia z błędnym kołem: brak kompetencji społecznej utrudnia znalezienie przyjaciół, a z kolei brak przyjaciół uniemożliwia rozwijanie kompetencji społecznej. C. Gagnon (1988, za: Deptuła 1997) twierdzi jednak na podstawie wyników prowadzonych przez siebie badań,

że to „całość zachowań zakłócających harmonię życia w grupie prowadzi do przypisania jednostce negatywnego statusu socjometrycznego, a nie na odwrót”.

C. Gagnon (1988, za: Deptuła 1997), charakteryzując grupę dzieci nieakceptowanych społecznie, pisze, że dzieci te nie mają adekwatnej wiedzy o tym, jak pomagać rówieśnikom w potrzebie, jakie zachowania są oczekiwane w danym kontekście społecznym. Trudno im postrzegać świat z punktu widzenia drugiej osoby. W sytuacjach konfliktowych stosują raczej rozwiązania siłowe. Słabiej niż rówieśnicy wypadają w badaniach analizujących ciepło w kontaktach z innymi, rozumiane jako funkcja motywu afiliacji i sympatii, umiejętność bycia aktywnym, energicznym, przejawiającym inicjatywę i samodzielny.

W badaniach E. Jaworowskiej (1982) uczniowie określani jako źle przystosowani społecznie, charakteryzowali się niższą motywacją do kontaktów interpersonalnych, przy jednocześnie wysoko rozwiniętej potrzebie afiliacji. Osoby te chcą więc nawiązywać kontakty z innymi, ale z drugiej strony nie lubią swoich kolegów i nie prezentują zachowań, które czyniłyby z nich atrakcyjnych przyjaciół. Niemal wszystkie badane osoby, źle przystosowani uczniowie klas VII i VIII, kierowali się w działaniu motywacją osobistą, czyli wyłącznie z myślą o własnym interesie.

U uczniów źle przystosowanych społecznie E. Jaworowska (1982) zauważyła też niższy poziom dojrzałości emocjonalnej, który przez E. Gruszczyk-Kolczyńską (1996) łączony jest bezpośrednio z trudnościami w uczeniu się. Większość z tych uczniów to osoby smutniejsze i bardziej lękliwe od swoich rówieśników, o wyraźnie obniżonym nastroju, bierne. Charakteryzuje je zgeneralizowane poczucie braku akceptacji i niższe poczucie własnej wartości (por. też Ekiert-Grabowska 1982; Sletta i in. 1996).

Styl pracy dydaktycznej może służyć tworzeniu środowiska rówieśniczego sprzyjającego nauce, np. przez wzajemne nauczanie się, *reciprocal peer tutoring*. Jest to strategia, w której uczniowie pełnią dla siebie nawzajem rolę nauczyciela i ucznia. Jej efektywność opiera się na korzyściach odnoszonych przez dziecko w czasie przygotowywania się do odgrywania roli nauczyciela bądź ucznia. Stwierdzono, że te korzyści są większe dla dziecka odgrywającego rolę nauczyciela, wiąże się to z większym wkładem pracy, jaki w przygotowanie musi włożyć „nauczyciel”. Wzajemne uczenie się sprzyja polepszeniu wyników w nauce (Fantuzzo 1989, za: Griffin, Griffin 1998), spadkowi poziomowi stresu i wzrostowi satysfakcji z uczenia się. Uczniowie również lepiej niż osoby z grup kontrolnych rozumieją materiał, którego się uczyły (Griffin, Griffin 1998). T. C. Gyanani (1995) stwierdził, że współpraca uczniów w trakcie wspólnego uczenia się geografii przyczynia się do wzrostu kompetencji werbalnych i umiejętności myślenia przestrzennego u młodzieży. Dzieje się tak, ponieważ młodzież mówi do siebie

językiem bardziej zrozumiałym niż nauczyciele, uczniowie czują się swobodniej i częściej zadają pytania, jeśli nie rozumieją materiału. Uczniowie czują się też bardziej odpowiedzialni za swoją naukę.

R. Pearl, M. Donahue, T. Bryan (1986) badali, jak zachowują się te dwie grupy uczniów w sytuacjach pracy grupowej nad zadaniem intelektualnym. Stwierdzono, że w sytuacji pracy w grupach dochodzi do większej ilości pozytywnych relacji między osobami z trudnościami i bez trudności, szczególnie w przypadku dziewcząt. Uczniowie z trudnościami pracujący w parach z uczniami niemającymi trudności, wykazywali większą pewność siebie i wiarę w swoje możliwości, podkreślali też, że chętnie podejmą taką współpracę w przyszłości. Wyniki te dostarczają wskazówek do pracy nad zmianą istniejącego stanu rzeczy. J. D. Nichols i R. B. Miller (1994) także przeprowadzili eksperyment, w którym badano wpływ uczenia się w grupie na osiągnięcia w matematyce. Wyniki okazały się bardzo zachęcające: grupa eksperymentalna, która rozwiązywała zadania w grupach, osiągnęła znacząco wyższe oceny końcowe z matematyki niż grupa kontrolna, w której uczniowie pracowali indywidualnie. Co więcej: uczniowie grupy eksperymentalnej wyżej oceniali swoje możliwości intelektualne i częściej podkreślali, że uczą się matematyki dla samej przyjemności uczenia się.

Zdolniejsi koledzy mogą więc służyć za wzór w sytuacji rozwiązywania problemów. Powodzenie w nauce związane jest bowiem nie tylko z posiadaną wiedzą, ale i odpowiednio do zadania dostosowanymi strategiami wykonywania zadań. Stwierdzono, że dzieci ze słabszymi wynikami w nauce lepiej przyswajają sobie strategie uczenia się, jeśli zobaczą je używane przez ich zdolniejszych kolegów (Lamb i in. 1998). Uczeń z trudnościami jest więc „przeprowadzany” przez sytuację uczenia się, obserwując zachowanie zdolniejszych kolegów. W początkowych etapach nie wymaga się od niego wypracowania rozwiązania; ma on tylko przyglądać się i analizować strategie używane do rozwiązania problemu. Przy kolejnych zadaniach wsparcie jest coraz mniejsze aż uczeń jest w stanie samodzielnie rozwiązać zadanie.

Służyć temu mogą różne programy rozwijające umiejętność współpracy w grupie. Uczniowie, którzy wiedzą, że powodzenie ich pracy zależy od sukcesu nie tylko ich samych, ale i ich kolegów, częściej i chętniej udzielają osobom słabszym w nauce wsparcia emocjonalnego i intelektualnego (Nichols, Miller 1994). Praca w grupie rówieśniczej jest również okazją do zmiany motywacji uczenia się. Uczniowie słabsi wykazują wtedy zainteresowanie osiąganiem dobrych wyników nie tylko przez całą grupę, ale i przez nich osobiście, chętniej podejmują zadania wymagające wysiłku intelektualnego, nie zniechęcają się łatwo w obliczu trudności. Kiedy grupa osiąga sukces, wzrasta również samoocena własnych możliwości intelektualnych u uczniów słabszych. Odnoszenie sukcesów sprawia też,

że nauka zaczyna sprawiać im przyjemność, co jest warunkiem narodzenia się motywacji wewnętrznej, chęci uczenia się dla samej przyjemności zdobywania wiedzy.

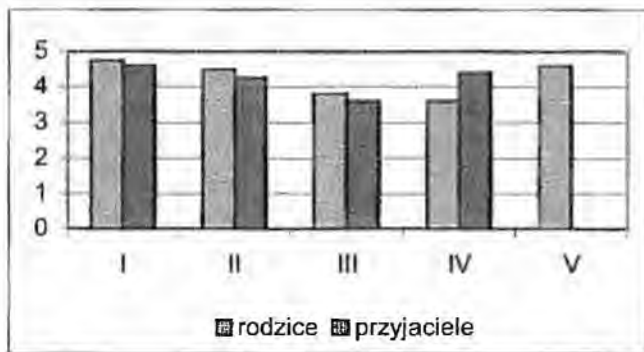
### 3.3.4. Relacje z rodzicami a relacje z rówieśnikami

W badaniach spotyka się trzy **teorie porównujące relacje młodych ludzi z rodzicami i przyjaciółmi**. Badacze zajmujący pierwsze ze stanowisk twierdzą, że przywiązanie do rodziców i przywiązanie do przyjaciół to dwie rzeczywistości korelujące ze sobą ujemnie, relacje przeciwstawne. Okres dojrzewania widziany jest jako okres przejścia od bliskich relacji z rodzicami do bliskich relacji z przyjaciółmi. Alternatywny do powyższego punkt widzenia zajmują ci, którzy widzą rodzinę i środowisko rówieśnicze jako dwa odrębne światy. W chwilach kryzysów złe relacje z osobami w jednym z tych środowisk kompensowane są przez dobre relacje z osobami w innym środowisku. Trzecie stanowisko głosi, że rodzice i środowisko rówieśnicze to grupy skorelowane pozytywnie: wysokie wsparcie otrzymywane w rodzinie łączy się z wysokim wsparciem doznawanym od przyjaciół, zwłaszcza w okresie adolescencji.

Nowsze badania zdają się potwierdzać słuszność tej ostatniej teorii (por. np. Nada Raja 1992). Nie jest też do końca słuszne stwierdzenie, iż ci młodzi ludzie, którzy w badaniach stwierdzają, że doznają niewielkiego wsparcia ze strony rodziców, kompensują ten brak wysokim wsparciem ze strony rówieśników.

Warto też wspomnieć badania prowadzone przez R. Scholte (1998). Wyróżnionych w nich zostało pięć typów młodzieży ze względu na postrzegane przez nich wsparcie społeczne. Grupy pierwsza, druga i trzecia to osoby doznające odpowiednio wysokiego, średniego i niskiego wsparcia od osób znaczących: rodziców, przyjaciół i rodzeństwa. Charakterystyczne dla wszystkich grup jest to, że wysokości poziomu postrzegania wsparcia ze strony rodziców towarzyszy odpowiednio wysoki poziom postrzeganego wsparcia ze strony przyjaciół, tak więc osoby odczuwające wsparcie ze strony rodziców to także te, które postrzegają wysokie wsparcie ze strony rówieśników, młodzież zaś doświadczająca niskiego wsparcia rodzicielskiego doznaje też niskiego wsparcia rówieśniczego. Poziom odczuwanego wsparcia korelował w badaniach R. Scholte z ogólnym poziomem przystosowania społecznego, samooceną i poczuciem dobrostanu psychicznego. Czwarta z grup to niewielka część młodzieży, która postrzegala swoich rodziców jako mało wspierających, zaś przyjaciół jako udzielających dużego wsparcia społecznego. Młodzież tej grupy była najbardziej zaangażowana w działania antyspołeczne, czuła się samotna, a ich samoocena była bardzo niska. W skład ostatniej

grupy wchodziła młodzież niemająca przyjaciół. Były to osoby najbardziej zaangażowane w naukę szkolną, ale jednocześnie charakteryzujące się wysokim stopniem poczucia samotności i izolacji. Wyniki osiągnięte przez R. Scolte ilustruje wykres 3.1.



Wykres 3.1. Typy młodzieży ze względu na percepcje wsparcia społecznego ze strony rodziców i przyjaciół [na podstawie R. Scholte (1998)]

Powyższa typologia jest potwierdzeniem faktu, że najkorzystniejszą dla młodego człowieka sytuacją rozwojową jest przekonanie o wysokim wsparciu rodzicielskim, z czym łączy się umiejętność nawiązywania znaczących przyjaźni z rówieśnikami, ceniącymi wartości poznawcze i naukę szkolną. Taka konfiguracja osób znaczących stanowi sytuację korzystną dla wykorzystywania wrodzonych zdolności i osiągania wysokich ocen szkolnych. W przeprowadzonych badaniach o wysokim wsparciu rodzicielskim i przyjacielskim, przekonana była istotnie częściej grupa uczniów bez trudności w nauce. Grupa uczniów z trudnościami to albo osoby postrzegające niskie wsparcie rodzicielskie i niskie wsparcie od przyjaciół, albo osoby o niskim postrzeganym wsparciu rodzicielskim i stosunkowo dużym wsparciu ze strony przyjaciół. Te dwie sytuacje nie sprzyjają dobremu przystosowaniu się do szkoły i odnoszeniu w niej sukcesów.

Grotevant i Cooper (1985) wiążą ten fakt z atmosferą rodziny. Osoby, które dorastają w atmosferze ciepła i serdeczności, łatwiej nawiązują dobre relacje z rówieśnikami. Ci, którzy wyrastali w rodzinach oziębłych uczuciowo lub wysoce restrykcyjnych, mają trudności w nawiązywaniu dobrych relacji z rówieśnikami.

Podsumowując fragment dotyczący związku między relacją z rówieśnikami a wynikami w nauce młodzieży, należy podkreślić, że relacje te zdają się w znaczący, choć niejednoznaczny sposób wpływać na efekty nauki szkolnej młodzieży.

### 3.4. Wpływ relacji z nauczycielem na osiągnięcia szkolne młodzieży

Oczywiste wydaje się, że młody człowiek może wiele skorzystać z obecności w jego życiu **znaczącej osoby dorosłej, innej niż ojciec czy matka**. Starsze rodzeństwo, kuzynostwo, bracia i siostry matki czy ojca, dziadkowie, sąsiedzi i nauczyciele mogą być źródłem pociechy, rady czy inspiracji. Badania na ten temat prowadzili N. Garnezy (1991) i M. Rutter (1990). Badali oni dzieci, które pomimo choroby lub niezwykłego ubóstwa swoich rodziców, rozwijały się bardzo dobrze, i stwierdzili, że działa się to dzięki zdolności tych dzieci do zainteresowania sobą innych osób dorosłych i odpowiedzi na zainteresowanie osób dorosłych, nie-rodziców. E. E. Werner (1982) stwierdził, że bez wyjątku każde z tych dzieci miało w swoim życiu przynajmniej jedną taką osobę, babcię, siostrę, nauczyciela czy sąsiada, która udzielała systematycznie wsparcia emocjonalnego. D. A. Blyth (1982) zauważył, że dziewczęta wymieniają więcej osób dla siebie znaczących niż chłopcy, będąc z natury bardziej zorientowane na rozwijanie relacji z drugimi. 2/3 osób znaczących to osoby tej samej płci, zaś połowa osób znaczących nie jest powiązana pokrewieństwem.

Spośród osób znaczących spoza rodziny najważniejsze miejsce zdaje się mieć nauczyciel, ze względu na swą pozycję społeczną i związane z pełnioną funkcją możliwości do wywierania wpływu na młodzież. Analizie specyfiki relacji między uczniem a nauczycielem poświęcony będzie kolejny etap poszukiwań badawczych. Szczególna uwaga zwrócona będzie na analizę zaburzeń w relacjach między uczniem z trudnościami i nauczycielem dla niego znaczącym oraz związkowi między tymi zaburzeniami a wynikami w nauce młodzieży.

#### 3.4.1. Różne sposoby ujmowania relacji między nauczycielem a uczniem

Osobą znaczącą dla młodzieży jest często **nauczyciel** (Harter 1982, za: Tatar 1996). Dzieje się to przede wszystkim dlatego, że uczniowie spotykają się z nauczycielami przez wiele godzin dziennie, co tworzy okazje do wzajemnych kontaktów i poznawania się, świadczy również o centralnej roli, jaką pełnią kontakty z nauczycielem w życiu ucznia.

Nauczanie łączy w sobie cechy zarówno nauki, jak i sztuki. Jest nauką, bo wymaga wiedzy i umiejętności dotyczących tego, jak wychowywać dzieci. Jest też sztuką, ponieważ nauczycielowi nie wystarcza wiedza i umiejętności pedagogiczne: powinien on posiadać **umiejętność nawiązywania i pozostawiania z uczniem w relacjach**, które są pełne empatii, ciepła i szczerości – to trzy najważniej-

sze cechy relacji. Brak tych właśnie cech może powodować, że uczeń nie będzie chętny do współpracy z nauczycielem. Zwłaszcza młodzież charakteryzuje się dużym stopniem selektywności w wyborze osób znaczących.

S. Stefanovic (1976) wyróżnia sześć **aspektów relacji** nauczyciel–uczeń. Nauczyciel jest osobą urzędową, reprezentuje społeczność, jego relacja z uczniem ma więc charakter instytucjonalny. Z drugiej strony nauczyciel pełni też funkcje rodzicielskie, zastępuje rodziców, troszczy się o potrzeby ucznia, o jego przyszłość, przejawia w relacji z nim zaangażowanie emocjonalne. Kolejny aspekt relacji to aspekt osobisto-ludzki: nauczyciel wspólnie z uczniem przeżywa jego sukcesy i porażki, przekazuje mu swoje ideały i nadzieje, aspiracje i wewnętrzny spokój, uczestniczy razem z uczniem we wspólnych zajęciach. Relacja nauczyciela z uczniem przyjmuje też wymiar przyjacielski: zwierają się oni sobie nawzajem ze swych planów i potrzeb, nadziei i poglądów. Spotkanie ucznia i nauczyciela ma charakter indywidualny, nauczyciel ceni i szanuje ich indywidualne cechy, swoje postępowanie uzależnia od ich emocjonalności, osobowości, warunków ich życia w środowisku. Z drugiej strony jest to też relacja kolektywna, ponieważ nauczyciel odnosi się i ustosunkowuje do całej klasy jako do określonej grupy społeczno-wychowawczej.

R. Więckowski (1990) systematyzuje **rodzaje interakcji** między uczniem a nauczycielem, wyróżniając cztery ich typy. Nauczyciel może więc występować w funkcji *arbitra*, narzucając swój system wartości i pełniąc dominującą rolę. Styl uczenia jest w takiej relacji zewnątrzsterowny, percepcyjno-odtwórczy, zaś uczeń znajduje się ciągle w stanie bezsilności i uzależnienia od nauczyciela. Drugi rodzaj interakcji ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel pełni rolę *życzliwego arbitra*. Taki nauczyciel uwzględnia indywidualne różnice między uczniami, włącza uczniów w proces porozumiewania się w ten sposób, że informacje pochodzące od ucznia wpływają modyfikująco na to, co mówi nauczyciel. Nauczyciel może też pełnić funkcję *pośrednika*. Relacja taka to rzeczywista wymiana doświadczeń i informacji zachodząca między nauczycielem a uczniem i pomiędzy uczniami. Ostatni typ relacji analizowany przez R. Więckowskiego, to *wielotorowa wymiana informacji*, w której nauczyciel pełni rolę partnera, wspierającego wysiłki uczniów i wchodzącego z nimi w interakcje, które są równoprawne, partnerskie, zrównoważone i przyjemne.

M. Nowak (1999) zwraca uwagę na współcześnie zachodzące zmiany w rozumieniu istoty relacji między uczniem a nauczycielem. Dotychczasowe analizy prezentowały jedno z dychotomicznych stanowisk: zwolennicy dialogu arbitralnego, w którym nauczyciel przyjmował rolę kierowniczą, zadawał pytania i oczekiwał odpowiedzi, spierali się ze zwolennikami dialogu niearbitralnego, w którym nauczyciel i uczeń byli partnerami, i ostatnie słowo mogło należeć do każdego

z nich, zależnie od okoliczności. Osoby głoszące tezę o wyższości wychowania autorytarnego, gdzie miejsce znajdowały polecenia wydawane przez nauczyciela i egzekwowane za pomocą kar i nagród, kruszyli kopie ze zwolennikami wychowania podmiotowego, gdzie szanowane jest poczucie własnej wartości zarówno ucznia, jak i nauczyciela, a motywem podejmowania działań nie jest strach przed karą, ale motywy wewnętrzne, wynikające z zaakceptowanych norm, przyjętych postaw i zainteresowań ucznia. Obecnie – zauważa Nowak (1999) – przestano już rozpatrywać relacje między uczniem a nauczycielem w ujęciu dychotomicznym. Stwierdza się, że rozwojowi dziecka sprzyjają **zarówno kierowanie i organizowanie, jak i wspieranie oraz wspomaganie**. Nawroczyński (1987) określa ten pożądany model relacji między uczniem a nauczycielem jako **kierowanie w zgodzie z harmonią wzajemnej współpracy**, kierowanie wyzwalające u uczniów potrzebę rad i wskazówek, zaś Rylke (1983) dodaje, że opiekun musi być osobą wspomagającą, ułatwiającą ekspresję potrzeb i ich realizację, wspierającą uwagę i przyjazną obecnością wtedy, kiedy podopieczni ich potrzebują.

Badania nad rolą **nauczyciela jako osoby znaczącej** dla młodzieży prowadzili m.in. J. J. Galbo (1989) i M. Tatar (1998). Zdaniem J. J. Galbo (1989) nauczyciele dysponują potencjałem, który może umożliwić im bycie osobami znaczącymi, wielu z nich podejmuje pracę z zamiarem wywierania wpływu na młodych ludzi. Jednak tylko ci, którzy zostaną przez uczniów określani jako „ważni” i w jakiś sposób „szczególni”, mogą otrzymać miano osób znaczących. Zdaniem tego autora obecność bądź nieobecność osób znaczących w środowisku szkolnym może mieć krytyczny wpływ na wartość doświadczenia szkoły zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

J. J. Galbo (1989) zauważa, że w wielu badaniach nauczyciela jako osobę znaczącą postrzega około 10% badanej młodzieży. Wybór nauczyciela na osobę znaczącą jest związany z osiągnięciami w nauce i zazwyczaj dotyczy osób spotykających się w czasie lekcji w klasie szkolnej. Młodzież wybierająca nauczycieli jako osoby znaczące, reprezentuje taki sam jak oni system wartości, wybór ten nie wiąże się jednak ze statusem socjoekonomicznym nauczyciela. Częściej wybierają nauczyciela jako osobę znaczącą uczniowie o ponadprzeciętnych zdolnościach intelektualnych lub szczególnie dobrzy w jakiejś dziedzinie sportowej (Bloom i Sośniak 1981, za: Galbo 1989).

Odpowiadając na pytanie, dlaczego wybiera nauczycieli jako osoby znaczące, młodzież podkreśla, że chce z nimi rozmawiać o problemach osobistych, chce pytać o kwestie związane z nauczaniem i wyborem zawodu, chce wreszcie dzielić z nauczycielami swoje pasje, takie jak języki obce, sport, literatura (Galbo 1989). Dane zaś z badań A. Sowińskiej (1998) pokazują, że 84% uczniów oczekuje od

nauczyciela pomocy w nauce, 68% – równego traktowania, a 59% chciałoby, by nauczyciel dostrzegał nie tylko ich oceny, ale i osobowość.

Wyniki badań M. Tatara (1998) co do wyboru nauczyciela znaczącego są zaskakujące. 52% młodych Izraelczyków twierdzi, że nauczyciele mogą stać się dla nich osobami znaczącymi, ważniejszymi w porównaniu do ich rodziców. Nauczyciele są ważni nie tylko w sferze nauczania, ale również jako osoby dające wsparcie emocjonalne i pomoc w rozwiązywaniu problemów. Dla dziewcząt nauczyciele są głównie źródłem wsparcia emocjonalnego; chłopcy podkreślali ich znaczenie w dziedzinie przekazu wiadomości. Uczniowie chcieliby, aby ich nauczyciele byli dla nich „starszymi przyjaciółmi”. 45% uczniów podało, że nauczyciele mogą być dla nich osobami znaczącymi, w porównaniu do osób znaczących wśród rówieśników. Młodzież twierdzi, że to nie rówieśnicy, ale nauczyciele pomagają w rozwiązywaniu problemów osobistych, służąc radą jako „starsi przyjaciele”.

Młodzież ze środowisk zaniedbanych i ubogich kieruje się zdaniem nauczyciela co do wyboru drogi dalszej edukacji (Yinger i in. 1970, za: Galbo 1989). Pozytywne doświadczenia związane z kontaktami z pracownikami szkoły wpływają na motywację do podjęcia dalszej edukacji. Nauczyciel, który umie zaspokajać oczekiwania swoich uczniów, jest w stanie spowodować zmianę w zachowaniu uczniów w klasie, a także zapobiec przedwczesnemu przerywaniu nauki.

Nauczyciel może stać się dla dziecka osobą znaczącą **nie tylko w zakresie nauki szkolnej**. Jego autorytet sięga często dalej, uczeń przykłada wagę do preferowanego przez nauczyciela stylu życia czy chociażby do tego, jak nauczyciel ocenia jego sprawność fizyczną. W badaniach L. M. Y. Trenta (1996) nastoletni chłopcy w zakresie oceny ich sprawności fizycznej byli najbardziej zależni od oceny swoich nauczycieli, a nie rodziców czy rówieśników. J. J. Galbo (1989) ocenia, że w każdej szkole jest pewna grupa młodzieży, która pragnie nawiązać bliskie relacje z nauczycielami; w szczególności są to te osoby, które mają niewiele kontaktów z innymi osobami dorosłymi i otrzymują od nich niewiele wsparcia, oraz młodzież ze środowisk zaniedbanych.

Rola nauczyciela jako osoby znaczącej nie kończy się wraz z zakończeniem edukacji przez ucznia. W badaniach prowadzonych przez M. Tatara (1998) czterdziestolatkwie częściej niż młodzież kilkunastoletnia wybierali nauczycieli jako osoby znaczące, podkreślając, że nauczyciele byli dla nich wzorem w dorosłym życiu. Stwierdzono także, że prezentowane przez dorosłych ludzi wartości, zwłaszcza w przypadku mężczyzn, mają związek z wartościami prezentowanymi przez osoby znaczące dla danego człowieka w okresie adolescencji (Yinger 1970, za: Galbo 1989).

W badaniach prowadzonych przez M. Tatara (1998) dają się zauważyć **różnice związane z płcią**. Chłopcy częściej niż dziewczęta wskazywali na negatywne znaczenie nauczyciela w ich życiu. Postrzegali oni nauczycieli jako utrudniających naukę i niewykazujących zainteresowania. Dostrzegają znaczenie nauczyciela tylko w zakresie związanym z nauką szkolną. Dziewczęta częściej postrzegają nauczyciela w pozytywnym świetle, jako osoby, którym można zaufać, które są wzorami osobowymi i motywują je do nauki oraz podejmowania innych działań. Autor wiąże to z obserwacją poczynioną przez S. Golombaka i R. Fivusha (1994), że chłopcy częściej chwaleni są przez nauczycieli za osiągnięcia naukowe i ganieni za złe zachowanie, podczas gdy dziewczęta chwalone są za dobre zachowanie, a ganione za braki w wiedzy. Tatar też zauważa, że dziewczęta częściej niż chłopcy szukają wsparcia u swoich nauczycieli, także wsparcia w kłopotach osobistych i emocjonalnych. Są one bardziej zależne niż chłopcy od oceny ich zachowania dokonywanej przez osoby znaczące i w większym stopniu oczekują informacji zwrotnych. H. S. Farmer (1985) stwierdził, że wsparcie ze strony nauczyciela jest najważniejszym wskaźnikiem motywacji do osiągnięć szkolnych u dziewcząt, dla chłopców takim wskaźnikiem jest poczucie współzawodnictwa.

Tak duże znaczenie nauczyciela dla dziewcząt może wiązać się też z faktem, że większość nauczycieli to kobiety. Uczennice traktują więc swoje nauczycielki nieco podobnie jak matki, jak wzory identyfikacji i źródło wsparcia społecznego. Potwierdzają to badania R. K. Drevets i in. (1996): uczennice doznają większego wsparcia od nauczycielek niż od nauczycieli. G. Hackett i in. (1989) twierdzą, że najsilniejszym wskaźnikiem aspiracji do uczenia się u dziewcząt było wsparcie i opieka ze strony nauczycielek.

### 3.4.2. Cechy nauczyciela cenione przez młodzież

Istnieje wiele badań próbujących dać odpowiedź na pytanie o pożądane cechy nauczyciela znaczącego. Szeroko zakrojone badania przeprowadzili na przykład P. Kutnick i V. Jules (1993). Na podstawie analizy 1633 wypracowań młodzieży na ten temat stwierdzili, że młodzi ludzie przywiązują wagę do następujących cech: wyglądu zewnętrznego i cech charakteru, relacji nauczyciela z uczniami, sposobu sprawowania kontroli, przebiegu procesu nauczania i efektywności nauczania. Tak więc nauczyciel, który wspiera młodego człowieka w nabywaniu wiedzy, to ten, który jest przystojny, inteligentny, odpowiedzialny, dobrze wykształcony, zainteresowany swoim przedmiotem, pracujący z zapałem i poświęceniem. Umie utrzymać w klasie dyscyplinę, jest surowy, ale ma poczucie humoru. Dobry nauczyciel to taki, który interesuje się problemami szkolnymi i poza-

szkolnymi ucznia, jest sympatyczny, zapewnia poczucie bezpieczeństwa, jest wzorem dla uczniów, jest wrażliwy na ich potrzeby, udziela dodatkowej pomocy w razie trudności, pomaga słabszym uczniom, jest przyjazny i godny zaufania, cierpliwy, nie różnicuje uczniów, pozwala uczniom na indywidualizm i umie się przyznać do błędu. Dobrze organizuje i planuje lekcje, pozwala uczniowi na rozwój jego zainteresowań i nagradza dobrze wykonaną pracę. Uczy tak, by dać jak najlepsze wykształcenie i przygotowuje do dorosłego życia. Jego relacje z uczniami są podobne do relacji z rodzicami.

Podobne wyniki osiągnęli M. Brekelmans i in. (1990, za: Kutnick i Jules 1993). Badani przez nich uczniowie określili nauczyciela wspierającego otrzymywanie dobrych ocen jako tego, który potrafi utrzymać ścisłą dyscyplinę, ale jednocześnie jest pomocny, przyjazny uczniom i rozumiejący. Badania takie prowadzone były też przez J. Raubo (1990). Wnioskuje ona na podstawie swoich badań, że młodzież preferuje nauczycieli bezpośrednich, życzliwych, cierpliwych, wyrozumiałych, z głęboką wiedzą, stawiających ambitne wymagania, posiadających poczucie humoru i dużą kulturę osobistą.

Uczniowie oczekują, że nauczyciele będą sprawiedliwi, kompetentni i pomocni – twierdzą z kolei Tatar i Horenczyk (1996). Relacja nauczyciela z uczniem musi być osobista, tak aby dawała poczucie jak największego wsparcia emocjonalnego (Tatar 1998). Komunikacja powinna odbywać się na głębokim poziomie i dotyczyć wielu zagadnień, uczeń musi doznawać poczucia osobistej satysfakcji płynącej z jego relacji z nauczycielem. Szczególnie ważna wydaje się kwestia komunikacji. Uczniowie pragną być traktowani raczej jak rówieśnicy, nie jak dzieci, pragną czuć więcej zainteresowania ich sprawami, uważają, że interakcje winny być bardziej przyjacielskie. Duże znaczenie przypisuje też młodzież oczekiwaniom nauczyciela względem nich. Młodzież ceni sobie wiedzę i umiejętności dydaktyczne nauczyciela, zdolność do pobudzania do podejmowania wysiłków, do wspierania rozwoju poznawczego, ale także wrażliwość na potrzeby indywidualnych uczniów, jego cechy takie, jak sprawiedliwość, kompetencję i chęć pomocy (Tatar 1998).

W literaturze pedagogicznej często spotyka się katalogi cech „dobrego nauczyciela” czy też **nauczyciela efektywnego** (np. Okoń 1970; Kupisiewicz 1972; Janaszek 1995), które w istocie są tożsame oczekiwaniom względem nauczyciela znaczącego. Charakterystyczny jest fakt, iż cechy osobowości nauczyciela stawiane są w tych katalogach wyżej niż umiejętności dydaktyczne. Nauczyciel efektywny jest więc osobą charakteryzującą się przede wszystkim dużym opanowaniem, zdolnością do samokontroli i spokojem. W dalszej kolejności wymienione są uprzejmość i przyjazny stosunek do uczniów, zainteresowanie rozwojem dzieci oraz ich problemami oraz liczenie się z potrzebami i aktualnymi możliwościami

ciami dzieci. Tyszkowa (1964) uznaje, że ważne dla zapewnienia sukcesu edukacyjnego są nie tylko pomoce stosowane przez nauczyciela na lekcji, jego wiedza pedagogiczna i ogólna, kwalifikacje zawodowe nauczyciela, ale i cechy osobowości, a także upodobania, sposób postępowania w klasie, stosunek do uczniów, stosunek do pracy i powierzchowność.

Relacje ucznia z nauczycielem są ważnym wskaźnikiem możliwości odniesienia sukcesu szkolnego. Empatia sprawia, że nauczyciele są bardziej efektywni w swojej pracy z młodzieżą. Kiedy nauczyciele są ciepli i przyjaźnielscy w kontaktach z młodzieżą, ich lekcje są lubiane, zaś szczerowość nauczycieli w kontaktach z młodzieżą koreluje pozytywnie z wysokim wartościowaniem przez nich nauki jako takiej (Drevets i in. 1996). Relacja taka jest też silnym czynnikiem motywacyjnym uczenia się oraz w niemałym stopniu wpływa na zdrowie psychiczne i nauczycieli, i uczniów (Marek 1993).

Dla W. Okonia (1970) dobry nauczyciel to nie tylko dobry fachowiec, ale osoba odznaczająca się pewnymi szczególnymi cechami osobowości: umiejętnością twórczej pracy, konsekwencją w postępowaniu, wytrwałością, stałością i prawością charakteru oraz sprawiedliwością w postępowaniu względem innych. Cz. Kupisiewicz (1988) uważa, że nauczyciel najskuteczniej przeciwdziałający niepowodzeniom szkolnym to taki, który umie fachowo poprowadzić lekcję, zna swoich uczniów i wykazuje troskę w stosunku do uczniów słabych. A. Figarski (1978, w: Janaszek 1995) referuje badania dotyczące prawidłowości obserwowanych w glottodydaktyce, z których wynika, że uczniowie krytycznie oceniają nauczycieli, którzy nie wykazują dobrej znajomości przedmiotu, w toku lekcji często odbiegają od tematu, charakteryzują się małą spostrzegawczością, podejrzliwością i łatwowiernością, którzy zachowują się niekulturalnie i poniżają uczniów. K. Janaszek (1995) za pożądane cechy nauczyciela uważa więc przyjemny wygląd, życzliwy sposób odnoszenia się do ucznia, dobrą znajomość nauczanego przedmiotu, sprawiedliwość w ocenianiu, umiejętność ciekawego prowadzenia zajęć i poczucie humoru.

Zwraca uwagę fakt, że w powyższych katalogach cech nauczyciela efektywnego nieczęsto są wymienione jego umiejętności związane z wiedzą na temat nauczanego przedmiotu. Z pewnością przyjęte to zostało za oczywiste, ale i mające znaczenie drugoplanowe. Ważniejszy od najbardziej rozległej wiedzy jest stosunek do ucznia i wiedza nie tylko o tym, *co* przekazać, ale *jak* to zrobić. W związku z powyższym nauczyciel nieefektywny to człowiek niecierpliwy i nerwowy, wywołujący swym zachowaniem lęk i różne zahamowania u ucznia. To też człowiek stosujący wiele kar bądź przerzucający wykonanie kary na rodziców, np. przez wpisywanie uwag do dzienniczka. Nauczyciel nieefektywny to też taki, który nie interesuje się postępami i rozwojem uczniów, nie zna ich sytuacji ży-

cyjowej, nie liczy się z potrzebami dzieci oraz nie lubi swej pracy. Te cechy nauczyciela przejawiają się w formie jego konkretnych zachowań w klasie, a to sprzyja bądź nie sprzyja uczeniu się. Anna Freud zwraca uwagę, że bardzo częstym motywem uczenia się jest „miłość do nauczyciela, chęć sprawienia przyjemności nauczycielowi i zapewnienie sobie jego życzliwości” (za: Tyszkowa 1964, s. 119). Tak więc motywy uczenia się mają zdaniem cytowanych autorek charakter głównie uczuciowy, a nie poznawczy.

Z powyższych zestawień wynika, że dla ucznia ważniejsze od metodycznego przygotowania nauczyciela są prezentowane przez niego pewne cechy osobowości, właściwości charakterologiczne ważniejsze są od poznawczych. Mogą one sprzyjać wyższej motywacji do nauki, a tym samym osiągnięciu lepszych ocen. Czynniki osobowościowe nauczyciela nie sprzyjają jednak osiągnięciu dobrych ocen, gdy nauczyciel posiada takie cechy, które negatywnie wpływają na psychikę ucznia. Wśród wymienionych przez E. Marek (1993) niekorzystnych cech nauczyciela, warto zwrócić uwagę, że uniemożliwiają wejście z uczniem w dialog: wulgarność, traktowanie pracy z dziećmi jako „zła koniecznego”, brak wiedzy o uczniu, niesprawiedliwość, złośliwość, oschłość, niewyrozumiałość i obojętność na sprawy dzieci.

M. Nowak (1999) w związku z powyższymi refleksjami proponuje kolejny, ale nieco odmienny od wcześniej analizowanych, katalog pożądanых cech **nauczyciela**, który jest dla ucznia osobą znaczącą. Jest to więc osoba zaangażowana w swoją pracę emocjonalnie, a przejawia się to zadowoleniem z nawiązywania kontaktów z uczniami i przebywania z nimi, zdolna do empatii i umiejąca porozumiewać się z uczniami na temat ich aktualnych przeżyć i doświadczeń. Komunikacja między uczniem a nauczycielem przyjmuje postać „zdrowej” komunikacji interpersonalnej, ze szczególną dbałością o informacje zwrotne. Nauczyciela charakteryzuje sprawiedliwość wewnętrzną i zewnętrzną, jest on uczciwy wobec siebie samego, ale także stara się obiektywnie oceniać innych. Nauczyciela charakteryzuje również miłe usposobienie, dzięki któremu umie tworzyć wokół siebie atmosferę radości, życzliwości, serdeczności i zrozumienia. Respektuje on również psychofizyczne właściwości uczniów, uwzględniając szczególnie fakt, że każde z dzieci ma za sobą indywidualną drogę rozwoju. Wreszcie nauczyciela charakteryzuje głęboka wiedza i rozległe umiejętności.

### 3.4.3. Uczeń z trudnościami i jego relacja z nauczycielem

Osoba nauczyciela, a także używane przez niego metody i narzędzia pracy są ważnym czynnikiem warunkującym powodzenie lub niepowodzenie szkolne.

Cz. Kupisiewicz (1996) określa tę grupę uwarunkowań niepowodzeń szkolnych jako „przyczyny zależne od nauczyciela”. Do grupy zalicza te, które wiążą się ściśle z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela, czyli jego błędy wynikające z nieznanomości współczesnych teorii pedagogicznych lub nieumiejętności używania tej teorii w praktyce, z nieznanomości uczniów, z braku dostatecznej opieki nad uczniem opóźnionym w nauce oraz błędy wynikające z braku przygotowywania się do lekcji, zaniedbywania samokształcenia i podnoszenia swoich kwalifikacji. Cz. Kupisiewicz dodaje, że często źródłem niepowodzeń jest „nie-dostateczna pod względem dydaktycznym praca nauczycieli”, a szczególnie „werbalizm, jednostronny intelektualizm uprawiany w szkołach ogólnokształcących oraz ciasny praktycyzm w szkolnictwie zawodowym, stereotypowość stosowanych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, brak systematycznej kontroli wyników nauczania i nadmierne obciążenie uczniów obowiązkami domowymi” (1996, s. 233).

Zdaniem niektórych autorów przyczyną niskich osiągnięć mogą być ewidentne „błędy w sztuce nauczycielskiej” (analogicznie do błędów lekarskich) popełniane przez niektórych pedagogów. A. Gurycka (1990) za największy błąd nauczyciela uznaje **przedmiotowienie ucznia**, przejawiające się w identyfikowaniu ucznia z zadaniem, w dążeniu do realizacji w dziecku przyjętego przez nauczyciela ideału, bez liczenia się z możliwościami ucznia, oraz w traktowaniu ucznia jako... przeszkody w pracy, okazywanie mu w związku z tym niechęci i uciekanie przed możliwością porozumienia się z uczniem. W. Kojs (1998) pisze, że przedmiotowe traktowanie, z którym powszechnie spotykają się uczniowie w polskich szkołach, wywołuje u nich głównie reakcje o charakterze biernym i obronnym. Uczą się oni bowiem jedynie mechanicznych reakcji na bodźce werbalne kierowane do nich przez nauczyciela: „Karmieni sieczką, czy wręcz miazgą informacyjną, poddawani są zabiegom prowadzącym do powstawania ‘zmechaconych’ umysłów, do ograniczonego i przez to upośledzonego przeżywania treści edukacyjnych, a w konsekwencji do pojawiania się powierzchownych zainteresowań i zubożonych postaw” (Kojs 1998, s. 21). Autor uważa, że skoro nie są podmiotami, ale przedmiotami procesu nauczania, skoro nie są edukowani, ale manipulowani, nie są też odpowiedzialni za negatywne oceny; odpowiedzialność ta leży po stronie osób odpowiedzialnych za ich edukację.

Kolejny błąd wyszczególniany w publikacjach, to przekonanie nauczycieli o destruktywnej, zniechęcającej roli ocen pozytywnych, a **skuteczności ocen negatywnych**. Tymczasem z badań M. Mularczyka (1996) wynika wprost coś przeciwnego: pytani uczniowie twierdzą, że zachęcają ich do nauki oceny bardzo dobre (55%) i dobre (40%). Tylko nieliczne osoby wskazywały, że do nauki motywują je niższe oceny. Inną jeszcze przyczyną trudności szkolnych może być

panująca wśród uczniów **nieświadomość dotycząca kryteriów otrzymywanych przez nich ocen**. Przekonanie, że oceny zależą od humoru nauczyciela, czy też przekonanie o ciągłej zmienności kryteriów ich otrzymywania, nie sprzyja powstawaniu poczucia kontroli nad sytuacją, uczeń nie wie, w jaki sposób mógłby zmienić sytuację, w której się znalazł. Zgodnie z teorią atrybucji (Brighouse 1998) system przekonań ucznia o jego zdolnościach i możliwościach jako ucznia wpływa na sposób, w jaki postrzega on swój sukces, porażkę czy trudności. I tak jeżeli zła ocena według ucznia jest wynikiem braku wysiłku, to uczeń jest przekonany, że może to zmienić i być lepszym. Jeżeli zaś uczeń jest przekonany, że oceny zależą od „szczęścia”, uznaje, że może postępować tak, jak postępuje, i czekać aż szczęście się zmieni na lepsze.

Tymczasem wielu autorów jest zdania, że istnieją zauważalne różnice w relacji nauczycieli i uczniów, a głównym czynnikiem różnicującym są oceny szkolne. Już zdaniem M. Tyszkowej (1964) stosunek nauczyciela do ucznia zależny jest głównie od jego postępów w nauce, stopnia przystosowania, karności i wyglądu zewnętrznego dzieci. Z przeprowadzonych przez autorkę badań wynika, że w 70% przypadków **stosunek nauczycieli do uczniów słabych** był wyraźnie negatywny lub obojętny. Analizując ten napawający pesymizmem stan, autorka zauważa, że niepowodzenie szkolne dziecka jest też niepowodzeniem dydaktycznym nauczyciela. Nauczyciel więc projektuje winę za brak efektów w nauczaniu na ucznia, chcąc w ten sposób pozbyć się dyskomfortu związanego z brakiem wyników pracy nauczycielskiej.

R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) także twierdzą, że relacja nauczyciela z uczniami słabiej się uczącymi jest inna, niż z uczniami osiągającymi dobre wyniki w nauce. Twierdzą oni, że nauczyciele gorzej oceniają uczniów z trudnościami nie tylko pod względem ich predyspozycji i umiejętności intelektualnych, ale generalizują ten negatywny obraz dziecka na inne sfery. Nauczyciele twierdzą, że uczniowie ci wykazują więcej problemów z zachowaniem się, więcej problemów osobowościowych, zaburzeń psychicznych i są mniej dojrzałi. Zdaniem nauczycieli występowanie tych cech zwiększa się wraz z wiekiem ucznia. Referując inne badania R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) piszą, że uczniowie z trudnościami byli postrzegani przez nauczycieli jako wykazujący mniejsze zdolności współpracy z innymi, organizowania własnej pracy, radzenia sobie w nowych sytuacjach, byli mniej uważni i odpowiedzialni oraz wykazywali mniejsze poczucie taktu niż ich rówieśnicy. W szkołach poza większymi miastami nauczyciele opisywali uczniów z trudnościami jako bardziej agresywnych, wycofujących się, nieodpowiedzialnych, mających trudności w nawiązywaniu poprawnych relacji społecznych. R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986, s. 197) zauważają, że nauczyciele charakteryzują zachowania uczniów z trudnościami w nauce bardziej

negatywnie, niż zachowania uczniów z upośledzeniem umysłowym. Oznacza to, że niechętnie widzą ich w swoich zespołach klasowych i niechętnie nawiązują z nimi pozytywne relacje.

Na znaczenie stosunku nauczyciela do uczniów jako uwarunkowanie powstawania trudności szkolnych wskazują też B. G. Licht i J. A. Kistner (1986). Potwierdzają oni, że praca uczniów słabszych w nauce częściej spotyka się z krytyką niż z aprobatą, a nauczyciele nie ukrywają swojej negatywnej opinii o ich możliwościach intelektualnych, w różnoraki sposób komunikują im też swoje niższe niż w stosunku do innych uczniów oczekiwania. Mimo iż w badaniach nie zauważono, by uczniowie z trudnościami różnili się w znaczący sposób od swoich rówieśników pod względem zachowań negatywnych w klasie szkolnej, G. N. Siperstein i M. J. Goding (1983, za: Pearl, Donahue i Bryan 1986) zauważają, że zachowania nauczycieli względem nich były mniej wspierające, a raczej korygujące.

Nauczyciele często popełniają też błąd polegający na pomijaniu i niezauważaniu uczniów słabszych np. przez brak aktywizowania ich w trakcie zajęć lekcyjnych, co powoduje osłabienie aktywności poznawczej. Z badań wynika, że nauczyciele poświęcają mniej uwagi i czasu uczniom słabym niż dobrym (Seul 1995). Good i Brophy (1991, s. 128-129) sporządzili **listę zachowań nauczycieli względem uczniów różniących się wynikami w nauce**. Są to: krótsze oczekiwanie na odpowiedź uczniów słabych, udzielanie za nich odpowiedzi, nagradzanie błędnych zachowań, częste krytykowanie uczniów słabszych, rzadsze nagradzanie za prawidłowe odpowiedzi, krótsza i mniej treściwa informacja zwrotna, mówienie głosem mniej serdecznym i częściej zdenerwowanym, wyznaczanie uczniom słabszym dalszego miejsca w klasie, wyrażanie mniejszej akceptacji, poddawanie ich zubożonemu programowi nauczania, nadmierne ograniczanie treści, częste powtarzanie materiału, nacisk na recytacje faktów, akcentowanie ćwiczeń praktycznych a zubażanie możliwości rozwoju na wyższym poziomie myślenia. Nie każde z tych zachowań jest negatywne samo w sobie, bez uwzględnienia okoliczności, jednak sytuacja przestaje być korzystna, gdy różnice w traktowaniu uczniów obejmują kilka z wymienionych tu obszarów.

Błędem jest również **porównywanie** ucznia z innymi osobami z klasy czy nawet przeciwstawianie go klasie, np. przez stwierdzenie: „to przez ciebie mamy niższą średnią”. Takie sytuacje blokują w uczniu zaspokojenie potrzeby aktywności i odczuwania własnego wzrastania i rozwoju, „bycia w czymś dobrym”. Aby zaspokoić te potrzeby, uczeń może starać się wyróżnić – jak mówi Adler – „po negatywnej stronie życia”, czego przejawem są różne trudności wychowawcze. Źle traktowany przez nauczyciela, wchodzi w rolę złego ucznia, zachowuje się arogancko i agresywnie nie ze złości, lecz z lęku przed szkołą, nauczycielem, porażką.

W procesie edukacji ważną rolę pełnią **oczekiwania**, jakie żywi względem ucznia jego nauczyciel. Przez oczekiwania należy rozumieć sądy, które tworzy sobie nauczyciel o przyszłych osiągnięciach szkolnych uczniów w klasie (Kulas 1999). Nauczyciel tworzy swoje sądy, opierając się na dostępnych mu danych dotyczących poziomu intelektualnego ucznia, jego wcześniejszych ocenach szkolnych, komentarzach innych nauczycieli, na wiedzy o postępach starszego rodzeństwa czy o poziomie wykształcenia rodziców. Często nauczyciel ma już ukształtowane oczekiwania względem ucznia jeszcze przed osobistym kontaktem z nim samym, istnieje więc niebezpieczeństwo etykietowania.

Oczekiwania nauczyciela co do możliwości intelektualnych i zachowania ucznia rzutują na zachowanie się nauczyciela w klasie (Feldman i Theiss 1982). Oczekiwania nauczycieli dostosowane do możliwości uczniów podnoszą poziom ich rozwoju, zaś nieodpowiednie oczekiwania rozwój ten hamują. H. Brighouse (1991) twierdzi, że przekonania o mniejszej możliwości osiągnąć uczniów słabszych nie tylko istnieją w umysłach nauczycieli, ale przez konkretne zachowania nauczycielskie realnie wpływają na uczenie się dziecka. W ten sposób, twierdzi H. Brighouse, nauczyciele „subtelnie ograniczają możliwości uczenia się” u tych uczniów, komunikują uczniowi jego status, wartość i umiejętności jako ucznia, a to wpływa na formowanie się samooceny dziecka, która ma podstawowe znaczenie w osiąganiu sukcesu edukacyjnego.

Butler (1994) stwierdziła, że oczekiwania nauczycieli co do kompetencji intelektualnych młodych ludzi były dla nich ważniejsze niż ocena ich rówieśników. Analizowano też, czy przekonania nauczyciela o przyczynie pojawiania się trudności mają wpływ na jego odnoszenie się do uczniów (Butler 1994). Badania ujawniły, że nauczyciele przekonani o lenistwie uczniów częściej reagują gniewem lub złością. Nauczyciele przekonani o małych zdolnościach swoich uczniów są współczujący i chętni do dodatkowej pomocy. Tak więc uczniowie określani jako mniej zdolni, mają większe szanse na otrzymanie wsparcia, niż ci uważani za mało przykładających się do nauki (Butler 1994).

To więc, co ogranicza rozwój dziecka i stanowi przyczynę niepowodzenia szkolnego, to nie brak zdolności *per se*, ale przekonanie o braku zdolności, zarówno u ucznia, jak i u nauczyciela. W wyniku tego przekonania nauczyciele nie wierzą w możliwość zmian u uczniów z niskimi wynikami szkolnymi, czasem nawet, gdy udzielają im pomocy. Tymczasem zmiana nastawienia nauczyciela może zmienić sytuację ucznia. W badaniach prowadzonych przez Coopera (za: Kulas 1999), w wyniku eksperymentu polegającego na okazywaniu większej życzliwości przez nauczycieli uczniom słabszym, zauważono u uczniów z trudnościami szkolnymi zwiększenie się ich motywacji do nauki, a tym samym poprawę wyników nauczania.

Nauczyciel odgrywa ważną rolę w kształtowaniu postępów szkolnych dzieci, gdyż od jego pracy zależy konkretna organizacja procesu uczenia się. Nauczyciel wpływa też na kształtowanie się określonej sytuacji społecznej poszczególnych uczniów w szkole i opinii o uczniu w klasie. Aby tego dokonać, nie może być tylko dydaktykiem, ale i wychowawcą, któremu zależy na nawiązaniu z uczniem osobistego kontaktu, aby przez tę interakcję urzeczywistniać i rozwijać człowieczeństwo wychowanka (Schaller 1977; Nowak 1999). Niektórzy nauczyciele nie dostrzegają jednak związku między swoją postawą czy oczekiwaniami względem ucznia a jego osiągnięciami w nauce. Niepowodzenia ucznia przypisują jego niskiemu poziomowi inteligencji, lenistwu, niekorzystnej postawie wobec nauki, nagromadzeniu się braków. Psychologicznie nauczyciel czuje się w tej sytuacji zwolniony z obowiązku pomocy uczniowi przez zmianę swojej postawy, a to pogłębia jeszcze trudności ucznia.

W pewnym sensie jest to zrozumiałe, ponieważ niepowodzenie ucznia jest również **niepowodzeniem nauczyciela** i powoduje u niego powstanie negatywnych uczuć i postaw co do wykonywanej pracy. Pojawia się wątpliwość co do sensu pracy zawodowej, przekonanie o niewielkim poczuciu sprawstwa, zjawisko „wypalenia zawodowego” czy nawet „wypalenia przedzawodowego” (Lewowicki 1998), albo po prostu złe samopoczucie, rzutujące nie tylko na merytoryczną jakość pracy nauczyciela, ale przede wszystkim na jego relacje z uczniami. Pisze o tym również A. Sowińska (1998), która zauważa, że w czasie trwającej obecnie reformy nauczyciele mają szczególnie dużo powodów do złego „samopoczucia zawodowego”. Rozpoczęli oni już pracę z nowymi programami, tymczasem oceniani są często według starych, utartych reguł. Nauczyciele nie czują też wsparcia ze strony pracowników nadzoru pedagogicznego, ale są ciągle przez nich kontrolowani i sprawdzani. Są zachęceni do bycia twórczymi i innowacyjnymi, a z drugiej strony napotykać wiele przeszkód w realizacji swoich pomysłów i często doznają porażek.

Podsumowując powyższy fragment, należy stwierdzić, że nauczyciel może stać się osobą znaczącą dla dużej grupy młodzieży. Udzielając wsparcia społecznego, kształtując samoocenę młodych ludzi, nauczyciel może wpływać na jakość ich funkcjonowania społecznego. Uczniowie, którzy czują troskę nauczycieli, wykazują pozytywne zmiany zarówno w zachowaniu w klasie (np. Daly i Kreiser 1992, za: Tatar 1998), jak i w osiągnięciach szkolnych (Feldman, Theiss 1989). Wspierające zachowania nauczycieli zapobiegają też przerywaniu nauki przez uczniów (Boyer 1983, za: Tatar 1989). Percepcja nauczycieli przez uczniów ma również wymiar społeczny, może wpływać na postawę młodzieży co do wartości kształcenia. Te optymistyczne dane są ważne dla nauczycieli: nawet jeśli młodzież narzeka na szkołę, przeładowany program i wychowawców niespełniają-

cych ich oczekiwani, obecność choćby jednego nauczyciela, który okaże się dla młodego człowieka osobą znaczącą, może uczynić szkołę bardziej przyjazną i dodać odwagi do codziennego pokonywania trudności.

Z drugiej strony warto podjąć badania nad percepcją nauczyciela znaczącego przez młodzież z trudnościami w nauce. Różni się ona zasadniczo od percepcji uczniów bez trudności w uczeniu się, co spowodowane jest zarówno czynnikami związanymi z osobą nauczyciela, jak i ucznia. Uświadomienie sobie tego faktu i podjęcie pracy nad polepszeniem relacji między uczniem z trudnościami i nauczycielami dla niego znaczącymi mogłoby zaowocować poprawą sytuacji szkolnej uczniów z niskimi wynikami w nauce.

\*

Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące związku relacji z osobami znaczącymi i osiągnięciami szkolnymi młodzieży, należy zauważyć, że w podejmowanych przez pedagogów, psychologów czy socjologów dyskusjach o młodzieży, zwłaszcza tych, które ujmują wychowanie z perspektywy psychoanalitycznej, **zbyt duży nacisk** położony został na potrzebę niezależności, autonomii, samodzielności i odłączenia od rodziców w okresie dorastania, a zbyt mało mówi się o odczuwanej przez młodzież potrzebie kontaktu i bliskości z rodzicami.

Młodzież w okresie dojrzewania potrzebuje, bardziej niż dotychczas sądzono, obecności obojga rodziców i dobrych relacji wewnątrzrodzinnych. Relacje te zmieniają jednak swój charakter. Młodzież jest bardziej asertywna w stosunku do rodziców, czuje się mniej przez nich akceptowana, w relacjach wewnątrzrodzinnych częściej pojawiają się kwestie sporne, obserwuje się mniej pozytywnych uczuć w stosunku do poszczególnych członków rodziny i mniej wyrażania bliskości na sposób fizyczny (przytulanie, głaskanie). Nie oznacza to jednak, że młodzi ludzie pragną zupełnego zerwania relacji z rodzicami.

**Perspektywa relacyjna** Jamesa Younissa, tłumacząca zachowania młodzieży w wieku dorastania, zwraca uwagę, że dorastająca młodzież potrzebuje zarówno okazji do rozłącznych z rodziną działań, jak i poczucia ciągłości bliskiego emocjonalnego związku z rodzicami. Wyjaśnia to teorią pierwotnego przywiązania Bowlby'ego, według której przywiązanie postrzegane jest nie jako uzależniające więzy, lecz jako troskliwe „bycie z” (Kenny 1994). Tak więc bliski związek z ważną dla człowieka osobą, przekonanie o dostępności drugiej osoby jako źródła wsparcia, charakterystyczne jest nie tylko dla pierwszych lat życia dziecka, ale trwa w ciągu całego życia, przyjmując postać relacji z osobami znaczącymi. Takie bliskie związanie z rodzicami badacze łączą z dobrym samopoczuciem psychicznym oraz wysoką kompetencją społeczną i intelektualną człowieka.



## **4. Metodologia badań nad relacjami z osobami znaczącymi**

Rozdział składa się z pięciu części, omawiających problematykę metodologii badań nad relacjami młodzieży z osobami dla nich znaczącymi (*significant others*). Część pierwsza zawiera opis przedmiotu badań, celów badawczych oraz problemu badawczego ujętego w postaci pytania. Zwieńczeniem tego fragmentu pracy jest zaprezentowanie przyjętych w pracy hipotez badawczych. Kolejną, drugą część rozdziału poświęcono uzasadnieniu przyjętej koncepcji badań oraz koncepcji opracowywania wyników. Trzecia część rozdziału zawiera zaś sprawozdanie z przeprowadzonych przez autorkę pilotażowych badań nad relacjami młodzieży z osobami znaczącymi.

Przedmiot badań powinien wyznaczać metody zbierania danych, a nie metody mają decydować o tym, co można zbadać (Kargulowa 1991). Ponieważ nie są dostępne w polskiej literaturze pedagogicznej narzędzia badające problem związku między zakresem relacji z osobami znaczącymi a osiągnięciami szkolnymi młodzieży, podjęto się ich skonstruowania. Część czwarta to szczegółowy opis zastosowanych w badaniach metod i narzędzi badawczych. Wszystkie narzędzia, inspirowane literaturą dotyczącą tematyki uwarunkowań trudności szkolnych i roli osób znaczących dla młodzieży w wieku gimnazjalnym, zostały skonstruowane przez autorkę, a następnie przetestowane w badaniach pilotażowych i poddane konsultacjom wśród pracowników naukowych w Instytutach Psychologii i Pedagogiki KUL.

Piąta część zawiera opis zastosowanej w badaniach zasadniczych procedury badawczej, zaś szóstą stanowi charakterystyka badanych osób, uczniów klas drugich gimnazjum. Opisu grup dokonano na podstawie informacji uzyskanych dzięki *Kwestionariuszowi ocen i Karcie indywidualnej*.

#### 4.1. Przedmiot i cele badań, problem badawczy i przyjęte hipotezy badawcze

Zgodnie z funkcjonującą w pedagogice procedurą badawczą oraz ogólnym schematem poznania naukowego, pierwszym etapem pracy powinno być określenie przedmiotu oraz celów projektowanych badań. Ważne jest też precyzyjne sformułowanie głównego problemu badawczego i przyjęcie określonego podejścia badawczego.

Dla rozwiązania zasygnalizowanego w tytule pracy problemu przyjęto, iż najwłaściwszym podejściem badawczym będzie podejście hipotetyczno-dedukcyjne, w którym istotą postępowania badawczego jest weryfikacja hipotez. W związku z powyższym zostaną teraz przedstawione przedmiot i cele badań, sformułowany zostanie problem badawczy i hipotezy badawcze.

Przedmiotem badań prezentowanych w pracy jest **funkcjonowanie młodzieży gimnazjalnej z trudnościami i bez trudności w nauce w zakresie relacji z osobami znaczącymi, a szczególnie w zakresie różnic w otrzymywanym od osób znaczących wsparciu społecznym**, wyrażone w opiniach gimnazjalistów. Doświadczenia pedagogów praktyków pozwalają na sformułowanie opinii, że trudności w nawiązywaniu relacji z osobami znaczącymi i brak wsparcia bądź niewielkie wsparcie od nich otrzymywane, stanowi sytuację często towarzyszącą przeżywanym przez ucznia trudnościami szkolnym.

Przedmiot ten pozostaje w ścisłym związku z celem badań, efektem którego uzyskanie jest zamierzone w wyniku badań, i czynnikami, z którymi efekty te będą się wiązać (Komorowska 1982, s. 77). W badaniach empirycznych prowadzonych w pedagogice dąży się zarówno do poznania danego wycinka rzeczywistości, jak i ustalenia kierunków i zakresów zmian danej sytuacji. Obrane cele wyznaczają dobór środków działań, z drugiej zaś strony należy formułować takie cele, które są dostępne poznaniu badacza (Łobocki 1978, s. 56).

Cel prezentowanych badań jest zarówno poznawczy, jak i praktyczny. **Cel poznawczy** wiąże się z podjęciem próby określenia rodzaju i siły związku między relacjami z osobami, określanymi przez młodzież jako znaczące (*significant others*), a osiąganymi przez młodych ludzi wynikami w nauce. Jest to ujęcie problematyki trudności szkolnych z perspektywy dotychczas niezajmowanej przez polskich badaczy. Cel poznawczy związany jest ściśle z **celem praktycznym**, którym jest takie opracowanie wyników badań, by stworzyć rodzicom i nauczycielom możliwość wykorzystania wiedzy uzyskanej metodą badań empirycznych w pracy z uczniami gimnazjum mającymi trudności w nauce.

Ważnym warunkiem efektywności badań naukowych jest precyzyjne uświadomienie sobie przez badacza problemu, jako że wyznacza on dalszy proces myś-

lowy i stanowi podstawę formułowania hipotez (Pilch 1998). Refleksja nad warunkowaniami trudności szkolnych występujących u uczniów gimnazjum oraz nad rolą, jaką pełnią osoby znaczące w życiu młodego człowieka, prowadzi do konkluzji, iż należy oczekiwać istotnego związku między jakością relacji z osobami znaczącymi dla młodzieży gimnazjalnej a występowaniem lub nie trudności szkolnych. Dlatego po rozwinięciu myśli przewodniej zawartej w temacie pracy **główny problem rozprawy** brzmi następująco: Czy istnieją i jakie są różnice w zakresie relacji młodzieży z osobami znaczącymi i otrzymywanego od osób znaczących wsparcia społecznego w grupach uczniów gimnazjum z trudnościami w nauce (grupa badawcza) i uczniów gimnazjum bez trudności w nauce (grupa kontrolna)?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy poszukać odpowiedzi na szczegółowe pytania problematyki:

1. Jakie zachodzą różnice w zakresie **wyboru** osób określanych jako znaczące?
  - 1.1. Jakie są różnice w zakresie nominowania matki jako osoby znaczącej?
  - 1.2. Jakie są różnice w zakresie nominowania ojca jako osoby znaczącej?
  - 1.3. Jakie są różnice w zakresie nominowania przyjaciela jako osoby znaczącej?
  - 1.4. Jakie są różnice w zakresie nominowania nauczyciela jako osoby znaczącej?
  - 1.5. Jakie są różnice w zakresie nominowania innych osób jako osób znaczących?
2. Jakie są różnice w zakresie **postrzegania relacji z matką** jako osobą znaczącą?
  - 2.1. Jakie są różnice w zakresie postrzeganego wsparcia społecznego otrzymywanego od matki?
  - 2.2. Jakie są różnice w zakresie postrzeganego wsparcia szkolnego (*school involvement*) otrzymywanego od matki?
  - 2.3. Jakie są różnice w zakresie postrzeganego przez młodzież stylu wychowawczego prezentowanego przez matkę?
3. Jakie są różnice w zakresie **postrzegania relacji z ojcem** jako osobą znaczącą?
  - 3.1. Jakie są różnice w zakresie postrzeganego wsparcia społecznego otrzymywanego od ojca?
  - 3.2. Jakie są różnice w zakresie postrzegania wsparcia szkolnego otrzymywanego od ojca?
  - 3.3. Jakie są różnice w zakresie postrzeganego przez młodzież stylu wychowawczego prezentowanego przez ojca?

4. Jakie są różnice w zakresie **postrzegania relacji z przyjacielem jako osobą znaczącą**?
  - 4.1. Jakie są różnice w zakresie postrzegania przyjaciela jako osoby udzielającej wsparcia społecznego?
  - 4.2. Jakie są różnice w zakresie postrzegania przyjaciela jako osoby wspierającej w osiąganiu dobrych wyników w nauce?
5. Jakie są różnice w zakresie **postrzegania relacji z nauczycielem jako osobą znaczącą**?
  - 5.1. Jakie są różnice w zakresie postrzegania nauczyciela jako osoby udzielającej wsparcia społecznego?
  - 5.2. Jakie są różnice w zakresie postrzegania nauczyciela jako osoby wspierającej w osiąganiu dobrych wyników w nauce?
6. Jakie są różnice w zakresie **postrzegania relacji z innymi osobami znaczącymi**?
  - 6.1. Jakie są różnice w zakresie postrzegania innych osób znaczących jako udzielających wsparcia społecznego?
  - 6.2. Jakie są różnice w zakresie postrzegania innych osób znaczących jako wspierających w osiąganiu dobrych wyników w nauce?
7. Czy wśród osób znaczących są osoby **znaczące na sposób negatywny**? W czym wyraża się ich negatywne znaczenie?
8. Czy i jakie występują różnice w powyższych zakresach między **chłopcami a dziewczętami**?

Podejściem przyjętym w niniejszej pracy jest podejście hipotetyczno-dedukcyjne, które istotą badania naukowego czyni weryfikację hipotezy. W podejściu tym najintensywniejsza i najbardziej twórcza praca myślowa odbywa się w fazie konstruowania hipotez i planowania badań. W nawiązaniu do powyższych pytań problematyki i poznanej literatury przedmiotu oraz po zanalizowaniu aktualnego stanu badań dotyczącego uwarunkowań trudności szkolnych i wpływu osób znaczących na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży gimnazjalnej, postawiono następującą hipotezę główną: **Uczniowie gimnazjum z trudnościami w nauce różnią się od uczniów gimnazjum niedoznających trudności w nauce rodzajem relacji z osobami znaczącymi, co przejawia się w różnej jakości wsparcia postrzeganego od osób znaczących. Istnieje związek między wysoką jakością relacji z osobą znaczącą, ocenianą jako intensywne postrzegane wsparcie społeczne, a wysokimi osiągnięciami w nauce. Niska wartość postrzeganego wsparcia społecznego ze strony osób znaczących wiąże się z niskimi wynikami w nauce.**

Tak postawiona hipoteza badawcza stanowi podstawę do sformułowania następujących szczegółowych hipotez badawczych:

H1. Uczniowie z trudnościami w nauce wybierają **mniej** osób znaczących pozytywnie niż uczniowie bez trudności szkolnych, czyli mają uboższą sieć wspierających relacji społecznych.

H2. Uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej wybierają **matkę** jako osobę dla nich znaczącą. Wybierając matkę jako znaczącą, otrzymują od niej niższej jakości wsparcie niż uczniowie grupy kontrolnej.

H3. Uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej wybierają **ojca** jako osobę dla nich znaczącą. Wybierając ojca jako znaczącego, otrzymują od niego niższej jakości wsparcie niż uczniowie grupy kontrolnej.

H4. Uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej wybierają **przyjaciela** jako osobę dla nich znaczącą. Wybierając przyjaciela jako znaczącego, otrzymują od niego niższej jakości wsparcie niż uczniowie grupy kontrolnej.

H5. Uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej wybierają **nauczyciela** jako osobę dla nich znaczącą. Od nauczyciela znaczącego otrzymują niższej jakości wsparcie niż uczniowie grupy kontrolnej.

H6. Uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej wybierają **inne** poza wymienionymi osoby jako osoby dla nich znaczące. Otrzymują od nich niższej jakości wsparcie niż uczniowie grupy kontrolnej.

H7. Dla uczniów z trudnościami szkolnymi wybrana osoba znacząca częściej jest osobą znaczącą **negatywnie**.

H8. Istnieją istotne różnice między **chłopcami i dziewczętami** w wyborze osób określanych jako osoby znaczące.

H9. Istnieją istotne różnice między **chłopcami i dziewczętami** w jakości relacji z osobami znaczącymi.

Hipotezy te staną się przedmiotem weryfikacji dzięki przyjętemu sposobowi prowadzenia badań i skonstruowanym narzędziom badawczym. Weryfikacja ich umożliwi także odpowiedź na pytanie postawione w tytule pracy, a więc określenie, w jakim stopniu młodzież postrzega swoje relacje z osobami znaczącymi jako pożądaną autonomię czy niechciane odłączenie.

## 4.2. Uzasadnienie przyjętej koncepcji badań i sposobu opracowania wyników

W badaniach problemu trudności szkolnych młodzieży stosowane są różne koncepcje. Część naukowców weryfikuje swoje hipotezy, badając rodziców uczniów z trudnościami, inni pytają o uwarunkowania trudności szkolnych nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych. Wydaje się jednak, że najbardziej precyzyjny obraz możliwy jest do uzyskania po analizie wypowiedzi osób

najbardziej zainteresowanych problemem, czyli uczniów z trudnościami szkolnymi. W badaniach skoncentrowano się więc na badaniu relacji z osobami znaczącymi w wypowiedziach młodzieży.

#### 4.2.1. Uzasadnienie przyjętej koncepcji badań

W empirycznej weryfikacji problemu badawczego niniejszej publikacji zastosowano badania kwestionariuszowe badające **percepcję** znaczenia *significant others* u młodzieży gimnazjalnej.

Uczeni, których prace wywarły wpływ na wybór takiej koncepcji badań, tacy jak B. Sarason i in. (1990), L. Steinberg i in. (1994), S. E. Paulson i G. J. Marchant (1998), K. Wentzel (1994) oraz K. J. Conger i in. (1997), wielokrotnie podkreślają ogromny **walor metod badających percepcję** wsparcia społecznego, jakim jest zdobycie informacji wprost od samego człowieka, z jego własnej perspektywy. Sarason (Sarason i in. 1990, s. 85) jest zdania, że badania dzieci i młodzieży oparte na danych dostarczanych przez samych zainteresowanych są okazją do oceny wsparcia tak, jak jest ono subiektywnie postrzegane przez młodego człowieka, a nie tak jak wydaje się to jego rodzicom czy nauczycielom.

Uczeni tacy, jak L. Steinberg i in. (1994) oraz K. J. Conger i in. (1997) także posługiwali się w badaniach metodami umożliwiającymi zbieranie danych wprost od osób zainteresowanych, czyli od młodzieży. Dają też bezpośrednio wyraz swemu przekonaniu, że metody te pozwalają na lepszy wgląd w relacje młodych ludzi z innymi członkami rodziny niż inne, „obiektywne” sposoby zbierania danych, takie jak obserwacja czy zbieranie danych od rodziców (Steinberg i in. 1994, s. 768).

W innych badaniach amerykańskich dotyczących wsparcia społecznego (Steinberg, Elmen, Mounts 1989) informacje zebrano także na podstawie raportów otrzymanych od młodzieży. Zdaniem autorów jest to słuszne podejście metodologiczne. Świadomość młodych ludzi, że *czują* się akceptowani, traktowani demokratycznie i stanowczo sprawia, iż to właśnie oni radzą sobie w szkole lepiej niż ich rówieśnicy. Także K. Wentzel (1994), sugerując przyszłe kierunki badań nad trudnościami szkolnymi, wskazuje na konieczność stosowania narzędzi pozwalających na zbieranie informacji wprost od uczniów.

W badaniach, które zostaną przeprowadzone w związku z eksploracją problemu badawczego niniejszej pracy, będzie uczestniczyła młodzież. Osiągnięte wyniki świadczyć będą o **percepcji** rodzaju i jakości relacji z osobami znaczącymi przez uczniów gimnazjum z trudnościami i bez trudności w nauce.

#### 4.2.2. Sposób opracowywania wyników

Jak wspomniano wcześniej, w badaniach nad trudnościami<sup>1</sup> w uczeniu się trudno jest jasno określić związki między przyczynami i skutkami zjawisk. Z pewnością jest tak, że zaburzenia w relacjach młodego człowieka z osobami dla niego znaczącymi, z matką, ojcem, przyjacielem czy nauczycielem są przyczyną pojawiania się trudności w różnych dziedzinach życia, w tym również w zakresie funkcjonowania szkolnego, co wiąże się z otrzymywaniem niskich ocen. Jednocześnie jednak należy przypuszczać, że istnieje odwrotna zależność: niskie oceny szkolne otrzymywane z powodu trudności w uczeniu się, uwarunkowanych przyczynami psychosomatycznymi czy pedagogicznymi, są podłożem zaburzeń w relacjach z osobami znaczącymi.

Podobna sytuacja ma miejsce w niniejszych badaniach. Prawdziwa zdaje się być hipoteza części badaczy, że efektem osiągania przez uczniów wysokich wyników w nauce jest nawiązywanie przez nich wielu pozytywnie znaczących relacji z osobami bliskimi. Równie prawdopodobna wydaje się jednak hipoteza, że osiąganie niskich wyników szkolnych, zwłaszcza przez uczniów w starszych klasach, uwarunkowane jest brakiem wsparcia otrzymywanego przez nich od osób znaczących. Prawdziwość tej ostatniej hipotezy potwierdziły longitudinalne badania S. M. Dornbuscha i współpracowników (Dornbusch 1987) oraz L. Steinberga (1992, 1994), przeprowadzone w grupie 8000 młodzieży. Uczni ci po przeprowadzeniu wieloletnich badań wśród kilku tysięcy młodych ludzi z różnych środowisk jednoznacznie stwierdzają, że należy postrzegać **trudności szkolne jako wynik zaburzeń w relacjach** młodego człowieka z osobami dla niego znaczącymi: rodzicami, przyjaciółmi i nauczycielami. Ci i inni autorzy nie wykluczają jednak, że możliwy jest też proces odwrotny: dobre przystosowanie społeczne i szkolne młodzieży powoduje, że są oni w stanie nawiązywać znaczące i wspierające relacje z innymi.

Także R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) mówią o tym, iż uczniowie z trudnościami w nauce żyją w środowiskach mniej przyjaznych i akceptujących, niż uczniowie niedoznający trudności w nauce i są postrzegani bardziej negatywnie przez swoich rodziców, nauczycieli i rówieśników. Zdaniem cytowanych autorów takie doświadczenia mogą wpływać na poczucie własnej kompetencji ucznia, co z kolei może wiązać się z niskimi osiągnięciami szkolnymi. Podobne obserwacje spotkać można w publikacjach A. Hitchings (1992, za: Kelly 1997) oraz H. M. Walker, B. Todis, D. Holmes i G. Horton (1988, za: Kelly 1997).

Do podobnych wniosków doszli też D. J. Laible i współpracownicy (2000). Sądzą oni, że badając relację między przywiązaniem a przystosowaniem społecznym, nie jesteśmy w stanie określić, co jest przyczyną a co skutkiem: może być

tak, że prawidłowo ukształtowane przywiązanie jest gwarantem dobrego przystosowania społecznego. Z drugiej strony prawdą jest, że lepiej przystosowana młodzież łatwiej przywiązuje się do rodziców i rówieśników w sposób „bezpieczny”. Zachodzi tu proces dwukierunkowy: przywiązanie do rodziców i rówieśników sprzyja lepszemu przystosowaniu młodzieży, zaś lepsze przystosowanie powoduje wzrost zażyłości w relacjach z osobami znaczącymi.

Celem niniejszej pracy nie jest rozstrzygnięcie sporu o pierwszeństwo którejś z przyczyn w badaniu zjawiska trudności szkolnych. Istnieje wiele sytuacji pedagogicznych, w których uczeni nie są w stanie określić związków przyczynowo-skutkowych, a koncentrują się raczej na opisie *tego, co jest*, niż na określaniu, co jest przyczyną, a co skutkiem. Postępowanie takie służy przeprowadzeniu jak najbardziej precyzyjnej diagnozy badanych zjawisk po to, by w miarę wcześniej podjąć skuteczne działania profilaktyczne i terapeutyczne.

Badania podjęte dla celów tej pracy koncentrowały się więc na wychwyceniu różnic między grupą badawczą i grupą kontrolną. Przyjęto, że stwierdzenie istnienia takich różnic stanowiłoby podstawę do sformułowania tezy, iż zaburzenia w relacjach z osobami znaczącymi **towarzyszą** pojawianiu się trudności w uczeniu się. Najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem tej sytuacji jest twierdzenie o spiralnym układzie obydwu zjawisk: trudności w relacjach z osobami znaczącymi potęgują różne zaburzenia w funkcjonowaniu młodego człowieka, w tym pojawianie się trudności w nauce, co z kolei pogarsza relacje z osobami bliskimi, powodując z kolei narastanie trudności. Należałoby wtedy przyjąć, iż zaburzenia w relacjach z osobami znaczącymi stanowią pierwotną przyczynę trudności szkolnych. Możliwy jest także alternatywny scenariusz: zaburzenia psychofizyczne dziecka, różnorakie trudności intelektualne pojawiające się w procesie nabywania wiedzy, a powodujące otrzymywanie przez dziecko niskich ocen, mogą stanowić przyczynę zaburzeń w relacjach między uczniem a jego rodzicami, nauczycielami czy rówieśnikami. Z kolei trudności w relacjach, pogłębiając przeżywane przez ucznia trudności w nabywaniu wiedzy, rozumiane być mogą jako wtórna przyczyna trudności szkolnych.

W **analizie** danych posłużono się metodą określania **istotności różnic** między grupą badawczą i grupą kontrolną. Do analizy istotności różnic między grupami zastosowano test chi-kwadrat oraz nieparametryczne testy rang dla prób niezależnych Kruskala-Wallisa. Dokładny opis metod statystycznych znaleźć można w licznych publikacjach, np. Ferguson, Takane (1997), Clegg (1994), Guilford (1960), Brzeziński (1990), Krajewska (1997).

### 4.3. Badania pilotażowe

Badania pilotażowe to nieodłączny element procesu badawczego, umożliwiający weryfikację wstępnej wiedzy o środowisku oraz sprawdzenie sprawności przygotowanych narzędzi badawczych pod kątem ich trafności i rzetelności (Pilch 1998).

Badania pilotażowe nad relacjami młodzieży gimnazjalnej z osobami znaczącymi przeprowadzone zostały w lutym 2001 r. w grupie 29 uczniów kl. I jednego z gimnazjów państwowych w Lublinie. Z trzydziestoosobowej klasy jedna osoba była nieobecna, pozostali uczniowie wyrazili zgodę na udział w badaniach. O możliwości przeprowadzenia badań zdecydowała dyrekcja szkoły. Klasa została wybrana losowo spośród 12 klas pierwszych. Zespół klasowy należy do przeciętnych w tej szkole, średnia ocen z I półrocza roku szkolnego 2000/2001 wynosi 3,44. Ogółem w klasie z wszystkich przedmiotów szkolnych uczniowie otrzymali 72 oceny bardzo dobre, 129 dobrych, 113 dostatecznych, 78 dopuszczających i 4 niedostateczne. Wychowawczynie uważa uczniów za chętnych do pracy, zaangażowanych, ale podkreśla też, że młodzież ma spore kłopoty w nauce, którym ona nie jest w stanie zaradzić. W klasie nie występują szczególnie trudne sytuacje wychowawcze.

#### 4.3.1. Charakterystyka grupy badawczej

Podstawę do zakwalifikowania uczniów do grupy badawczej lub kontrolnej stanowił dostarczony przez wychowawcę klasy wykaz ocen z pierwszego semestru nauki. Zgodnie z przyjętą definicją trudności szkolnych do grupy uczniów z trudnościami w nauce zakwalifikowano 13 uczniów. Każdy z nich miał średnią ocen 2,9 lub mniej, co oznaczało dwie lub więcej ocen dopuszczających z głównych przedmiotów nauczania. Trzech uczniów miało oceny niedostateczne. Jedna z osób była nieobecna, inna przerwała wypełnianie kwestionariusza po 15 min., analizie poddano więc wyniki 11 osób z trudnościami w nauce. Każda z tych osób przyznała też w wypełnionej *Karcie indywidualnej*, że przeżywa trudności w nauce.

Grupę kontrolną stanowiło 11 uczniów z badanej klasy, którzy nie wykazywali symptomów trudności w nauce, o średniej ocen 4,1 lub więcej. Nikt z nich nie uważał się za osobę przeżywającą trudności w nauce.

### 4.3.2. Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano siedem narzędzi badawczych, opracowanych przez autorkę. Były to:

- Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*, który składa się z pytań otwartych i umożliwia zdiagnozowanie: czy młodzież określa jakieś osoby jako znaczące w ich życiu, jakie osoby wybierane są przez młodzież jako znaczące, ile ich jest, jakiego rodzaju wsparcia udzielają młodzieży. Inspiracją do zbudowania kwestionariusza były publikacje A. Juhasz (1989).

- Kwestionariusz *Która z osób znaczących...?* powstał na podstawie doniesień z badań J. Youniss i J. Smollar (1985). Zawiera on twierdzenia określające zachowania osób znaczących w stosunku do młodzieży i umożliwia poznanie specyficznych aspektów relacji uczniów z osobami znaczącymi.

- Kwestionariusz Pytań Porównawczych *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele* służy zdobyciu materiału badawczego do porównania ról poszczególnych osób znaczących. Pytania podobne są do tych stosowanych w badaniach C. Hein i J. H. Lewko (1994) oraz M. Villanuevy (1996).

- *Karta indywidualna* pozwala na zgromadzenie danych demograficznych o osobach stanowiących grupę badawczą i kontrolną.

- Skala *Moi Przyjaciele* służy do diagnozy środowiska rówieśniczego jako potencjalnej grupy wsparcia dla młodzieży gimnazjalnej. Pytania dotyczą zarówno możliwości otrzymania wsparcia w sytuacjach codziennych, jak i krytycznych. Szczególnie znaczenie dla badań mają pytania o percepcję wsparcia szkolnego, czyli pomocy udzielanej przez rówieśników w osiąganiu dobrych ocen. Inspiracją dla pytań kwestionariusza były twierdzenia z metod badania środowiska szkolnego M. Villanuevy (1996) oraz doświadczenia własne.

- Skala *Moi Rodzice* służy diagnozie specyfiki relacji młodego człowieka z rodzicami. Zdaniem D. Baumrind (1991) jedynie autorytatywny styl wychowania daje gwarancję prawidłowego rozwoju młodego człowieka, także w zakresie osiągania sukcesu szkolnego. Skala składa się więc z 30 twierdzeń, które zostały przyporządkowane do trzech grup: podskal wsparcia emocjonalnego, kontroli rodzicielskiej i wsparcia szkolnego. Pytania zostały ułożone pod wpływem publikacji D. Baumrind (1991), E. Greenberger, Ch. Chen i M. R. Beam (1998), N. Darling i L. Steinberg (1993), L. H. Weiss i J. C. Schwartz (1996) oraz M. Villanuevy (1996) i innych, a także doświadczeń własnych.

- Test Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel* jest narzędziem służącym ocenie istoty relacji między młodym człowiekiem a nauczycielem, określonym jako znaczący. Twierdzenia tworzą osiem kategorii wyznaczających rolę, jaką może pełnić nauczyciel znaczący. Siedem z nich zostało zaczerpniętych z publi-

kacji L. B. Hendry'ego, B. Robertsa, A. Glendinning i J. C. Colemana (1992) oraz M. Tatara (1998). Dodatkowa kategoria została dodana pod wpływem własnych doświadczeń autorki z pracy z młodzieżą.

### 4.3.3. Procedura badań

Na wstępie uczniowie zostali poinformowani o celu badań: autorka przedstawiła się jako osoba zainteresowana określeniem przyczyn powstawania trudności w nauce i poprosiła uczniów o pomoc w określeniu tych przyczyn. Na pytanie: „Dlaczego niektórzy uczniowie osiągają złe wyniki w nauce?” odpowiadano, że „nie chce im się uczyć” bądź „nie mają warunków do nauki”. Autorka zaproponowała wspólne poszukanie jeszcze innych przyczyn, czemu miało służyć wypełnienie kwestionariusza. Uczniowie zostali zapewnieni o anonimowości badań. Po rozdaniu kwestionariuszy młodzież rozpoczęła ich wypełnianie. Na badania przeznaczono 45 minut. Jeden z uczniów oddał częściowo wypełniony kwestionariusz po 15 minutach, drugi po 25 minutach, inni pracowali średnio około 35 min. Kilka osób prosiło o dodatkowe instrukcje. Klasa pracowała chętnie, z ożywieniem, zwłaszcza na początku lekcji. Na zakończenie autorka podziękowała osobiście każdemu z uczniów za wypełnienie kwestionariusza.

### 4.3.4. Analiza wyników badań pilotażowych

Zebrane w trakcie badań pilotażowych dane zostały następnie poddane analizie w celu określenia ich przydatności w badaniach nad zakresem relacji młodzieży gimnazjalnej z osobami znaczącymi. Celem analizy było też sprawdzenie, w jakim stopniu otrzymane wyniki różnicują grupy badawczą i kontrolną, czyli jak bardzo zostały zweryfikowane hipotezy badawcze zakładające istnienie takich różnic.

Dane zebrane dzięki *Karcie indywidualnej* pozwoliły określić sytuację demograficzną badanych uczniów. Stwierdzono, że wszyscy uczniowie grupy badawczej i kontrolnej mieszkają razem z matką i ojcem. Uczniowie z trudnościami w nauce dwa razy częściej podawali, że mieszkają z dziadkiem lub babką. W obydwu grupach jeden z uczniów był jedynakiem. Wśród uczniów z trudnościami przeważały osoby mające tylko jednego brata lub siostrę, w rodzinach osób bez trudności więcej uczniów napisało, że ma dwoje lub więcej rodzeństwa.

Wyniki zebrane dzięki kwestionariuszowi *Osoba znacząca w moim życiu* ujawniły różnice między grupami w zakresie wyboru osób znaczących. Ucznio-

wie z trudnościami w nauce nominowali 48 osób jako znaczących, w grupie kontrolnej było 56 nominacji. Matka i ojciec zostali nominowani przez wszystkich uczniów jako osoby dla nich znaczące. Dla ośmiorga osób z jednej grupy i ośmiorga z drugiej osobą znaczącą był brat lub siostra, przy czym dla osób z trudnościami były to osoby bardzo ważne, dla reszty uczniów ważne. Uczniowie z trudnościami częściej wybierali członków dalszej rodziny: babkę lub dziadka, ciotkę lub wujka. Były to osoby bardzo ważne lub ważne. Z grupy kontrolnej tylko 3 osoby napisały, że babka jest dla nich osobą znaczącą, bardzo ważną.

Po cztery osoby z każdej grupy wybrały jako osobę znaczącą nauczyciela. Z grupy badawczej wszyscy z nich określili nauczyciela jako osobę ważną, dla uczniów z grupy kontrolnej, którzy wybrali nauczyciela znaczącego, był on ważny lub trochę ważny. Nikt nie określił nauczyciela jako bardzo ważnej osoby w swoim życiu.

Znaczące jest, że wśród uczniów z grupy badawczej mniej osób, tylko sześć, wybrało kolegę (4 osoby) lub przyjaciela (2 osoby) jako osobę znaczącą, w grupie kontrolnej było 14 nominacji; kolega jest osobą znaczącą dla siedmiu osób, dla takiej samej liczby uczniów jest to przyjaciel.

Na pytania: *Co ta osoba mówi lub robi, że czujesz się dobrze*, oraz: *Co ta osoba mówi lub robi, że czujesz się źle*, więcej niż połowa uczniów z grupy badawczej nie udzieliła żadnej odpowiedzi, w grupie kontrolnej wszyscy napisali odpowiedź na te pytania. Wypowiedzi osób z grupy kontrolnej były bogatsze treściowo. Uzyskane wypowiedzi pozwoliły na stworzenie kategorii odpowiedzi, niezbędnych do przeprowadzenia analizy statystycznej badań właściwych.

Kwestionariusz *Która z osób znaczących...?* zawierał twierdzenia opisujące różne zakresy, w jakich może przejawiać się ważność osób znaczących. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły na zaobserwowanie wielu różnic. Uczniowie z trudnościami częściej niż ich rówieśnicy bez trudności sądzą, że rodzice okazują im swoją miłość: matkę nominowało 9 osób z grupy badawczej i 4 osoby z grupy kontrolnej, ojca odpowiednio 7 i 3 uczniów. Uczniowie z grupy kontrolnej nominowali też inne osoby poza rodzicami, np. kolegę.

Wśród osób wyśmiewających się, nieakceptujących respondentów obydwie grupy wymieniły tylko kolegów i rodzeństwo, przy czym w grupie kontrolnej było więcej nominacji. Należy przypuszczać, że uczniowie ci mają więcej kolegów, więcej w związku z tym jest sytuacji konfliktowych i krytyki ze strony rówieśników, ale i więcej okazji to podejmowania kontaktów społecznych.

Wśród osób szanujących samodzielność podejmowania decyzji osoby z trudnościami wymieniły oprócz matki babkę, w grupie kontrolnej za osoby takie uznane zostały koleżanka lub przyjaciółka. W obydwu grupach rodzice, zwłasz-

cza ojciec, to osoby podejmujące decyzje za uczniów, także wtedy, kiedy chcieliby oni sami je podjąć.

W grupie badawczej rodzice rzadziej są postrzegani jako osoby wyjaśniające, jak zrobić pewne rzeczy. Warto zauważyć, że uczniowie z grupy kontrolnej nominowali prawie dwa razy więcej osób. W grupie badawczej nie był wymieniany nauczyciel, w grupie kontrolnej otrzymał dwie nominacje.

Uczniowie z grupy badawczej uważają, że to rodzice mają najczęściej takie samo zdanie jak oni na ważne tematy, dla osób z grupy kontrolnej są to raczej rówieśnicy.

Podobnie jak uczniowie bez trudności w nauce, uczniowie z trudnościami uważają, że w osiąganiu dobrych wyników w nauce pomagają im przede wszystkim rodzice. W tej kategorii nie są wymieniani koledzy lub przyjaciele. W grupie kontrolnej za pomocnego uważa nauczyciela dwóch uczniów, w grupie badawczej jeden.

Poczucie własnej wartości pomagają uczniom z trudnościami budować głównie inne osoby z rodziny: rodzice i babka. Uczniowie bez trudności wymieniają więcej takich osób, włączając też rówieśników.

Badani uczniowie z trudnościami uważają, że akceptują ich głównie członkowie rodziny, rówieśnicy wymieniani są dwukrotnie rzadziej niż w grupie kontrolnej. Uczniowie bez trudności wymieniają prawie dwukrotnie więcej osób okazujących akceptację.

Kwestionariusz Pytań Porównawczych *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele* służył zdobyciu materiału badawczego do porównania roli poszczególnych osób znaczących.

Wszyscy uczniowie z grupy badawczej czują się ważni i rozumiani przez swoje matki. Nierozumianych przez ojca czuje się po dwóch uczniów z każdej grupy. Z grupy badawczej dwóch uczniów uważa, że nie są ważni dla swoich ojców. Nie zauważono różnic co do deklarowanej częstości rozmów z rodzicami, ale stwierdzono, że dla uczniów z trudnościami dwukrotnie częstszym tematem rozmów z matką i ojcem są trudności szkolne. Uczniowie grupy badawczej rzadziej niż uczniowie z grupy kontrolnej rozmawiają z matką o konfliktach z rówieśnikami.

Na pytanie o to, czy mają przyjaciół, wszyscy uczniowie odpowiedzieli pozytywnie. Uczniowie z grupy badawczej wymienili jednak znacząco mniej przyjaciół (27 nominacji w grupie badawczej i 61 w grupie kontrolnej). Tematy rozmów z przyjaciółmi również różnicowały dwie grupy. Uczniowie z trudnościami częściej rozmawiali o sporcie, muzyce, programach telewizyjnych, uczniowie bez trudności chętniej rozmawiali o problemach szkolnych i o swoich relacjach z przedstawicielami płci przeciwnej.

Uczniowie z obydwu grup lepiej czują się w rodzinie niż wśród kolegów, ale więcej uczniów z trudnościami podkreśla, że lepiej czuje się w rodzinie. W odpowiedzi na kolejne pytanie uczniowie z trudnościami twierdzą, że wolą spędzać czas z rodzicami, uczniowie bez trudności w uczeniu się częściej wybierali rówieśników. Uczniowie obydwu grup uważają, że największy wpływ mają na nich rodzice.

Odpowiadając na kolejne pytania, osoby z grupy badawczej piszą, że raczej nie czują się samotne, 9 z 11 osób wybrało odpowiedź *nigdy*. W grupie kontrolnej 6 osób wybrało odpowiedź *nigdy*, 5 osób *czasami*.

Wymieniając cechy znaczącego nauczyciela i przyjaciela, uczniowie bez trudności udzielają bogatszych treściowo odpowiedzi. Nauczyciel jest dla nich osobą pozytywnie znaczącą. Dwóch uczniów z trudnościami wybrało nauczyciela negatywnie znaczącego.

Na pytania o to, czy nauczyciel może być w jakiejś sytuacji ważniejszy niż rodzice, znacząca większość uczniów obydwu grup stwierdziła: *w żadnym wypadku*. 8 osób z grupy badawczej twierdzi, że rówieśnicy nigdy nie są ważniejsi niż rodzice lub nauczyciele. Tego samego zdania jest 5 osób z grupy kontrolnej, czworo twierdzi, że czasami rówieśnicy są ważniejsi, np. można z nimi porozmawiać o muzyce czy o modzie. Uczniowie bez trudności w nauce dostrzegają więcej możliwości otrzymania pomocy od rodziców, nauczyciela, rodzeństwa i rówieśników.

Wybrane przez uczniów odpowiedzi w skali *Moi Rodzice* pozwalają zaobserwować, że uczniowie z trudnościami w nauce w przeciwieństwie do uczniów z grupy kontrolnej twierdzą, że:

- rodzice rzadziej interesują się tym, co robią i gdzie są po lekcjach
- ich rodzice rzadziej oczekują, że będą się oni dobrze uczyć
- rodzice częściej zachęcają ich do osiągnięcia dobrych ocen
- rodzice rzadziej chwalać ich, gdy im coś się uda
- rodzice rzadko umieją pomóc im w razie trudności w nauce
- rodzice rzadziej umieją pomóc im w codziennych trudnościach, ale częściej umieją pomóc im w sytuacjach krytycznych
- ich rodzice rzadziej rozmawiają ze sobą

Należy również dodać, że uczniowie obydwu grup rzadko uczestniczą we wspólnych rozrywkach z innymi członkami swojej rodziny.

Z uczniowskich odpowiedzi zebranych dzięki skali *Moi Przyjaciele* wynika, iż w przeciwieństwie do uczniów z grupy kontrolnej, osoby z trudnościami w nauce twierdzą, że:

- przyjaciele rzadziej okazują im, że ich lubią
- rzadziej rozmawiają z przyjaciółmi o trudnościach szkolnych

- przyjaciele rzadziej ich rozumieją
- mniej zależy im na tym, co myślą o nich ich przyjaciele
- przyjaciele mniej wpływają na ich poczucie własnej wartości
- przyjaciele rzadziej interesują się ich problemami osobistymi
- nie uważają swoich przyjaciół za wzór godny naśladowania
- przyjaciele rzadziej są źródłem wiedzy na różne tematy
- przyjaciele rzadziej liczą się z ich zdaniem
- przyjaciele rzadziej oczekują od nich osiągnięcia dobrych ocen
- przyjaciele bardzo rzadko pomagają im osiągać dobre oceny
- przyjaciele bardzo rzadko interesują się ich trudnościami w nauce
- przyjaciele bardzo rzadko umieją im pomóc w razie trudności w nauce
- przyjaciele rzadko umieją im pomóc w codziennych kłopotach
- przyjaciele rzadziej umieją im pomóc w trudnych, krytycznych sytuacjach

Zbrane w Teście Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel* wypowiedzi uczniów pozwalają stwierdzić, że istnieją duże różnice między grupami w postrzeganiu nauczyciela znaczącego. Uczniowie z grupy badawczej otrzymują mniej wsparcia ze strony nauczyciela: rzadziej otrzymują od niego pomoc w razie trudności z opanowaniem nowych wiadomości, rzadziej też mają odwagę prosić go o pomoc. Nauczyciel jest też dla nich osobą znaczącą negatywnie, a czasem postrzegają wręcz nauczyciela jako osobę przeszkadzającą im w uczeniu się. Oceniając swoją relację z nauczycielem, uczniowie przeżywający trudności piszą, że postawa nauczyciela względem nich jest zdominowana osiąganymi przez uczniów ocenami. Ci, którzy otrzymują niższe oceny, uważają, że nauczyciele raczej nie obdarzają ich swoim zaufaniem, nie pomagają w razie kłopotów osobistych czy rodzinnych. W konsekwencji nauczyciel znacznie rzadziej jest dla uczniów z trudnościami osobą budzącą pozytywne uczucia, z którą chcą się spotykać i którą warto naśladować.

Podsumowując analizę wyników otrzymanych w badaniach pilotażowych 11 osób z trudnościami w nauce i 11 osób niewykazujących trudności z klasy I gimnazjum, można stwierdzić, że:

- Dla uczniów z trudnościami w nauce osobami znaczącymi są głównie inni członkowie rodziny. Rodzice mają takie samo zdanie na ważne tematy, przyczyniają się do budowania poczucia własnej wartości, akceptują bezwarunkowo. Uczniowie z grupy badawczej chętniej przebywają z rodzicami niż rówieśnikami i lepiej czują się w towarzystwie rodziców niż rówieśników. Jednocześnie postrzegają rodziców jako rzadziej interesujących się tym, co ich dzieci robią po lekcjach, rzadziej chwalebnych, mających mniejsze oczekiwania co do osiągnięcia przez ich dziecko dobrych wyników w nauce. Rodzice pomagają w nauce i trudnych sytuacjach, ale rzadziej umieją pomóc w sytuacjach dnia codziennego.

– W obydwu grupach część osób (ok. 1/3) wskazuje nauczyciela jako osobę znaczącą. Dla uczniów z trudnościami jest on osobą ważniejszą. Niektórzy z nich określają nauczyciela jako znaczącego negatywnie. Przez żadną z grup nauczyciel w żadnej sytuacji nie jest postrzegany jako ważniejszy niż rodzice.

– Rówieśnicy są dwa razy rzadziej typowani jako osoby znaczące przez uczniów z trudnościami w nauce niż przez uczniów z grupy kontrolnej. Dla uczniów z grupy badawczej rówieśnicy w żadnej sytuacji nie są ważniejsi niż rodzice czy nauczyciele, uczniowie ci mają też mniej przyjaciół. Rozmowy z rówieśnikami dotyczą raczej filmów, muzyki i sportu, a nie trudności szkolnych czy relacji z innymi, jak to ma miejsce w grupie kontrolnej. Uczniowie z trudnościami w nauce twierdzą, że ich przyjaciele rzadziej ich rozumieją, rzadziej liczą się z ich zdaniem i obdarzają sympatią. Nie są w żadnym wypadku wzorem do naśladowania. Nie oczekują od nich osiągania dobrych ocen, nie pomagają w osiąganiu dobrych wyników w nauce, nie są też postrzegani jako mogący pomóc w codziennych kłopotach lub trudnych sytuacjach. Osoby z grupy kontrolnej twierdzą, że rówieśnicy w pewnych sytuacjach są ważniejsi niż rodzice, ale mają więcej konfliktów z rówieśnikami.

– Uczniowie z trudnościami w nauce mają w swym środowisku mniej osób udzielających im wsparcia, określają mniej wyczerpująco, na czym polega wsparcie ze strony osób znaczących. Zwłaszcza w budowanie poczucia własnej wartości osób z trudnościami w nauce zaangażowanych jest mniej osób, są to tylko inni członkowie rodziny. Uczniom bez trudności pomagają w tym także rówieśnicy.

– Uczniowie z trudnościami twierdzą, że mniej osób z otoczenia wyjaśnia im trudne rzeczy, dostrzegają też mniej niż inni możliwości otrzymania pomocy od rodziców, nauczycieli, rówieśników i rodzeństwa w osiąganiu dobrych wyników w nauce.

Otrzymane wyniki badań pilotażowych zasadniczo potwierdziły więc wysunięte hipotezy badawcze. Doświadczenia płynące z badań pilotażowych wykorzystano przy przygotowywaniu narzędzi do badań zasadniczych, prowadzonych na znacznie większej próbie młodzieży.

#### 4.4. Metody i narzędzia badawcze

Ze względu na brak gotowych narzędzi badawczych zastosowano w badaniach narzędzia przygotowane przez autorkę na podstawie wniosków z poszukiwań teoretycznych i praktycznej znajomości badanego wycinka rzeczywistości. Tak więc zgodnie z postulatem A. Kargulowej (1991, por. też Siciński 1988) to przedmiot badań wyznaczył metody, a nie odwrotnie.

Przygotowane narzędzia przetestowane w badaniach pilotażowych postanowiono nieco zmienić w badaniach właściwych.

Główna zmiana polegała na zrezygnowaniu z Kwestionariusza *Moi Rodzice* na rzecz dwu odrębnych, *Moja Mama* i *Mój Tato*. Zawierają one identyczne twierdzenia, ale uczniowie ustosunkowując się do twierdzeń, oddzielnie oceniają swoją relację z matką i ojcem.

W trakcie badań wśród uczniów pojawiły się obawy co do anonimowości ich wypowiedzi w sytuacji, kiedy prowadzący badania korzysta z danych z dziennika lekcyjnego w celu zebrania ocen szkolnych. Zamiast tego w badaniach właściwych użyto więc krótkiego *Kwestionariusza ocen*, który umożliwi zebranie danych o ocenach bezpośrednio od uczniów.

W pozostałych kwestionariuszach zmodyfikowano styl tych twierdzeń, których sformułowania budziły niejasności wśród młodzieży. Zaproponowano także w przeprowadzaniu badań zasadniczych skorzystać z pomocy studentów IV roku pedagogiki KUL, którzy pomagaliby gimnazjalistom w sprawnym wypełnianiu ankiet, wyjaśniając ewentualne wątpliwości.

Postanowiono także, że badania zasadnicze zostaną przeprowadzone wśród uczniów klas drugich. Uczniowie klas pierwszych podkreślali bowiem, że mimo półrocznego pobytu w gimnazjum, trudno im jest przyzwyczać się do nowej szkoły, innych nauczycieli i rówieśników w klasie oraz zmienionych wymagań, co stanowi czynniki mogące zaburzać obraz relacji między młodzieżą a ich rówieśnikami i nauczycielami. W roku szkolnym 2000/2001, kiedy rozpoczynano badania, nie funkcjonowały jeszcze klasy trzecie gimnazjum, jednakże w badaniu trzecioklasistów należałoby wziąć pod uwagę zmienne modyfikujące, takie jak stres przeżywany w związku ze zbliżającymi się egzaminami końcowymi i koniecznością wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, który mógłby być czynnikiem modyfikującym stosunek uczniów do ich nauczycieli czy rodziców. Także oceny końcowe z przedostatniego semestru nauki w gimnazjum mogłyby okazać się nie do końca obiektywnie oddającymi stan wiedzy uczniów (w takich sytuacjach nauczyciele mają tendencję do stawiania na zakończenie semestru zimowego ocen nieco niższych, traktując to jako „straszak”, motywujący do bardziej wyłożonej pracy w ostatnim semestrze nauki).

Ilość czasu przeznaczona na wypełnienie ankiety także została zmodyfikowana po doświadczeniach badań pilotażowych. Wersja kwestionariusza przygotowana do badań zasadniczych zawierała tyle pytań, by 45-minutowa lekcja była czasem najbardziej optymalnym do wypełnienia ankiety. Uniknięto w ten sposób wypełniania ankiety w pośpiechu, pod naciskiem dzwonka ogłaszającego koniec lekcji, ale i sytuacji dezorganizacji i hałasu, który powstałby, gdyby uczniowie kończyli wypełnianie ankiet na długo przed końcem lekcji.

Po doświadczeniach z badań pilotażowych nie uznano za słuszne przeprowadzanie badań indywidualnych, gdyż w dużym stopniu dezorganizowałoby to pracę nauczyciela i uczniów, narażając tych uczniów, którzy i tak mają trudności w uczeniu się, na dodatkowe trudności związane z nieobecnością na lekcji. Fakt, że wszyscy uczniowie, zarówno dobrzy jak i słabsi, wypełniali ten sam kwestionariusz, zapobiegał tworzeniu się sytuacji naznaczania społecznego („proszą tylko słabych uczniów, jestem [on, ona jest] jednym z nich”). Jest to dla młodzieży gimnazjalnej ogromnie ważne. Kiedy w trakcie badań pilotażowych z jednej z klas poproszono tylko uczniów dobrych i bardzo dobrych, by zaproponować im wypełnienie ankiety w pokoju pedagoga szkolnego, wzbudziło to niechęć pozostałej części klasy, wyrażoną w postaci głośnych komentarzy. Forma przyjęta podczas badań właściwych pozwoliła na uniknięcie sytuacji dzielenia klas na uczniów „lepszych” i „gorszych”.

Aby zbadać, jaką rolę pełnią osoby znaczące w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce, zastosowano więc sześć kwestionariuszy, trzy skale i test zdań niedokończonych, badające różne aspekty relacji młodzieży z osobami znaczącymi. Konstrukcja narzędzi, ze względu na brak możliwych do zastosowania gotowych metod badających postawiony problem, dokonana została przez autorkę zgodnie z zasadami przyjętymi w badaniach pedagogicznych.

Po gruntownym zapoznaniu się z publikacjami dotyczącymi badanego problemu oraz opierając się na własnych doświadczeniach w pracy z uczniami mającymi trudności w uczeniu się, można było zakładać, iż zaproponowane narzędzia powinny pozwolić na dogłębne poznanie zagadnienia relacji między młodzieżą gimnazjalną a osobami dla niej znaczącymi. Przygotowane do zbierania danych narzędzia badawcze zostaną omówione w kolejnych paragrafach.

#### **4.4.1. Kwestionariusze ankiety zastosowane w badaniach**

W niniejszych badaniach zastosowano pięć kwestionariuszy ankiety, przygotowanych przez autorkę niniejszej publikacji zgodnie z zasadami tworzenia narzędzi badawczych w pedagogice (por. Pilch 1998, s. 86 i in.). Celem ankiet było zebranie jak najdokładniejszych informacji o tym, czy młodzież określa jakieś osoby jako znaczące w ich życiu, jakie osoby wybierane są przez młodzież jako znaczące, ile ich jest, jakiego rodzaju wsparcia udzielają młodzieży, w jakich sytuacjach oraz na czym zdaniem ucznia polega znaczenie wybranych osób. W kwestionariuszach znalazły się też pytania, głównie o charakterze zamkniętym, dotyczące sytuacji demograficzno-społecznej rodziny ucznia.

#### 4.4.1.1. Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Część pierwsza baterii testów zaproponowanych młodzieży gimnazjalnej w celu określenia, jaką rolę pełnią osoby znaczące w jej życiu, to kwestionariusz nazwany *Osoba znacząca w moim życiu*. Celem zastosowania tego krótkiego, składającego się z pięciu pytań narzędzia było określenie, czy młodzi ludzie uważają istnienie w ich życiu kogoś, kogo mogliby nazwać osobą znaczącą. Autorce zależało na tym, by nie sugerować, że każdy powinien mieć taką osobę lub ile takich osób powinien mieć, stąd otwarty charakter pierwszego pytania, umożliwiający udzielenie twierdzącej lub przeczącej odpowiedzi. Kolejne cztery pytania były prośbą o określenie, kto jest osobą znaczącą, jak bardzo ważna jest dana osoba dla udzielającego odpowiedzi, oraz prośbą o wyszczególnienie konkretnych zachowań werbalnych i niewerbalnych, które w pozytywny lub negatywny sposób wpływają na relację respondenta z daną osobą znaczącą. Pytania 4 i 5 są zmodyfikowaną wersją pytań postawionych przez A. Juhasz (1989) i uznanych za wysoce diagnostyczne w prowadzonych przez nią badaniach dotyczących wpływu osoby znaczącej na poczucie własnej wartości u młodzieży. W instrukcji celowo pominięto podawanie przykładów, by nie sugerować, kto powinien być osobą znaczącą.

#### 4.4.1.2. Kwestionariusz *Która z osób znaczących...?*

Drugie narzędzie badawcze to kwestionariusz *Która z osób znaczących...?* opracowany przez autorkę na podstawie doświadczeń badawczych zawartych w publikacjach J. Youniss i J. Smollar (1985).

Składający się z 13 zdań kwestionariusz wyszczególnia możliwe zachowania osób znaczących. Zadaniem respondenta jest przeczytanie twierdzenia i wpisanie, która z osób dla niego znaczących prezentuje ten typ zachowań. Zdania stanowią 6 par zawierających przeciwstawne twierdzenia, określające różne zachowania osób znaczących, które w percepcji młodego człowieka przyczyniają się lub nie do jego dobrego samopoczucia: poczucia bycia akceptowanym (np. *ta osoba okazuje mi, że mnie kocha*), bycia wartościowym człowiekiem (np. *ta osoba sprawia, że czuję się wartościowym człowiekiem*), doświadczania samodzielności przy podejmowaniu decyzji (np. *ta osoba pozwala mi samodzielnie podejmować decyzje*), możliwości otrzymania pomocy i wsparcia zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i pozaszkolnych (np. *ta osoba wyjaśnia i pokazuje mi, jak coś zrobić, ta osoba pomaga mi w osiąganiu dobrych wyników w nauce*), oraz poczucia wspólnoty poglądów na ważne dla młodego człowieka tematy (np. *ta osoba ma takie samo*

zдание jak ja na ważne tematy). Prezentowana metoda stanowi uszczegółowienie kwestionariusza *Osoba znacząca w moim życiu*. Nie ma charakteru otwartego, ale zawiera gotowy katalog możliwych zachowań osób znaczących, opracowany na podstawie literatury. Może to pomóc młodzieży w uświadomieniu sobie różnych zachowań bliskich im osób i wybraniu osoby, która w stosunku do nich prezentuje określone zachowania.

#### 4.4.1.3. Karta indywidualna

*Karta indywidualna* składa się z dwóch części. Część pierwsza, zawierająca istotne informacje o uczniu, znajduje się na wstępie ankiety, tuż po instrukcji, i składa się z sześciu pytań odnoszących się do ucznia. Są to pytania o płeć, rok urodzenia i klasę, a także o subiektywne poczucie przeżywania trudności w nauce. W wypadku odpowiedzi pozytywnej na ostatnie pytanie, uczeń jest proszony o określenie czasu rozpoczęcia odczuwania trudności i o wskazanie, co jego zdaniem sprawiło, że zaczął mieć trudności w uczeniu się. Część druga zawiera 8 pytań dotyczących sytuacji rodzinnej respondenta. Pytania dotyczą składu osobowego rodziny, sytuacji mieszkaniowej i materialnej oraz wykształcenia i pracy zawodowej rodziców.

#### 4.4.1.4. Kwestionariusz Pytań Porównawczych

##### *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Kwestionariusz służy zdobyciu materiału badawczego do porównania roli poszczególnych osób znaczących. Pytania podobne są do tych stosowanych w badaniach C. Hein i J. H. Lewko (1994) oraz M. Villanuevy (1996). Narzędzie składa się z trzech części. Część pierwsza to skala złożona z pięciu twierdzeń, dotyczących relacji małżeńskich między ojcem i matką ucznia oraz poczucia więzi rodzinnej, wyrażającej się we wspólnej pracy i odpoczynku. Wymiary te zostały uznane przez C. Hein i J. H. Lewko (1994) za istotne elementy charakteryzujące środowisko rodzinne uczniów o wysokich osiągnięciach w nauce. Pytania części drugiej dotyczą formalnego i nieformalnego związku respondenta z grupą rówieśniczą oraz treści rozmów i działań z przyjaciółmi, a także najważniejszych cech posiadanych przez przyjaciela. W konstruowaniu tej części kwestionariusza korzystano z doświadczeń M. Villanuevy (1996), zdobytych przy okazji badań środowiska rówieśniczego nastolatków. Podobnie jak kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*, część dotycząca relacji z przyjaciółmi otwiera pytanie otwarte,

czy respondent w ogóle może określić kogoś ze swoich bliskich jako przyjaciela. Część trzecia omawianego kwestionariusza składa się z pięciu pytań zamkniętych. Trzy z nich są prośbą o porównanie środowisk rodziny i przyjaciół pod względem stopnia ich wpływu na respondenta. Pytania czwarte i piąte tej części, postawione po wcześniej wymienionych, gdzie uczeń mógł uświadomić sobie istniejącą wokół siebie grupę osób znaczących i ich wspierających zachowań, to pytania o poczucie samotności i lęku o przyszłość, dające możliwość podsumowania dotychczasowych refleksji o osobach znaczących dla respondenta. Czwarta część kwestionariusza zawiera pytania odnoszące się do sytuacji szkolnej ucznia. Pytania, w większości otwarte, są prośbą o wskazanie cech dobrego nauczyciela, określenie, czy i w jaki sposób nauczyciel może być ważniejszy od rodziców i przyjaciół (por. Tatar 1998), oraz wskazanie sposobu, w jaki osoby znaczące mogą pomagać w osiągnięciu dobrych ocen.

#### 4.4.1.5. Kwestionariusz ocen

Ostatnia część arkusza badań zawierała prośbę o wpisanie ocen z ośmiu głównych przedmiotów nauczania z ostatniego semestru nauki, czyli w tym przypadku – z półroczna roku szkolnego 2000/2001. Wydaje się słuszne zamieszczenie tego polecenia na końcu, wielu uczniów dostrzegało tę małą tabelkę dopiero po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie poprzednie pytania, a była to dla osób z trudnościami najmniej przyjemna część kwestionariusza. Mając na uwadze anonimowy charakter badań, co było gwarancją szczerości odpowiedzi, był to jedyny gwarantujący anonimowość sposób zdobycia informacji o trudnościach w uczeniu się potwierdzonych ocenami szkolnymi. Umieszczenie jej dopiero na końcu powodowało, że uniknięto etykietowania uczniów już na samym początku badań, co zapobiegło przyjmowaniu przez badanych uczniów „roli” osoby dobrze lub źle się uczącej i uzupełnienie kwestionariusza bez zwracania uwagi na znaczenie, jakie w opisywaniu ich relacji z osobami znaczącymi mogą pełnić oceny szkolne. Sposób zbierania informacji o ocenach szkolnych respondentów wprost od samych zainteresowanych jest powszechnie stosowany w badaniach, a zebrane dane uznawane są za wysoce zgodne z prawdą (Steinberg i in.1991).

#### 4.4.2. Skale pomiaru pedagogicznego

W pedagogice od dawna używa się rozmaitego rodzaju skal w celu określenia w sposób ilościowy złożonych zjawisk środowiska wychowawczego o charakterze jakościowym i w związku z tym sprawniejszego operowania danymi. Istota pomiaru pedagogicznego polega więc na przekształceniu zbioru faktów jakościowych uznawanych jako cechy na hierarchie ilościowe rozumiane jako zmienne (Pilch 1998). Celem stosowania pomiaru pedagogicznego jest – zdaniem R. Wroczyńskiego (1979) – uzyskanie ścisłej wiedzy o środowisku wychowawczym, w celu podjęcia działań interwencyjnych lub w celu postawienia diagnozy określonej sytuacji.

Pomiar środowiska wychowawczego, mimo pozorowanej wynikami liczbowymi łatwości możliwości analizy całościowej, prowadzi głównie do analizy pojedynczych elementów środowiska i związków zachodzących między nimi. Stąd badania pedagogiczne przy użyciu technik pomiaru mają ograniczony charakter. R. Wroczyński (1979) podkreśla, że „badania środowiskowe pedagogiczne cechuje tendencja do analizowania zależności między *prostymi i wyizolowanymi* faktami i zjawiskami”. Korzystanie ze skal powinno być uzupełnione korzystaniem z innych narzędzi. W niniejszych badaniach zastosowano trzy skale skonstruowane do potrzeb pracy przez autorkę opracowania. Zostały one nazwane *Moi Przyjaciele*, *Moja Matka* i *Mój Ojciec*, a służą zdobyciu wiedzy o środowisku rówieśniczym i rodzinnym respondentów w celu określenia zależności między typem relacji z osobami znaczącymi dla ucznia a osiąganymi przez niego wynikami w nauce.

##### 4.4.2.1. Skala *Moi Przyjaciele*

Skala *Moi Przyjaciele* służy do diagnozy środowiska rówieśniczego jako potencjalnej grupy wsparcia dla młodzieży gimnazjalnej. Pytania dotyczą zarówno możliwości otrzymania wsparcia w sytuacjach codziennych, jak i krytycznych. Szczególne znaczenie dla badań mają pytania o percepcję wsparcia szkolnego, czyli pomocy udzielanej przez rówieśników w osiąganiu dobrych ocen. Inspiracją dla pytań kwestionariusza były twierdzenia z metod badania środowiska szkolnego (np. M. Villanuevy (1996)) oraz doświadczenia własne.

Narzędzie to składa się z 17 twierdzeń, które opisują różne zachowania rówieśników, określanych przez respondenta jako przyjaciele. Zadanie osoby biorącej udział w badaniach polega na określeniu, z jaką częstotliwością określone zachowania mają miejsce w jego / jej przyjaźni. Celem pierwszej grupy pytań (nr 1-3,

5-11 i 16-17) jest określenie, w jakim stopniu w percepcji młodego człowieka przyjaciele są osobami udzielającymi wsparcia społecznego, wyrażającego się w poczuciu zrozumienia, akceptacji, poczuciu bycia ważnym dla drugiej osoby (np. *jestem ważny dla moich przyjaciół, przyjaciele rozumieją mnie*). Druga grupa pytań (nr 4, 12-15) dotyczy możliwości otrzymania wsparcia emocjonalnego, informacyjnego i rzeczowego w sytuacjach szkolnych (np. *przyjaciele pomagają mi osiągać dobre oceny; przyjaciele interesują się moimi trudnościami w nauce*).

#### 4.4.2.2. Skala *Moja Matka*

Skala *Moja Matka* służy diagnozie specyfiki relacji młodego człowieka z matką. Zdaniem D. Baumrind (1991) jedynie autorytatywny styl wychowania daje gwarancję prawidłowego rozwoju młodego człowieka, także w zakresie osiągania sukcesu szkolnego. Skala składa się więc z 26 twierdzeń, które zostały przyporządkowane do trzech grup: podskal wsparcia emocjonalnego, kontroli rodzicielskiej i wsparcia szkolnego. Pytania zostały ułożone pod wpływem publikacji D. Baumrind (1991), E. Greenberger, Ch. Chen i M. R. Beam (1998), M. Villanuevy (1996), N. Darling i L. Steinberg (1993) oraz L. H. Weiss i J. C. Schwartz (1996), a także doświadczeń własnych. Zadanie ucznia polega na określeniu, z jaką częstotliwością doświadcza danego zachowania. Respondent może wybrać jedną z pięciu możliwości: *nigdy, rzadko, czasem, często, zawsze*. W ostatnim pytaniu, dotyczącym tematów rozmów z matką, uczeń dokonuje wyboru jednej z trzech możliwości: *nigdy, czasem, często*.

Zbiór 26 twierdzeń można podzielić na trzy kategorie. Na podstawie literatury (Baumrind 1991) i badań pilotażowych uznano, że największe znaczenie dla określenia typu relacji mają zarówno ciepło emocjonalne (*warmth*), utożsamiane też z pojęciem wsparcia emocjonalnego w relacjach, ale i wymagania stawiane przez rodziców.

Tak więc pierwsza z podskal (twierdzenia 1, 2, 4, 5, 18, 19, 20, 21, 24) zawiera pytania mające na celu określenie typu **kontroli rodzicielskiej** matki nad dorastającym synem czy córką. Twierdzenia określają więc: sposób określania i egzekwowania praw i obowiązków (pytania 1 i 2, np. *moja matka jasno ustala moje prawa i obowiązki*), rodzaj kontroli rodzicielskiej (pytania 4, 5, 19 i 24, np. *moja matka chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach*), sposoby egzekwowania pożądanego zachowania (pytania 18, 20 i 21, np. *kiedy zrobię coś złego, moja matka rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować*).

Druga grupa pytań dotyczy rodzajów **wsparcia społecznego**, jakiego uczeń doznaje ze strony matki. E. Greenberger (1998) wymienia 10 rodzajów wsparcia,

którego może młodemu człowiekowi udzielić dorosła osoba znacząca: wsparcie lub motywowanie do uczenia się, wsparcie w razie problemów w relacjach z innymi osobami, wsparcie w rozwoju osobowym, wsparcie w pielęgnowaniu zainteresowań, wsparcie finansowe, wsparcie polegające na „byciu z kimś”, bycie powiernikiem tajemnic, bycie wzorem do naśladowania oraz traktowanie nastolatka z szacunkiem i powagą. Kategorie te w badaniach E. Greenberger wykorzystano do badania zachowań osób dorosłych innych niż rodzice, ale wydało się słuszne skorzystanie z nich przy konstrukcji skali do badania przejawów wsparcia doznawanego przez młodzież od rodziców.

Inną autorką analizującą wpływ, jaki na młodych ludzi wywierają wspierające relacje z rodzicami, jest M. Villanueva (1996). Według tej badaczki w badaniach należy wziąć pod uwagę pięć kategorii zachowań: zachowania wyrażające emocjonalne ciepło w relacjach między osobami, zachowania wyrażające akceptację, bliskość, zrozumienie i zachowania komunikacyjne.

Wykorzystując te sugestie, w drugiej podskali testu *Moja Matka* wprowadzono pytania 3, 7 i 8 dotyczące odpowiednio percepcji bycia ważną, bliską osobą, bycia rozumianym i bycia akceptowanym (np. *jestem kimś ważnym dla mojej matki; moja matka rozumie mnie*). Pytania kolejne są bardziej szczegółowe, dotyczą możliwości otrzymania wsparcia informacyjnego (ale i emocjonalnego), które dokonuje się w rozmowie (6 i 26, np. *matka rozmawia ze mną o moich problemach, matka rozmawia ze mną o mojej przyszłości*), wsparcia rzeczowego, oznaczającego możliwość otrzymania pomocy w sytuacjach codziennych i nadzwyczajnych trudności oraz w sytuacjach nowych poznawczo (15,16 i 17, np. *matka umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach*), i wsparcia emocjonalnego (22, 23 i 25, np. *matka pociesza i uspakaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany*).

Trzecia część skali zawiera pytania mające na celu określenie, w jakim stopniu zachowania matki są sprzyjającymi procesowi uczenia się, czy dziecko może oczekiwać od niej **wsparcia szkolnego**. Uczeń proszony jest o określenie, jak często czuje zainteresowanie matki swoimi ocenami (twierdzenie nr 9: *matka interesuje się moimi postępami w nauce*), czy jest zachęcany do starania się o dobre stopnie i chwalony w chwilach sukcesu (10, 11, 12, np. *moja matka oczekuje, że będę się dobrze uczyć*) oraz jak bardzo uczeń czuje, że matka interesuje się jego trudnościami w nauce i umie im zaradzić (13, 14, np. *matka umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce*).

### 4.4.2.3. Skala *Mój Ojciec*

Z analizy dotychczas prowadzonych badań nad relacjami między dzieckiem a rodzicami wynika, że nie należy rozpatrywać tej relacji w diadzie rodzice–dziecko, lecz uwzględniać oddzielnie relację między matką a dzieckiem oraz ojcem a dzieckiem (por. np. Wagner 1996). Konieczność tę potwierdziły także przeprowadzone przez autorkę badania pilotażowe. Stąd też w badaniach zasadniczych postanowiono utworzyć dwie skale, dotyczące relacji ucznia z każdym z rodziców z osobna. Skala *Mój Ojciec* zawiera twierdzenia analogiczne do skali *Moja Matka*, stąd jej opis zostanie tutaj pominięty.

### 4.4.3. Test Zdań Niedokończonych

Test zdań niedokończonych, czyli werbalna metoda projekcyjna, która polega na „wprowadzeniu między badającego a badanego czynnika celowo dobraneo, co do którego można żywić nadzieję, że wywoła w badanym określone reakcje i postawy emocjonalne” (Pilch 1998, s. 92), rzadko jest wykorzystywany w badaniach o charakterze pedagogicznym, chociaż dla pedagogów może stanowić cenną pomoc przy oznaczaniu cech jednostek i grup. W prezentowanych tutaj badaniach posłużono się testem zdań niedokończonych w badaniach nad rolą nauczyciela jako osoby znaczącej.

#### 4.4.3.1. Test Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel*

Dostępność publikacji dotyczących roli rodziców jako osób znaczących dla młodzieży sprawiła, że w badaniach zastosowano narzędzia z pytaniami o charakterze zamkniętym. Przystępując do badań nad nauczycielem jako osobą znaczącą, nie dysponowano tak dokładnymi danymi, by móc stworzyć skalę czy ankietę z pytaniami zamkniętymi. Przy tworzeniu wszystkich narzędzi badawczych kierowano się też etyczną zasadą niewywoływania emocji ujemnych w stosunku do nominowanych przez respondentów osób. Ponieważ w literaturze spotyka się jednak badania potwierdzające, iż nauczyciel bywa też osobą negatywnie znaczącą, postanowiono skorzystać z możliwości, jakie daje Test Zdań Niedokończonych. Zdania sformułowano tak, by uczeń mógł udzielić odpowiedzi zarówno pozytywnej, jak i negatywnej.

Test Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel* zawiera 19 zdań odnoszących się do percepcji zachowania się nauczyciela, wybranego przez ucznia na osobę zna-

czącą. Uczniowie zostali poproszeni o dokończenie każdego ze zdań pierwszą myślą, jaka nasunie im się po przeczytaniu początku zdania. W instrukcji określono, że nauczyciel znaczący to ten, który w jakiś sposób jest ważny w życiu ucznia, który ma na niego duży wpływ (por. Tatar 1998). Test Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel* został opracowany przez autorkę, a podstawę stanowiły sugestie i metody badawcze zaproponowane przez L. B. Hendry'ego (1992) i M. Tatar (1998).

L. B. Hendry (1992) zaproponował, by możliwe zachowania osób znaczących dla młodzieży pogrupować w osiem kategorii. Uznał, że osoba znacząca może wobec młodego człowieka pełnić rolę osoby udzielającej wsparcia, ułatwiającej poznanie świata (*enabler*), kogoś, kto akceptuje dziecko, wierzy mu i w niego (*believer*), kogoś, kto jest nauczycielem (*teacher*), kto jest wzorcem osobowym (*role model*), kto stawia wyzwania (*challenger*), kto dokucza, uprzykrza życie (*bully*), kto odmawia współpracy (*rejector*) i kto zachowuje się jak wróg (*antagonist*). M. Tatar (1998), badając problematykę nauczyciela jako osoby znaczącej, do tych ośmiu kategorii dodał jeszcze jedną. Uznał, że ważną cechą charakterystyczną osoby znaczącej jest to, iż motywuje ona do podejmowania działań (*motivator*). Wykorzystując w swych badaniach powyższe 9 kategorii, M. Tatar (1998) zbudował kwestionariusz składający się z 18 twierdzeń, proponując po dwa twierdzenia do każdej kategorii. Zadanie ucznia polegało na określeniu częstości występowania określonego zachowania nauczyciela znaczącego. Uczniowie zaznaczali częstotliwość określonego zachowania na pięciopunktowej skali, od 1 („nigdy”) do 5 („zawsze”).

W konstrukcji użytego w niniejszych badaniach Testu Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel*, skorzystano z siedmiu zaproponowanych przez L. B. Hendry'ego (1992) kategorii, zrezygnowano z kategorii *challenger*, określającej osobę stawiającą przed uczniem nowe wyzwania. Uznano ją za specyficzną dla środowiska amerykańskiego, ale mało diagnostyczną w szkołach polskich, co potwierdziły badania pilotażowe. Za znacznie bliższą kulturowo, a dotyczącą podobnego zakresu zachowań uznano kategorię zaproponowaną przez M. Tatar (1998), określającą takie zachowania osoby znaczącej, które motywują do podejmowania wysiłku, *motivator*, i to ją postanowiono dołączyć do siedmiu kategorii L. B. Hendry'ego. Powstało w ten sposób osiem kategorii. Do testu włączono także trzy pytania o charakterze otwartym, umożliwiające udzielenie takich odpowiedzi, które uzupełniałyby ewentualne przeoczenia co do możliwych zachowań nauczyciela jako osoby znaczącej. Pytania te zostały sformułowane na wzór pytań z Testu Zdań Niedokończonych Kostrzewskiego.

Do każdej z ośmiu kategorii przygotowano po dwa twierdzenia, stanowiące pierwszą część zdań przeznaczonych do uzupełnienia. Ponieważ przyjęta metoda

– testu zdań niedokończonych opiera się na innych założeniach metodologicznych, niż proponowane przez L. B. Hendry'ego i M. Tatara skale, nie korzystano z twierdzeń zaproponowanych przez autorów, aczkolwiek stanowiły one inspirację do zdań, które znalazły się w omawianym tu Teście Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel*.

Pierwsze zdanie jest ogólnym twierdzeniem, prowokującym do swobodnej wypowiedzi: *Lubię, kiedy mój nauczyciel...* Kolejne dwa zdania dotyczą potencjalnych zachowań nauczyciela jako osoby ułatwiającej naukę, wspomagającej w chwilach trudności w uczeniu się i odnoszą się do kategorii *enabler* (przykładowe zdanie z tej kategorii brzmi: *Gdy czegoś nie umiem, mój nauczyciel / moja nauczycielka...*). Kolejne dwa zdania (4 i 5) są inspiracją do określenia roli nauczyciela jako osoby przekazującej wiedzę, czyli nauczyciela *teacher* (np. *Kiedy mój nauczyciel / moja nauczycielka prowadzi lekcję...*). Pytania 6 i 7 umożliwiają odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu nauczyciel znaczący jest dla ucznia wzorem osobowym, *role model* (np. *Staram się naśladować mojego nauczyciela / moją nauczycielkę, ponieważ...*). Pytania 8 i 9, których inspiracją były pytania zaliczone przez Tatara (1998) do kategorii *rejector*, osoby odmawiającej pomocy, w wersji testu zdań niedokończonych mogą być początkiem odpowiedzi określającej nauczyciela zarówno jako osobę odmawiającą pomocy, jak i tę pomoc udzielającą, stąd propozycja utworzenia nowej nazwy tej kategorii – *supporter*, osoba wspierająca (np. *Gdy mam jakiś ważny problem życiowy, to mój nauczyciel / moja nauczycielka...*). Odpowiedź ucznia pozwala na określenie, czy nauczyciel jest osobą wspierającą i w jaki sposób to się dokonuje. Kończąc zdania 10 i 11, uczeń udziela odpowiedzi, czy nauczyciel znaczący jest osobą motywującą go do wysiłku intelektualnego (np. *Gdy nie mam ochoty się uczyć, to mój nauczyciel / moja nauczycielka...*). Inspiracją do postawienia tych pytań były twierdzenia przedstawione przez Tatara (1998) w zaproponowanej przez niego kategorii *motivator*. Kolejne dwa zdania (12 i 13) odnoszą się do kategorii *believer*, umożliwiają określenie, w jakim stopniu nauczyciel znaczący postrzegany jest jako osoba mająca do ucznia zaufanie, traktująca go z powagą i życzliwością mu należną (np. *Mój nauczyciel / moja nauczycielka ma do mnie zaufanie, dlatego że...*). Następne cztery zdania (14, 15, 16 i 17) przynależne odpowiednio kategoriom określającym osobę znaczącą jako wroga (*antagonist*) i osobę złośliwie uprzykrzającą życie (*bully*), dają możliwość określenia negatywnych cech nauczyciela znaczącego, ale jednocześnie formuła zdań niedokończonych pozwala na szeroką gamę odpowiedzi, nie wykluczając i tych pozytywnych (np. *Uczyłbym się lepiej, gdyby mój nauczyciel / moja nauczycielka...*). Ostatnie dwa zdania, zaczerpnięte z Testu Zdań Niedokończonych Kostrzewskiego, są okazją do udzielenia odpowiedzi o charakterze otwartym, umożliwiając określenie innych jeszcze cech osoby zna-

czącej i wyrażenie swojego emocjonalnego stosunku do nauczyciela znaczącego (*Myszę, że mój nauczyciel rzadko... i Chciałbym, aby mój nauczyciel...*).

Wszystkie zastosowane narzędzia badawcze zamieszczono w aneksie 1.

#### 4.5. Procedura badań zasadniczych

Badania przeprowadzono w drugim semestrze roku szkolnego 2000/2001 w kilku wybranych losowo gimnazjach z terenu Lublina. Ponieważ za podstawę zaliczenia ucznia do jednej z grup badawczych przyjęto oceny z głównych przedmiotów nauczania, uznano, że oceny z pierwszego semestru klasy drugiej gimnazjum najbardziej obiektywnie odzwierciedlać będą stan wiadomości i umiejętności uczniów. Badania pilotażowe przeprowadzone w lutym 2001 r. pokazały, że wśród uczniów klas pierwszych wielu zaznaczało, że po raz pierwszy doznaje trudności w uczeniu się. Uczniowie przypisywali to zmianie szkoły, a w związku z tym zmianie nauczycieli i stylu uczenia się, podkreślając, że jeszcze nie zaadaptowali się w nowej dla nich sytuacji. Trudności pojawiające się w pierwszym semestrze nauki w nowej szkole mogą mieć charakter przejściowy i nie powinny być podstawą do arbitralnego określenia, że któryś z uczniów ma poważne trudności w uczeniu się. Jeżeli trudności utrzymują się po trzech semestrach, czyli po połowie okresu nauki w gimnazjum, nie mają charakteru adaptacyjnego, ale świadczą o trudnościach w realizacji materiału przewidzianego programem nauczania.

Dodatkowym argumentem za wyborem ocen z półroczu, a nie końca roku szkolnego jest fakt, że te oceny są zazwyczaj bardziej obiektywne. Ponieważ oceny z pierwszego semestru nauki nie są zapisywane na świadectwie, często dokładniej odzwierciedlają stan wiedzy ucznia, są bardziej adekwatne do rzeczywistego poziomu wiedzy. Nauczyciele są bardziej wyrozumiali przy stawianiu ocen na koniec roku, zwłaszcza ocen bardzo słabych, wiedząc, że będą one figurować na świadectwie szkolnym. Ocena dopuszczająca czy niedostateczna postawiona na pierwszy semestr ma również charakter sygnału ostrzegawczego, jest dla ucznia i jego rodziców czasem pierwszą formalną informacją o rodzących się trudnościach.

Wzór kwestionariusza został około miesiąca wcześniej dostarczony dyrektorom szkół, którzy po zapoznaniu się z pytaniami decydowali, czy uczniowie mogą wziąć udział w badaniach. W tym też okresie mieli możliwość zapoznać się z nim rodzice (w trakcie wywiadówek) i ewentualnie wyrazić swój sprzeciw wobec udziału dziecka w badaniach. Wszyscy dyrektorzy wylosowanych do badań gimnazjów wyrazili zgodę na udział w nich uczniów, wytypowali (losowo) klasy

i pomogli w wyborze czasu przeprowadzania badań. Żaden z rodziców nie wyraził sprzeciwu wobec udziału swojego dziecka w badaniach. Spośród uczniów, którym zaproponowano wypełnienie ankiety, nikt nie odmówił wzięcia w niej udziału.

Badania przeprowadzane były w klasach szkolnych, w czasie 45-minutowej lekcji. W czasie badania w sali oprócz osoby przeprowadzającej badania obecne były jeszcze dwie studentki IV roku pedagogiki KUL, które po wcześniejszym zapoznaniu się z narzędziami badawczymi służyły uczniom pomocą i zachętą przy wypełnianiu ankiety. Ponieważ klasy gimnazjalne liczą nie więcej niż 30 uczniów, każda z osób przeprowadzających badania opiekowała się pracą około dziesięciu osób, co owocowało sprawnym przebiegiem badań, odbywających się w ciszy i pełnej koncentracji na zadaniu. Uczniowie podkreślali, że problematyka badań jest im bliska, chętnie więc przystępowali do odpowiadania na pytania. Nauczyciel prowadzący zajęcia na danej godzinie po sprawdzeniu listy obecności wychodził z klasy, jego obecność nie była więc czynnikiem zakłócającym przebieg badań.

Instrukcja do kwestionariusza była napisana na początku strony pierwszej. Niezależnie od tego, każde badanie rozpoczynało się od przedstawienia się osób przeprowadzających badania, wyjaśnienia celu spotkania, prośby o dokładne i rzetelne odpowiedzi oraz zapewnienia o całkowitej anonimowości i wykorzystaniu badań jedynie do celów naukowych. Uczniowie zostali również zachęcani do stawiania pytań w razie wątpliwości. Wydaje się, że gotowość do pracy osiągnięto głównie poprzez *prośbę* o pomoc, uczniowie w widoczny sposób poczuli się docenieni i zachęcani tym do pracy. Ten sam mechanizm obserwowano w trakcie wypełniania ankiety. Na pytania: „czy muszę to robić?” prowadzący badania odpowiadali, że wypełnianie kwestionariusza nie jest obowiązkowe, ale jednocześnie prosili ucznia o kontynuację pracy.

W przyjętym sposobie przeprowadzania badań starano się w jak największym stopniu przestrzegać zasad prowadzenia badań „rozumiejących” (por. Kargulowa 1991). Uczniowie traktowani byli jako partnerzy, a nie tylko anonimowi respondenci. Pomimo iż osoby przeprowadzające badania pochodziły „z zewnątrz” grup klasowych, starano się zawsze o nawiązanie z uczniami relacji międzyosobowej, nie poprzestawano na kontakcie tylko „służbowym”. O osiągnięciu postawionego celu świadczyć mogą reakcje uczniów z innych klas, którzy wiedząc o rodzaju badań i sposobie ich przeprowadzania, pytali nas na korytarzach, czy na pewno będziemy w ich klasie.

#### 4.6. Charakterystyka badanych osób<sup>1</sup>

Opisanymi powyżej narzędziami badawczymi przebadano 470 uczniów dziesiętnastu klas II gimnazjum, z pięciu losowo wybranych gimnazjów publicznych na terenie Lublina. Do analizy zakwalifikowano materiał badawczy zebrany w postaci ankiet od 200 uczniów klasy drugiej. Spośród nich 100 osób, w tym 51 chłopców i 49 dziewcząt, stanowiło grupę badawczą, zaś drugie 100 osób, 50 chłopców i 50 dziewcząt, stanowiło grupę kontrolną.

Podstawą do zakwalifikowania ucznia do badań były jego oceny zebrane w *Kwestionariuszu ocen*. Kwestionariusz zawierał informacje o ocenach otrzymanych przez uczniów z ośmiu głównych przedmiotów nauczania za I semestr klasy drugiej. Do głównych przedmiotów nauczania, po konsultacjach z nauczycielami, zaliczono: język polski, język obcy, matematykę, fizykę, chemię, biologię, historię i geografę.

Praktyka szkolna mówi także, że ta sama ocena może oznaczać różny stan wiadomości i umiejętności dziecka: oceny z pierwszego semestru nauki są bardziej adekwatne do rzeczywistego poziomu wiedzy, jako że nauczyciele są bardziej wyrozumiali przy stawianiu ocen na koniec roku, zwłaszcza ocen bardzo słabych, wiedząc, że będą one figurować na świadectwie szkolnym. Oceny z pierwszego semestru, ponieważ nie są zapisywane na świadectwie, często dokładniej odzwierciedlają stan wiedzy ucznia. Ocena dopuszczająca czy niedostateczna postawiona na pierwszy semestr ma również charakter sygnału ostrzegawczego, jest dla ucznia i jego rodziców pierwszą czasem informacją o rodzących się trudnościach.

Do potrzeb niniejszej pracy przyjęta została definicja „trudności w nauce” zaproponowana przez H. Spionek (1973). **Uczniowie z trudnościami w nauce** to ci, którzy „**pomimo starań nie potrafią w odpowiednim czasie przyswoić sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych w programie nauczania**”, co znajduje odzwierciedlenie w otrzymywanych przez nich **niskich ocenach**.

Przy doborze próby badawczej zwrócono także uwagę na to, czy uczeń subiektywnie odbiera swoją sytuację szkolną jako sytuację trudną. Kierując się definicją opracowaną przez L. Bandurę (1968), który podkreśla, że trudności szkolne występują wtedy, gdy wpływają na stan psychiczny ucznia, do próby badawczej włączono tych uczniów, którzy w ankiecie wskazali, że **przeżywają trudności w uczeniu się**.

---

<sup>1</sup> Skrótory pojawiające się w tekście, tabelach i wykresach w części empirycznej oznaczają: TR – grupa uczniów z trudnościami, nTR – grupa uczniów bez trudności.

Do grupy badawczej zaklasyfikowano osoby, których średnia ocen z 8 głównych przedmiotów nauczania wynosiła 2,9 lub mniej. Dzięki temu wybrano do badań uczniów mających trudności w nauce wielu przedmiotów, trudności o charakterze ogólnym. Spośród pozostałych osób wyłoniono grupę kontrolną. Znaleźli się w niej ci uczniowie, którzy z powyższych przedmiotów nauczania otrzymali oceny dobre, bardzo dobre oraz celujące, osiągając średnią ocen za pierwszy semestr klasy drugiej w wysokości 4,1 lub więcej. Uczniowie ze średnią ocen 3,0-4,0 nie zostali ujęci w analizach. Tabela 4.1 przedstawia średnie ocen badanych uczniów.

Tabela 4.1. Średnie ocen uczniów (N = 470)

Średnia ocen	Liczba uczniów	Procent wszystkich badanych uczniów
1,1-1,9	11	2,3
2,0-2,5	37	8,8
2,6-2,9	52	11
3,0-4,0	270	57
4,1-4,4	44	9
4,5-5,0	47	10
5,1-6,0	9	1,9

Dzięki *Karcie indywidualnej* uzyskano szczegółowe informacje demograficzne na temat zakwalifikowanych do badań uczniów.

W grupie badawczej 97% uczniów uczęszczało do klasy zgodnie z wiekiem. Trzy osoby (3%) rozpoczęły realizację obowiązku szkolnego rok później lub powtarzały klasę. W grupie kontrolnej 95% uczęszczało do klasy zgodnie z wiekiem, pięcioro uczniów (5%) rozpoczęło naukę rok wcześniej. Ze względu na oczekiwaną przez uczniów konieczność zachowania anonimowości, co stanowiło warunek udzielania szczerych wypowiedzi, zrezygnowano z prośby o podanie dokładnej (dzień i miesiąc) daty urodzenia. Wiek nie był zmienną kontrolowaną w badaniach. Zaobserwowane różnice są zbyt małe, aby mogły stanowić podstawę do wyciągania wniosków ogólniejszych.

Uczniów poproszono także, by ocenili, czy mają trudności w nauce i od kiedy ich doświadczają. W grupie badawczej 40% młodzieży stwierdziło, że trudności rozpoczęły się w I klasie gimnazjum, zaś 35% uczniów przyznało, że odczuwali trudności już wcześniej. Należy jednocześnie zauważyć, że mimo iż duża grupa uczniów przyznaje się do przeżywania trudności w nauce, niewielu z nich (5,25%) powtarzało klasę. Dane te poświadczają intuicję, iż uczniowie z trudnościami

ciami szkolnymi to nie tylko ci doznający niepowodzenia w nauce potwierdzonego formalnie nieotrzymaniem promocji do kolejnej klasy.

Zapytano także badanych uczniów, co ich zdaniem jest przyczyną ich trudności w nauce. Ponad połowa uczniów (60,5%) nie umiała określić przyczyny pojawienia się trudności, prawie jedna piąta młodzieży z trudnościami (19,4 %) uznała za przyczynę własne lenistwo, 6,1% winę przypisało własnej nieuwadze na lekcjach, a 8,5% zmianie szkoły. Wyniki zamieszczono w tabeli 4.2.

Tabela 4.2. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na subiektywnie ocenianą przyczynę pojawienia się trudności w nauce (w procentach)

Przyczyna pojawienia się trudności w nauce	Uczniowie z trudnościami
Lenistwo	16,3
Nieuwaga na lekcjach	12,2
Zmiana szkoły	10,2
Osoba nauczyciela	6,1
Inne	24,5
Nie wiem	66

Druga część *Karty indywidualnej* zawierała pytania dotyczące sytuacji demograficznej rodzin badanych osób. W badanej grupie uczniów razem z ojcem mieszka 89% nastolatków z grupy badawczej i 92% z grupy kontrolnej, razem z matką mieszka 100% młodzieży bez trudności w nauce i 96% młodzieży z grupy badawczej. Wspólnie z młodzieżą mieszkają też inne osoby: 79% uczniów z grupy badawczej i 75% z grupy kontrolnej mieszka razem z rodzeństwem. W grupie uczniów bez trudności jest to 66% chłopców i 84% dziewcząt. Razem z dziadkiem lub babcią mieszka 18% uczniów z grupy badawczej i o połowę mniej (9%) uczniów grupy kontrolnej; niewielka część młodzieży (4% uczniów z trudnościami i 3% uczniów bez trudności) mieszka też z innymi osobami.

Uczniowie zostali też poproszeni o ocenę sytuacji materialnej i mieszkaniowej swoich rodzin. Wśród osób badanych znikomy procent uczniów z jednej i drugiej grupy określił sytuację materialną jako złą lub bardzo złą (6% uczniów z trudnościami i 1% uczniów bez trudności). Jako przeciętną określiło sytuację materialną 37% uczniów z trudnościami i 14% uczniów bez trudności. Jako dobrze lub bardzo dobrze sytuowane materialnie określiło swoje rodziny 53% uczniów z trudnościami i 79% uczniów bez trudności. Wyniki ukazuje tabela 4.3.

Tabela 4.3. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na ocenę sytuacji materialnej rodziny (w procentach)

Ocena sytuacji materialnej rodziny	Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
Bardzo zła i zła	6	1
Przeciętna	37	14
Dobra i bardzo dobra	53	84
Brak odpowiedzi	4	1

W opinii uczniów ich sytuacja mieszkaniowa jest raczej korzystna. Niewielu nastolatków określiło ją jako złą lub bardzo złą, część jako przeciętną. Wśród uczniów gimnazjów wielkomiejskich swoją sytuację mieszkaniową jako dobrą lub bardzo dobrą określiło 74% młodzieży z trudnościami i 91% młodzieży bez trudności w uczeniu się. Wyniki zebrane są w tabeli 4.4.

Tabela 4.4. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na ocenę sytuacji mieszkaniowej (w procentach)

Ocena sytuacji mieszkaniowej rodziny	Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
Bardzo zła i zła	3	2
Przeciętna	19	7
Dobra i bardzo dobra	74	91
Brak odpowiedzi	4	0

Kolejne pytania dotyczyły wykształcenia rodziców i ich pracy zawodowej. Różnice w wykształceniu między rodzicami uczniów z trudnościami i uczniów bez trudności są istotne statystycznie.

W grupie badanych uczniów wielu rodziców ma wykształcenie wyższe, niepełne wyższe lub średnie. Wykształcenie wyższe ma 25% matek i 23% ojców uczniów z trudnościami oraz 60% matek i 57% ojców uczniów bez trudności. Zwraca uwagę wysoki odsetek osób z wykształceniem wyższym, którym w badanej próbie legitymuje się 42% kobiet i 40% mężczyzn (średnia dla Polski to 10,5 %, za: Domański 2002). Wydaje się to związane ze specyfiką społeczności zamieszkującej Lublin, miasto uniwersyteckie o dużej liczbie ludności napływowej, którzy zazwyczaj zamieszkują w Lublinie na stałe po ukończeniu tutaj stu-

diów wyższych. Wykształcenie średnie lub wyższe niepełne ma 50% matek i 56% ojców uczniów grupy kontrolnej oraz 37% matek i ojców grupy badawczej (średnia dla Polski to 30%, za: Domański 2002). Wyniki zebrano w tabeli 4.5.

Tabela 4.5. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na wykształcenie rodziców (w procentach)

Wykształcenie rodziców	Uczniowie z trudnościami		Uczniowie bez trudności	
	matka	ojciec	matka	ojciec
Wyższe	25	23	60	57
Średnie / niepełne wyższe	60	56	37	37
Zawodowe lub podstawowe	13	19	2	5
Brak odpowiedzi	2	2	1	1

Większość rodziców to osoby aktywne zawodowo. W grupie badanych uczniów w pełnym wymiarze godzin lub dłużej pracuje 57% matek i 72% ojców uczniów z trudnościami oraz 76% matek i 85% uczniów bez trudności w nauce. W podgrupie dziewcząt zauważono różnice istotne statystycznie: 78% matek uczennic bez trudności to kobiety aktywne zawodowo, w porównaniu z 48% matek uczennic z trudnościami w nauce (poziom istotności  $p = 0,042$ ). Biernych zawodowo (renta, emerytura, bezrobocie lub „prowadzenie domu” w przypadku kobiet) jest 24% matek i 15% ojców uczniów grupy badawczej i 15% matek oraz 3% ojców uczniów grupy kontrolnej. Wyniki zebrano w tabeli 4.6.

Tabela 4.6. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na zatrudnienie rodziców (w procentach)

Zatrudnienie rodziców	Uczniowie z trudnościami		Uczniowie bez trudności	
	matka	ojciec	matka	ojciec
Cały etat lub więcej godzin pracy	57	73	76	85
Pół etatu, praca dorywcza	15	9	9	9
Renta, emerytura	9	8	3	2
Prowadzenie domu	11	1	10	1
Bezrobotna	4	6	2	0
Brak odpowiedzi	4	3	0	3

Do tej grupy pytań dołączono też pytanie o ewentualne występowanie nałogów (alkohol, papierosy, inne) w rodzinach badanych uczniów. Na pytanie to twierdząco odpowiedziało 62% uczniów z trudnościami w uczeniu się i 49% uczniów bez trudności. W dużej mierze był to nałóg nikotynowy (58% uczniów z trudnościami i 45% uczniów bez trudności). W opinii młodzieży alkoholu nadużywa się w niewielu rodzinach (8% uczniów z trudnościami i 7% uczniów bez trudności). Wyniki te są porównywalne z danymi dla obszaru Polski (por. Ochmański 1999). Dane te nie różnicują statystycznie grup.

Rozdział omawiający podstawy metodologii omawianych badań warto zakończyć myślą S. Palki (1998), wyrażoną odnośnie do zadań badawczych pedagogiki. Jego zdaniem intencją pedagogiki winno być słuzenie praktyce pedagogicznej i czynienie starań zmierzających do przekształcenia tej praktyki. Dokonuje się to przez „uogólnianie wyników badań i przetwarzanie wiedzy z filozofii, psychologii, socjologii, stosownie do pedagogicznych działań praktycznych” (s. 13). Zadanie takie stoi także przed autorką niniejszej pracy: korzystając z wiedzy filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej, skonstruowano metody w celu zbadania interesującej autorkę problematyki. Rozdział kolejny tej publikacji będzie poświęcony prezentacji i uogólnieniu wyników zebranych dzięki wykorzystaniu i przetworzeniu wiedzy dotyczącej przedmiotu badań.



## **5. Analiza wyników badań dotyczących relacji z osobami znaczącymi i wyników w nauce uczniów gimnazjum**

W rozdziale tym zostaną zaprezentowane i poddane krytycznej analizie wyniki badań własnych nad zależnościami między zakresem i jakością relacji z osobami znaczącymi a wynikami w nauce młodzieży gimnazjalnej. Hipotezy badawcze zakładały istnienie różnic między młodzieżą z trudnościami i bez trudności przy dokonywaniu wyboru danej osoby jako znaczącej, w jakości otrzymywanego od rodziców, przyjaciół, nauczycieli i innych osób wsparcia społecznego oraz wsparcia „szkolnego”, dotyczącego zachowań osób znaczących bezpośrednio związanych z ułatwianiem młodemu człowiekowi osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Zakładano także istnienie różnic między grupami w zakresie stylu relacji wychowawczych w rodzinie, zwłaszcza w aspekcie okazywania ciepła emocjonalnego oraz przejawiania kontroli i wymagań ze strony rodziców w stosunku do ich nastoletnich dzieci. Spodziewano się także różnic w wymienionych powyżej zakresach między grupami dziewcząt i chłopców. Wyniki badań w wysokim stopniu potwierdziły wysunięte hipotezy badawcze. Osiągnięte rezultaty badań zostaną zanalizowane i porównane z wynikami prac naukowców zajmujących się problematyką roli osób znaczących w życiu młodzieży oraz problematyką uwarunkowań trudności szkolnych.

### **5.1. Kategorie osób znaczących wybierane przez młodzież**

Bez wyjątku każda z badanych osób udzieliła odpowiedzi twierdzącej na pytanie o istnienie osób znaczących w jej życiu. Po analizie badań pilotażowych wyróżniono dziewięć kategorii osób znaczących, byli to: matka, ojciec, rodzeństwo, przyjaciel (przyjaciółka), kolega (koleżanka), dziadkowie, nauczyciel (wychowawca) oraz „inna osoba” (np. członkowie dalszej rodziny, sąsiedzi, trenerzy). Powyższe kategorie zastosowano do porządkowania i analizy uczniowskich wy-

powiedzi w badaniach zasadniczych. Dokładne wyniki dotyczące wyboru osób znaczących zawarte są w tabeli 5.1.

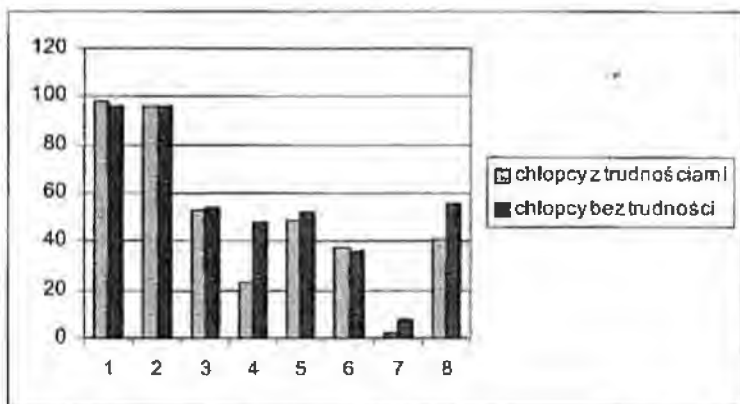
Tabela 5.1. Rozkład liczebności badanych uczniów ze względu na osoby wybierane jako znaczące (dane w procentach)

Osoby wybierane przez uczniów jako znaczące	Uczniowie z trudnościami		Uczniowie bez trudności	
	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
Matka	98	85,7	96	100
Ojciec	96,1	77,6	96	90
Rodzeństwo	52,9	71,4	54	74
Przyjaciel	23,5	71,4	48	84
Kolega / koleżanka	49	36,7	52	48
Dziadek, babcia	37,3	32,7	36	40
Nauczyciel, wychowawca	2	0	8	0
Inna osoba	41,2	40	56	44

Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie w nominowaniu osób znaczących między grupami dziewcząt i chłopców. Szczególnie duże różnice zauważono przy wyborze rówieśników na osoby znaczące: dziewczęta dużo częściej niż chłopcy przyznają, że przyjaciele i rodzeństwo są znaczący w ich życiu. Prawidłowości te ilustrują poniższe wykresy.

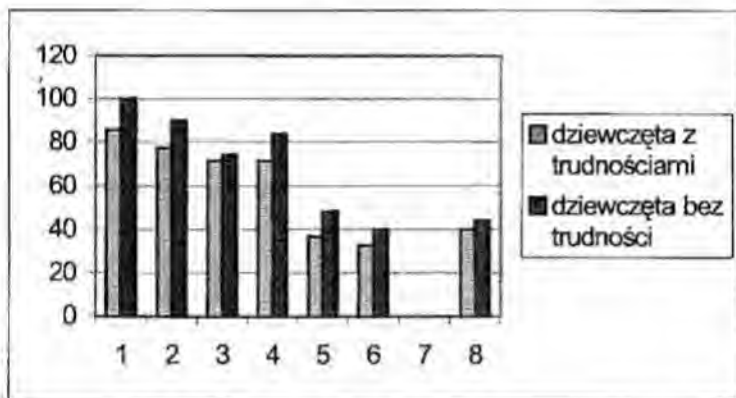
Wykres 5.1 ukazuje różnice między chłopcami z trudnościami i chłopcami bez trudności w nauce. W siedmiu spośród ośmiu zakresów chłopcy bez trudności częściej nominują osoby z ich otoczenia jako znaczące. Odwrotny wzorec występuje w przypadku rówieśników: chłopcy z trudnościami mają mniej przyjaciół, ale więcej kolegów, co jednak prawdopodobnie świadczy o postrzeganiu rówieśników jako mniej wspierających, bliskich i życzliwych, skoro nie są oni określani jako przyjaciele, ale jako koledzy.



Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.1. Różnice między grupami chłopców w nominowaniu osób znaczących:  
 1) matka, 2) ojciec, 3) rodzeństwo, 4) przyjaciel, 5) kolega/koleżanka, 6) dziadek/babcia,  
 7) nauczyciel, 8) inna osoba

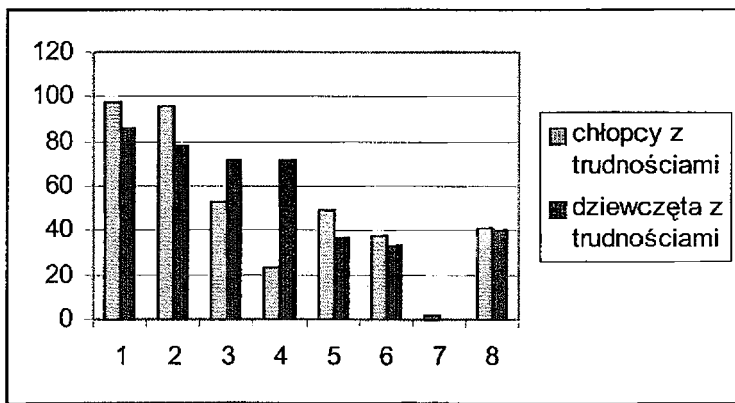
Wykres 5.2 ilustruje różnice między grupami dziewcząt: we wszystkich zakresach dziewczęta z trudnościami w nauce nominują znacznie mniej osób na osoby znaczące. Zastanawia fakt, iż żadna z dziewcząt nie nominowała nauczyciela jako osoby znaczącej.



Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.2. Różnice między grupami dziewcząt w nominowaniu osób znaczących:  
 1) matka, 2) ojciec, 3) rodzeństwo, 4) przyjaciel, 5) kolega/koleżanka, 6) dziadek/babcia,  
 7) nauczyciel, 8) inna osoba

Wykres 5.3 ilustruje różnice między chłopcami i dziewczętami w podgrupie uczniów z trudnościami. Szczególnie zwraca uwagę dysproporcja między dziewczętami i chłopcami w nominowaniu rówieśników jako osób znaczących: przy niedużych różnicach co do nominowania kolegi jako osoby znaczącej, dziewczęta prawie trzykrotnie częściej deklarują, że przyjaciel czy przyjaciółka jest ważną, znaczącą osobą w ich życiu. Chłopcy natomiast przyznają częściej niż dziewczęta, że ważnymi osobami dla nich są rodzice.



Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.3. Różnice między chłopcami a dziewczętami z trudnościami w wyborze osób znaczących: 1) matka, 2) ojciec, 3) rodzeństwo, 4) przyjaciel, 5) kolega/koleżanka, 6) dziadek/babcia, 7) nauczyciel, 8) inna osoba

Podsumowując powyższy fragment warto podkreślić, że między poszczególnymi grupami młodzieży szczególnie ważne wydają się następujące istotne różnice w nominowaniu kategorii osób znaczących:

- **Matka** jest istotnie częściej wybierana jako osoba znacząca przez dziewczęta bez trudności niż przez dziewczęta z trudnościami ( $p = 0,006$ ), częściej przez chłopców z trudnościami niż przez dziewczęta z trudnościami ( $p = 0,023$ ).

- **Ojciec** istotnie częściej wybierany jest przez chłopców z trudnościami niż przez dziewczęta z trudnościami w nauce ( $p = 0,006$ ).

- **Brat** lub **siostra** częściej jest osobą znaczącą dla dziewcząt bez trudności niż dla chłopców bez trudności ( $p = 0,037$ ).

- **Przyjaciół** jako osoby znaczące istotnie częściej wybierają osoby bez trudności niż osoby z trudnościami ( $p = 0,012$ ). W grupie uczniów z trudnościami częściej określają przyjaciół jako osoby znaczące dziewczęta niż chłopcy ( $p < 0,001$ ), podobną zależność obserwuje się wśród uczniów bez trudności

( $p = 0,001$ ). W podgrupie chłopców przyjaciela jako osobę znaczącą istotnie częściej wybierają chłopcy bez trudności w nauce niż chłopcy z trudnościami ( $p = 0,18$ ).

Należy zwrócić uwagę, że już przed rozpoczęciem analizy **jakości wsparcia** otrzymywanego od osób znaczących można stwierdzić, że chłopcy i dziewczęta z trudnościami w nauce to osoby wskazujące w swoim otoczeniu **znacznie mniej** osób znaczących, czyli mające **mniejszą sieć wspierających relacji społecznych** niż ich koledzy i koleżanki bez trudności w nauce.

## 5.2. Zakres relacji młodzieży gimnazjalnej z rodzicami a trudności szkolne

W poniższym fragmencie przeprowadzona zostanie prezentacja i próba wyjaśnienia otrzymanych wyników badań dotyczących wyboru **rodziców** jako osób znaczących, postrzegania zakresu wsparcia społecznego, w tym szczególnie stylu relacji wychowawczych dominującego w rodzinie i charakterystycznych cech komunikacji wewnątrzrodzinnej, oraz postrzegania wsparcia szkolnego udzielanego przez rodziców ich nastoletnim dzieciom. Uzyskane wyniki w dużej mierze potwierdziły postawione hipotezy badawcze odnośnie do związku między niskimi osiągnięciami szkolnymi a zaburzonymi relacjami młodzieży gimnazjalnej z ich rodzicami. Nastoletni uczniowie bez trudności w nauce opisują swoje relacje z rodzicami w sposób zdecydowanie bardziej pozytywny.

### 5.2.1. Wybór rodziców na osoby znaczące

Rodzice to osoby wybierane jako znaczące przez największą liczbę młodzieży. Rezultaty badań potwierdzają jednak postawioną hipotezę, iż uczniowie z trudnościami w nauce w porównaniu z uczniami bez trudności **rzadziej określają** zarówno ojca, jak i matkę jako osoby dla siebie znaczące. Matka postrzegana jest jako znacząca przez 92% młodzieży z trudnościami w uczeniu się oraz 98% młodzieży bez trudności. Ojca wybiera jako ważną osobę w swoim życiu 87% młodzieży z grupy badawczej oraz 93% młodzieży grupy kontrolnej.

Sprawdzono także istotność różnic w wyborze matki i ojca jako osób znaczących w podgrupach chłopców i dziewcząt. W podgrupie chłopców różnica w wyborze matki nie była istotna statystycznie, ponieważ matkę jako osobę znaczącą wybrało 98% chłopców z trudnościami w nauce i 96% chłopców z grupy kontrolnej. W podgrupie dziewcząt różnica w wyborze matki jako osoby znaczącej okazała się ważna, ponieważ istotnie częściej matkę jako znaczącą określały dziewczęta.

częta bez trudności w nauce: 100% dziewcząt bez trudności i tylko 85,7% dziewcząt z trudnościami w nauce ( $p = 0,006$ ) uznało matkę jako osobę znaczącą. Istotną różnicę zaobserwowano też w podgrupie uczniów z trudnościami, gdzie matka okazała się ważniejsza dla chłopców niż dla dziewcząt: matkę jako znaczącą określiło 98% chłopców i 85,7% dziewcząt ( $p = 0,023$ ). Ojca natomiast jako znaczącego wybiera więcej chłopców (96,1%) niż dziewcząt (77,6%,  $p = 0,006$ ).

Wyniki przeprowadzanych badań pokazują, że więcej dziewcząt niż chłopców zarówno z grupy badawczej, jak i kontrolnej wybrało matkę jako osobę znaczącą i więcej chłopców niż dziewcząt wybrało ojca jako osobę znaczącą. Jest to tendencja zgodna z dotychczas obserwowanymi, ponieważ badania wskazują, że silniejszy związek emocjonalny istnieje zazwyczaj między dzieckiem a rodzicem tej samej płci (por. Furman 1992). Jest to związane z silną w wieku dorastania potrzebą identyfikacji (por. Hendry i in. 1992).

Jednocześnie obserwuje się, że matki mają zazwyczaj lepsze relacje zarówno z córkami, jak i z synami niż ojcowie (Mayseless, Wiseman i Hai 1998), są postrzegane przez dorastające dzieci jako bardziej akceptujące, a ojciec jest dla młodzieży osobą mniej ważną niż matka (por. np. Juhasz 1989; Schonert-Reichl 1996). Zostało to potwierdzone w referowanych tu badaniach: relacje z matką oceniane były wyżej niż relacje z ojcem, a stosunkowo częściej związanie z matką przejawiali chłopcy z trudnościami w nauce. Twierdzą oni, że matka jest najważniejszą z osób znaczących, dzięki niej czują się „naprawdę wartościowymi ludźmi”. Wynik taki jest potwierdzeniem badań K. Lacković-Grgin i M. Deković (1990), które stwierdziły, że na poczucie własnej wartości młodzieży to właśnie opinia ich matek ma wpływ decydujący, wskazuje jednakże trudności w relacjach pomiędzy chłopcami przeżywającymi trudności w nauce a ich ojcami. Wydaje się, że należy określić ten wynik jako niepokojący, ponieważ według dostępnych badań prowadzonych wśród nastolatków chłopcy doznają zazwyczaj większego niż ich siostry wsparcia ze strony ojca (por. np. Furman 1992).

Próbując wskazać na przyczynę tych różnic, należy zaznaczyć, iż ojcowie uczniów z trudnościami prawdopodobnie dają odczuć swoim synom, że w jakimś sensie nie spełniają pokładanych w nich oczekiwań, nie sprawdzają się jako synowie. Ojcowie, nie mając powodów do dumy z wyników szkolnych swoich synów, postrzegają zatem ich niepowodzenie szkolne jako własne niepowodzenie życiowe i napotykać trudności w pogodzeniu się z tym stanem rzeczy (por. Witkowski 1993). W takiej sytuacji chłopcy z trudnościami szukają wsparcia raczej u matki, kochającej miłością bezinteresowną, niż u ojca, na którego miłość nie umieją zasłużyć (por. Fromm 1992).

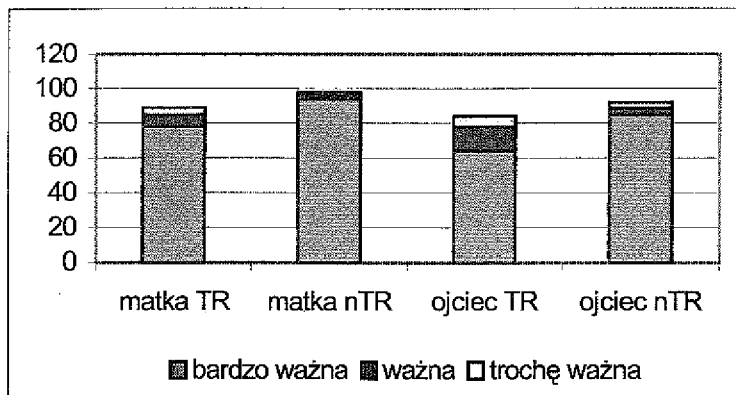
W zakresie relacji z matką najniższe wyniki obserwuje się wśród dziewcząt z trudnościami w nauce. Jest to także niepokojące, ponieważ w wielu badaniach dziewczęta otrzymują wyższe niż chłopcy wyniki w zakresie relacji interpersonalnych w ogóle (Furman 1992; Galbo 1996) i mają większą potrzebę dobrych, znaczących relacji z innymi osobami (Lau 1992; Schonert-Reichl 1996), w prezentowanych zaś badaniach w zakresie relacji z matką grupa dziewcząt z trudnościami w nauce osiąga wyniki nie tylko gorsze od grupy dziewcząt i chłopców bez trudności, ale i od chłopców z trudnościami. Wyniki te są natomiast zgodne z wynikami A. Januszewskiego (2001), w których czternasto- i piętnastoletnie dziewczęta wykazywały więcej symptomów osamotnienia niż chłopcy w tym samym wieku. Problem ten powinien jednak stać się tematem dokładniejszych badań.

### 5.2.2. Zakres wsparcia społecznego postrzeganego od rodziców

Kolejnym krokiem będzie określenie, jak ważne są poszczególne osoby znaczące, na czym polega ich rola, następnie wskazanie różnic zauważonych między uczniami z trudnościami i bez trudności oraz różnic między chłopcami i dziewczętami.

Zaobserwowano różnice istotne statystycznie w odpowiedziach na pytania o znaczenie ojca i matki. Uczniowie bez trudności przyznawali, że mama i tato są dla nich *bardzo ważni* częściej niż ich koledzy i koleżanki z trudnościami w nauce, którzy bądź nie nominowali rodziców jako znaczących, bądź używali określeń *ważni* lub *trochę ważni*.

Matka jest osobą *bardzo ważną* dla 76,5% chłopców i 79,6% dziewcząt z trudnościami oraz dla 90% chłopców i 98% dziewcząt bez trudności. Ojciec jest *bardzo ważny* dla 66,7% chłopców i 61% dziewcząt z trudnościami w uczeniu się oraz dla 88% chłopców i 82% dziewcząt bez trudności. Pozostałe osoby wybierające matkę lub ojca jako osoby znaczące, określały ich jako osoby *ważne* lub *trochę ważne*. Poziom istotności różnic między grupami uczniów z trudnościami i uczniów bez trudności w określaniu znaczenia rodziców wynosi  $p = 0,040$  dla matki i  $p = 0,004$  dla ojca. Różnice zaobserwowane między grupami ukazuje wykres 5.4.



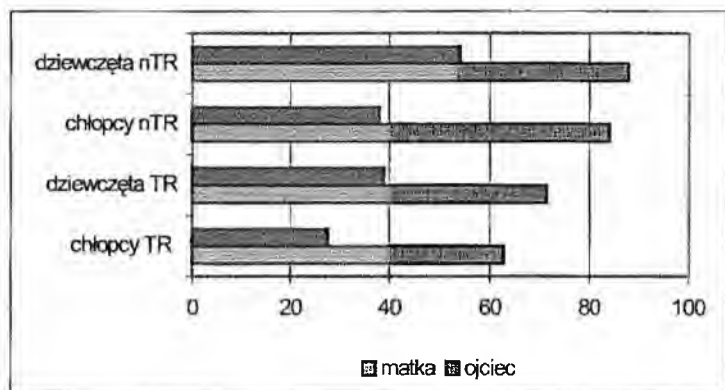
Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.4. Różnice między grupami w określaniu, jak ważni są matka i ojciec

### 5.2.2.1. Wsparcie emocjonalne ze strony rodziców a trudności w nauce

Uczniowie z trudnościami doświadczają mniej niż ich rówieśnicy wsparcia społecznego od swoich rodziców. Oznacza to jednocześnie, że ich rodzice rzadziej prezentują autorytatywny styl wychowania, charakteryzujący się wysoką jakością wsparcia emocjonalnego i odpowiednią dozą kontroli rodzicielskiej.

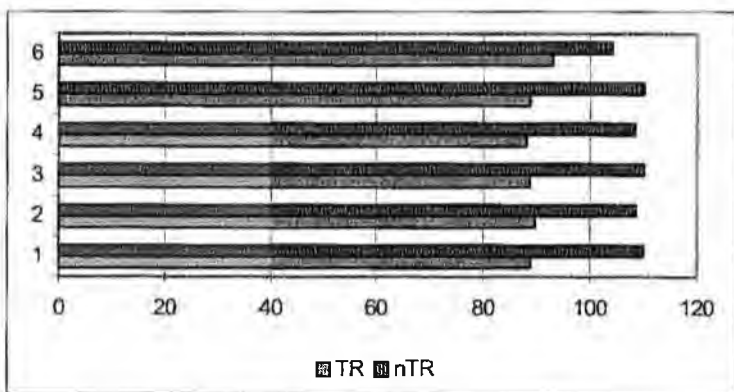
Przekonanie o braku wsparcia rodzicielskiego znajduje wyraz w wielu odpowiedziach uczniów. Pytani szczegółowo, uczniowie z trudnościami przede wszystkim czują, iż zarówno ojciec, jak i matka **znacząco rzadziej okazują im swoją miłość** ( $p < 0,05$ ). Różnice między grupami w percepcji bycia kochanym przez rodziców ukazuje wykres 5.5.



Źródło: Wyniki badań własnych skalą *Moja Matka* i *Mój Ojciec*

Wykres 5.5. Różnice między grupami w percepcji bycia kochanym przez rodziców

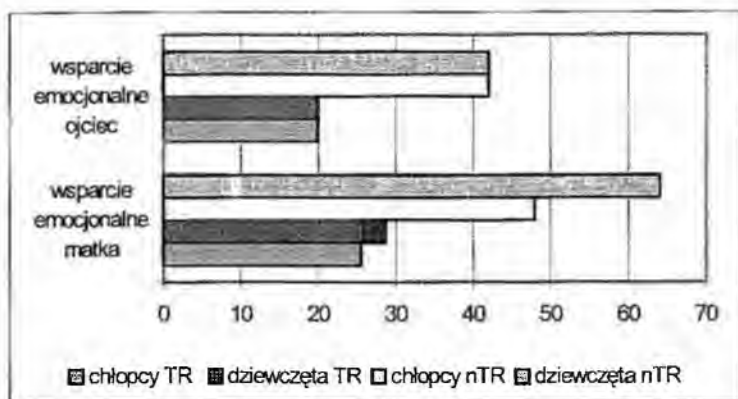
Wsparcie społeczne badano następnie w trzech podstawowych – zdaniem M. Villanuevy (1996) – wymiarach: percepcji bycia ważnym, rozumianym i akceptowanym. Uczniom z trudnościami brak jest przekonania, że są kimś ważnym zarówno dla ojca, jak i dla matki (dla matki:  $p < 0,01$ , dla ojca:  $p < 0,05$ ). Czują się niezrozumiani przez swoich rodziców (dla matki:  $p < 0,05$ , dla ojca  $p < 0,05$ ). Twierdzą, że rodzice, a szczególnie matka, rzadko okazują im swoją akceptację ( $p < 0,01$ ). Wyniki ilustruje wykres 5.6.



Źródło: Skale *Moja Matka* i *Mój Ojciec*

Wykres 5.6. Różnice między grupami w zakresie percepcji bycia ważnym, rozumianym i akceptowanym (różnice między wynikami 1-5 są istotne statystycznie); 1 – percepcja bycia kimś ważnym dla matki, 2 – percepcja bycia kimś ważnym dla ojca, 3 – percepcja bycia rozumianym przez matkę, 4 – percepcja bycia rozumianym przez ojca, 5 – percepcja bycia akceptowanym przez matkę, 6 – percepcja bycia akceptowanym przez ojca

Uczniowie byli też proszeni o wskazanie, w jaki sposób rodzice okazują im swoją troskę. Znacząco większa grupa uczniów bez trudności niż z trudnościami wymieniła rozmaite sposoby, na jakie rodzice ich wspierają: rodzice chwalą ich, dodają otuchy w trudnych chwilach, pocieszają, okazują zainteresowanie, opiekują się, wyrażają swoją miłość przez oznaki fizyczne, np. przytulając. Analizując spontanicznie deklarowane przez uczniów przejawy wsparcia, stwierdzono, że uczniowie z trudnościami otrzymują prawie dwukrotnie mniej wsparcia emocjonalnego ze strony obojga rodziców niż uczniowie bez trudności, co ilustruje wykres 5.7.



Źródło: kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.7. Różnice w percepcji wsparcia emocjonalnego od ojca i matki między uczniami z trudnościami i bez trudności w nauce

Wsparcie rozumiano też jako przekonanie o możliwości uzyskania pomocy w razie pojawienia się problemów (Greenberger 1998). Uczniowie z trudnościami w nauce nie spodziewają się od matki pomocy ani w wypadku codziennych trudności ( $p < 0,05$ ), ani też w sytuacjach wyjątkowych, krytycznych ( $p < 0,05$ ). Nie są też pewni, czy często zajmują miejsce w myślach swoich ojców, twierdząc, że ich ojcowie raczej nie myślą o nich ( $p < 0,05$ ). Przeżywanie trudności w nauce można zdefiniować jako sytuację trudną, stresową, otrzymane wyniki korespondują więc z doniesieniami z badań B. M. Wagnera i in. (1996), którzy zauważyli, że młodzież przeżywająca więcej sytuacji stresowych to osoby odczuwające mniejsze od innych wsparcie rodzicielskie, szczególnie ze strony ojca. Wyniki zebrano w tabeli 5.2.

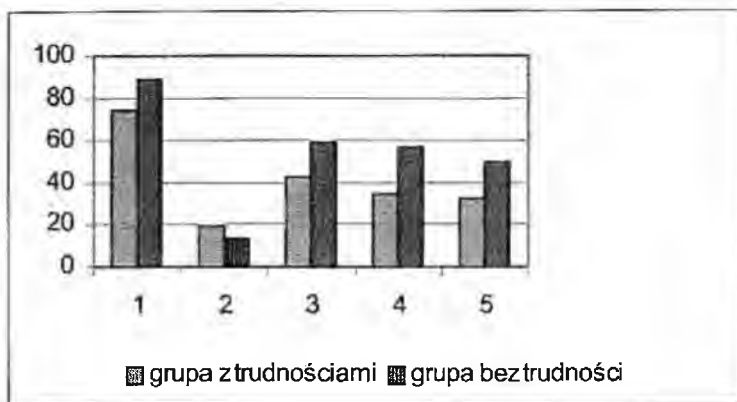
Tabela 5.2. Różnice między grupą badawczą i kontrolną w postrzeganiu rodziców jako osób udzielających wsparcia

Podskala wsparcia ze strony rodziców	Skala <i>Moja Matka</i> Istotne poziomy ufności	Skala <i>Mój Ojciec</i> Istotne poziomy ufności
Jestem kimś ważnym dla mojego ojca / mojej matki	0,001	0,006
Ojciec / matka rozumie mnie	0,006	0,010
Okazuje mi, że mnie kocha	0,003	
Rozmawia ze mną o moich problemach	0,002	0,007
Umie pomóc mi w codziennych problemach	0,040	
Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach	0,031	
Dzięki ojcu / matce uczę się wielu ważnych rzeczy		0,001
Ojciec / matka pociesza i uspokaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany	0,001	0,019
Wyśmiewa się ze mnie		
Myśli o mnie		0,043

Źródło: Skale *Moja Matka* i *Mój Ojciec*

Jako następny wyznacznik dobrych relacji w rodzinie przyjęto jakość relacji wewnątrzrodzinnych. W odpowiedzi na pytania kwestionariusza 43% młodzieży z trudnościami i 59% młodzieży bez trudności stwierdziło, że ich rodzice są dla nich wzorem małżeństwa. Wspólnie rozmawia się o problemach i szuka ich rozwiązania w 35% rodzin uczniów z trudnościami w nauce i 57% rodzin uczniów bez trudności. W podgrupie chłopców na wspólne rozwiązywanie sytuacji problemowych może liczyć 58% chłopców bez trudności i 26% uczniów z trudnościami w nauce. Czas wolny często spędza wspólnie z rodziną 33% młodzieży z trudnościami i 50% młodzieży bez trudności. Szczególnie dużą różnicę zauważono w podgrupie chłopców: wyniki te wynoszą 28% i 50%.

Odpowiedzi na trzy pytania z powyższej grupy okazały się różnicować statystycznie grupę młodzieży z trudnościami i grupę młodzieży bez trudności. Uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej niż uczniowie bez trudności twierdzili, że rodzice stanowią dla nich wzór małżeństwa ( $p = 0,042$ ), w ich domach rzadziej rozmawia się wspólnie o zaistniałych problemach i podejmuje się próby ich rozwiązania ( $p < 0,001$ ), uczniowie z trudnościami rzadziej też spędzają czas wolny wspólnie z innymi członkami rodziny ( $p = 0,049$ ). Ilustruje to wykres 5.8.



Źródło: *Kwestionariusz Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Wykres 5.8. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na różnice w postrzeganiu relacji wewnątrzrodzinnych: 1. Jak często twoi rodzice rozmawiają ze sobą? 2. Jak często twoi rodzice kłócą się ze sobą? 3. Czy rodzice są dla ciebie wzorem małżeństwa? 4. Jak często wspólnie w rodzinie rozmawiacie o problemach i próbujecie je rozwiązać? 5. Jak często spędzasz czas wolny z innymi osobami z twojej rodziny?

Wyniki badań potwierdziły istnienie różnicy między grupami w postrzeganiu relacji między swoimi rodzicami i ogólnie relacji wewnątrzrodzinnych. W badaniach będących podstawą niniejszej pracy osiągnięto więc wyniki potwierdzające hipotezę C. Hein i J. H. Lewko (1994), iż spójność rodziny, poczucie wspólnoty, bycia razem w sytuacjach pracy i odpoczynku to ważne czynniki warunkujące osiągnięcie przez młodzież wysokich wyników w nauce.

Tak więc **związanie z rodzicami (*attachment*)**, a nie postulowana przez niektórych opacznie rozumiana **autonomia emocjonalna, jednoznaczna dla sporej grupy młodzieży z odłączeniem (*detachment*)**, jest zjawiskiem korzystnym dla prawidłowego funkcjonowania młodzieży. Jak pokazują otrzymane w powyższych badaniach wyniki, także dla funkcjonowania szkolnego uczniów.

#### 5.2.2.2. Komunikacja w rodzinie a trudności w nauce

Szczególnym rodzajem wsparcia społecznego jest rozmowa między bliskimi sobie osobami, która może być zarówno źródłem informacji, jak i okazją do wyrażenia miłości i przywiązania. Jak przedstawiono w rozdziale pierwszym, J. Yo-

uniss i J. Smollar (1985), B. Sarason i in. (1990), M. Villanueva (1996) i inni badacze zagadnienia relacji międzyludzkich twierdzą, że dobra komunikacja stanowi podstawę bliskich, wspierających relacji rodziców z ich dorastającymi dziećmi. Ważnym wskaźnikiem dobrych relacji rodzinnych jest zarówno częstotliwość, jak i jakość rozmów, a bogactwo i złożoność wzorców komunikacyjnych w rodzinie są przejawem rzeczywistego zaangażowania jej partnerów w interakcję (Rathunde 1997).

Spośród badanych uczniów 13% młodzieży z trudnościami i 5% osób bez trudności przyznało, że ich rodzice rozmawiają ze sobą rzadko lub wcale, zaś 75% osób z grupy badawczej i 89% osób z grupy kontrolnej uważa, że ich rodzice rozmawiają ze sobą często lub bardzo często. Wzajemne zrozumienie i komunikacja między rodzicami są ważnym warunkiem dobrej komunikacji między rodzicami i dziećmi. Komunikacja między uczniami z trudnościami i ich rodzicami jawi się jako istotnie mniej efektywna i wspierająca niż komunikacja w rodzinach uczniów bez trudności. Uczniowie z trudnościami wyrażają przekonanie, że ich matki rzadko poświęcają czas na wspólne rozmowy i wyjaśnienia, jak należy w życiu postępować. Po nawiązaniu rozmowy ze swoimi dziećmi rodzice są często postrzegani przez młodzież jako osoby nie liczące się ze zdaniem młodych ludzi, ale narzucający autorytarnie swoje opinie ( $p < 0,001$ ). Kiedy młodzieży z trudnościami w nauce zdarzy się postąpić źle, nie mogą liczyć na rozmowę z rodzicami i wyjaśnienie zła czy niewłaściwości ich postępowania. W chwilach smutku ani matka, ani ojciec nie są postrzegani przez nastolatki z trudnościami w nauce jako osoby, które pocieszają i uspokajają ( $p < 0,05$ ). Uczniowie z trudnościami twierdzą też, że ich matki i ojcowie rzadko rozmawiają z nimi, zarówno o nurtujących ich problemach, jak i sprawach codziennych, związanych ze szkołą, rówieśnikami, nauczycielami.

Uczniowie osiągający dobre wyniki w nauce to ci sami, którzy często i na różne tematy rozmawiają ze swoimi rodzicami. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej pochodzą z rodzin niekultywujących tradycji częstych rozmów na różne tematy. Wyniki te korespondują z wynikami badań R. Larson i M. H. Richards (1991), którzy stwierdzili, że w okresie dorastania wcale nie maleje u młodzieży potrzeba bezpośrednich relacji z rodzicami, a zwłaszcza rozmowy z nimi. Autorzy ci uznali, że bliskość z rodzicami, a zwłaszcza dobra z nimi komunikacja są warunkami prawidłowego rozwoju poznawczego i emocjonalnego młodzieży. Podobnie K. A. Schonert-Reichl i J. R. Muller (1996) uznały, że w okresie dorastania nie maleje wśród młodzieży potrzeba szukania u rodziców rad i wskazówek.

### 5.2.2.3. Doświadczanie kontroli rodzicielskiej a trudności szkolne

Zgodne z wynikami innych badaczy (por. Baumrind 1991) są też osiągnięte w niniejszych badaniach wyniki dotyczące związku między autorytatywnym stylem wychowania młodego człowieka a osiąganymi przez niego ocenami szkolnymi. Potwierdzona została hipoteza, iż styl relacji wewnątrzrodziny charakteryzujący się z jednej strony dużą bliskością między rodzicami a dzieckiem, życzliwym zainteresowaniem, zachęcaniem do podejmowania różnych działań, demokratycznym stylem podejmowania decyzji i otwartym stylem komunikowania się, a z drugiej istnieniem we wzajemnej relacji jasno określonych obowiązków i pewnego stopnia kontroli rodzicielskiej, jest tym modelem wychowania, który sprzyja pozytywnemu przystosowaniu się młodego człowieka do zmian zachodzących w jego organizmie i otoczeniu w okresie adolescencji.

Pożądanymi elementami autorytatywnego stylu wychowania rzadziej występują w rodzinach uczniów z trudnościami w nauce. Wyniki niniejszych badań wskazują, że uczniom z trudnościami w nauce zarówno ojciec, jak i matka rzadziej jasno ustalają ich prawa i obowiązki (dla matki  $p < 0,01$ ). Młodzież z trudnościami w nauce istotnie rzadziej spotyka się też z przejawami kontroli rodzicielskiej: rodzice rzadko interesują się tym, co robią ich nastoletnie dzieci (dla matki  $p < 0,05$ ) i z kim przebywają po zajęciach lekcyjnych ( $p < 0,05$ ).

Nie oznacza to jednak traktowania młodego człowieka na serio, poważnie: rodzice nie szanują zdania swoich dzieci na ważne tematy ( $p < 0,001$ ). Poglądy młodzieży i tak zwane własne zdanie rzadko spotykają się z przychylnym przyjęciem ze strony rodziców, co świadczy o występowaniu wśród rodziców tendencji do przejawiania zachowań autorytarnych, a nieobecności zachowań podkreślających bliskość z dzieckiem. Egzekwowanie oczekiwanego postępowania młodych ludzi nie odbywa się przez dialog na sporne tematy: zarówno ojciec, jak i matka postrzegani są jako osoby rzadko rozmawiające ze swoimi dziećmi na temat zasad właściwego postępowania w życiu (dla matki  $p < 0,01$ ). Ojcowie raczej egzekwują właściwe postępowanie przy użyciu surowych kar (dla ojca  $p < 0,05$ ).

Wyniki badań różnic w postrzeganiu matki i ojca jako osób sprawujących kontrolę nad zachowaniem zawarte są w tabeli 5.3.

Tabela 5.3. Różnice między grupą badawczą i kontrolną w postrzeganiu matki jako osoby sprawującej kontrolę nad zachowaniem

Podskala kontroli zachowania  Moja matka / mój ojciec...	Skala <i>Moja Matka</i> Istotne poziomy ufności	Skala <i>Mój Ojciec</i> Istotne poziomy ufności
Jasno ustala moje prawa i obowiązki	0,006	
Chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach	0,002	
Chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny	0,003	
Liczy się z moim zdaniem na dany temat	0,001	
Pozwala mi na dużo swobody		0,044
Karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia		0,046
Kiedy zrobię coś złego, rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno	0,017	
Tłumaczy mi, dlaczego powinienem tak właśnie postępować	0,001	

Źródło: Skale *Moja Matka* i *Mój Ojciec*

Analizując wyniki badań w podgrupie **uczniów z trudnościami** w nauce, dostrzeżono różnice między **chłopcami i dziewczętami**. Twierdzeniem różnicującym z pierwszej podskali było twierdzenie dotyczące karania. Chłopcy z trudnościami w nauce uważają statystycznie częściej niż dziewczęta z trudnościami ( $p = 0,018$ ), że są surowo karani przez swoje matki, nawet w wypadku drobnych wykroczeń. Z drugiej strony częściej niż dziewczęta sądzą, że w kierowaniu ich postępowaniem matka liczy się z ich zdaniem ( $p = 0,043$ ). W stosunku do chłopców matki są bardziej konsekwentne w przestrzeganiu ustalonych reguł postępowania ( $p = 0,041$ ).

Przy analizie wyników skali *Moja Matka* w podgrupie **chłopców** zauważono, że w **percepcji chłopców z trudnościami ich relacja z matką rzadziej opiera się na wspólnym ustalaniu reguł postępowania, niż w wypadku chłopców bez trudności w nauce**. Przez chłopców z trudnościami matka jest postrzegana raczej jako osoba narzucająca swoje wymagania, niż negocjująca pożądane sposoby zachowań ze swoim dorastającym synem: w opinii chłopców matka rzadko liczy

się z ich opinią w jakiejś ważnej sprawie ( $p = 0,010$ ). Matka rzadziej też tłumaczy chłopcom z trudnościami niż chłopcom bez trudności, dlatego należy kierować się w życiu określonymi zasadami postępowania ( $p = 0,011$ ).

W podgrupie **dziewcząt** w podskali kontroli rodzicielskiej różnicującymi grupy okazało się sześć twierdzeń. Uczennice z trudnościami w nauce częściej niż ich koleżanki bez trudności twierdziły, że ich matki rzadko ustalają jasno obowiązujące je prawa i obowiązki ( $p = 0,009$ ), nieczęsto też są zainteresowane tym, gdzie ich córki spędzają czas po lekcjach i z kim się spotykają ( $p = 0,001$ ). **Dziewczeta z grupy badawczej częściej niż dziewczeta z grupy kontrolnej spostrzegają też, że ich matki są bardzo autorytarne:** rzadko liczą się ze zdaniem swoich córek na ważne tematy ( $p = 0,041$ ), nie rozmawiają z nimi o zasadach, którymi należy kierować się w życiu ( $p = 0,014$ ). W sytuacji, gdy ich córka zrobi coś złego, matki dziewcząt z trudnościami w uczeniu się odmawiają rozmowy i tłumaczeń, dlatego takie postępowanie jest złe ( $p = 0,020$ ).

Wyniki otrzymane w podskali kontroli rodzicielskiej ze strony ojca w grupie chłopców pokazują, iż ojcowie chłopców grupy badawczej są zarówno mniej wymagający i konsekwentni, jak i bardziej skłonni do zachowań apodyktycznych w określonych sytuacjach. Chłopcy z trudnościami w nauce częściej niż chłopcy bez trudności uważają, że ich ojcowie rzadko jasno ustalają ich prawa i obowiązki ( $p = 0,034$ ), rzadko też są konsekwentni w przestrzeganiu ustalonych reguł ( $p = 0,017$ ). Ich ojców mniej interesuje też to, gdzie ( $p = 0,003$ ) i z kim ich synowie spędzają czas wolny ( $p = 0,044$  dla dużego), ale z drugiej strony ojcowie są postrzegani jako niepozostawiający przestrzeni dla swobodnych działań ( $p = 0,046$ ). Podobnie jak ich matki, ojcowie uczniów z trudnościami rzadziej niż ojcowie ich kolegów liczą się ze zdaniem swoich synów na dany temat ( $p = 0,005$ ), rzadziej też tłumaczą, dlatego należy postępować w określony sposób ( $p = 0,007$ ).

Analizując wyniki skali *Mój Ojciec* w podgrupie **dziewcząt**, stwierdzono istotne statystycznie różnice. W podskali kontroli rodzicielskiej dziewczeta z trudnościami częściej niż dziewczeta bez trudności twierdziły, że czują się surowo karane przez ojców, nawet za drobne przewinienia ( $p = 0,030$  dla dużego). Nieczęsto zaś rozmawiają z ojcem, dlatego ich postępowanie było złe ( $p = 0,034$ ). Są jednocześnie przekonane, że ich ojcowie rzadko liczą się z ich zdaniem na ważne tematy ( $p = 0,024$ ) i nie pozwalają samodzielnie decydować o sposobach spędzania czasu.

Wyniki badań potwierdzają hipotezę, że brak elementów autorytatywnego stylu wychowania współwystępuje z niskimi wynikami w nauce. Wyniki referowanych tutaj badań korespondują z tymi osiągniętymi przez L. Steinberga i in. (1989, 1992), S. M. Dornbuscha i in. (1987), L. H. Weissa i J. C. Schwarza

(1996), C. Hein i J. H. Lewko (1994) oraz S. Lau i K. Leung (1992), którzy wykazali pozytywny związek między autorytatywnym stylem relacji wychowawczych w rodzinie a wysokimi osiągnięciami szkolnymi.

#### 5.2.2.4. Sytuacje konfliktowe w rodzinie a trudności w nauce

Nieoczekiwaną zależnością wynikającą z analizy wyników badań jest różnica między grupami w postrzeganiu sytuacji konfliktowych. Uczniowie bez trudności w nauce otrzymują większe wsparcie od swoich rodziców, ale częściej też przeżywają sytuacje konfliktowe. Dotyczy to zwłaszcza dziewcząt bez trudności w nauce, które istotnie częściej niż chłopcy bez trudności postrzegają ojca i matkę jako osoby wchodzące z nimi w konflikty. Wydaje się, że nie należy jednak tego zjawiska interpretować jako zdecydowanie negatywnego. Okres dojrzewania jest czasem pojawiania się większej niż zazwyczaj ilości konfliktów, zarówno z rodzicami, rodzeństwem, jak i z przyjaciółmi (Furman 1992).

Kłótnie między rodzicami – zdaniem młodzieży – pojawiają się rzadko w ich rodzinach: dostrzega je 19% uczniów z trudnościami i 13% uczniów bez trudności w nauce. Istotne statystycznie różnice zauważono w podgrupie chłopców: chłopcy z trudnościami częściej niż chłopcy bez trudności zauważają, że ich rodzice kłócą się ze sobą. W podgrupie uczniów bez trudności dziewczęta częściej niż chłopcy postrzegają swoich rodziców jako osoby będące w konflikcie.

Matka to osoba postrzegana przez część młodzieży jako osoba łatwiej niż ojciec wchodząca w konflikty. W grupie badawczej mama często kłóci się z 8% młodzieży (twierdzi tak po 8% chłopców i dziewcząt) i 18% młodzieży grupy kontrolnej (sądzi tak 4% chłopców i aż 32% dziewcząt). Mama – zdaniem młodzieży – często też zrzędzi i przypomina o uczeniu się – sądzi tak 11% osób z trudnościami (13,7% chłopców i 8,2% dziewcząt) oraz 5% uczniów bez trudności (8% chłopców i 2% dziewcząt).

Zastanawia fakt, że dziewczęta bez trudności w nauce znacząco częściej niż ich koleżanki doświadczają wsparcia ze strony matki, ale też i trudności w relacjach z matką: zdaniem 32% dziewcząt bez trudności mama jest osobą, która denerwuje je i często wchodzi w konflikty. Podobnie odpowiedziało tylko 8% dziewcząt z trudnościami w uczeniu się; różnica między grupami jest więc istotna statystycznie na poziomie  $p = 0,006$ .

Ojciec jest też postrzegany jako osoba znacząca w sposób negatywny. W grupie badawczej w sytuacjach konfliktowych z ojcem znajduje się często 10% młodzieży z trudnościami (7,8% dziewcząt i 12,2% chłopców) i 14% młodzieży nieodczuwającej trudności w uczeniu się (4% chłopców i 24% dziewcząt). Jako

karzącego postrzega ojca 9% uczniów z grupy badawczej i 5% uczniów grupy kontrolnej. Analizując wyniki w podgrupie dziewcząt zauważono, że (podobnie jak w przypadku relacji z matką) dziewczęta bez trudności doznają większego wsparcia emocjonalnego od swoich ojców, ale częściej też znajdują się w sytuacjach konfliktowych.

Wyższy wskaźnik konfliktowości relacji dziewcząt z rodzicami wydaje się więc normalnym zjawiskiem związanym z tym okresem rozwojowym. Wiąże się on też zapewne z większą ilością wzajemnych interakcji, które stanowią jednocześnie okazję do ćwiczenia umiejętności społecznych i uczą umiejętności rozwiązywania konfliktów (por. G. N. Siperstein, J. S. Leffert, M. Wenz-Gross 1997). W takim wypadku należy stwierdzić, że uczniowie z trudnościami w nauce przeżywają mniej sytuacji konfliktowych, ale jednocześnie łączy się to z mniejszym niż u ich rówieśników zakresem relacji z rodzicami.

### 5.2.3. Wsparcie szkolne otrzymywane od rodziców a trudności w nauce

Szczególnym rodzajem wsparcia jest wsparcie nazwane dla potrzeb tej pracy „szkolnym”, obejmujące te zachowania rodziców, które mogłyby ułatwiać naukę szkolną ich dzieci. Badani uczniowie wszystkich grup przyznali, że matka w większym stopniu niż ojciec pomaga im w pracach szkolnych, co zgodne jest zarówno z potoczną opinią, jak i z wynikami np. E. M. Hetherington i J. Parke (1986, za: Trent 1996), które mówią, że matka, będąc bardziej zaangażowaną w pracę szkolną dzieci, w sposób bardziej znaczący niż ojciec wpływa na poziom osiągnięć szkolnych. **Przeprowadzone badania nie potwierdziły hipotezy o różnicach w zakresie postrzeganego od matki wsparcia szkolnego między grupami uczniów z trudnościami i uczniów bez trudności.**

Wszyscy uczniowie, ci z trudnościami i ci bez trudności w nauce, jednakowo wysoko oceniali zainteresowanie matki swoimi postępami w nauce, jej zaangażowanie w pomoc w razie trudności w nauczaniu się materiału lekcyjnego. Uczniowie obydwu grup postrzegali matki jako osoby motywujące ich do osiągnięcia dobrych stopni i chwaliące za sukcesy odnoszone w szkole. Jedynym twierdzeniem różnicującym grupy chłopców i dziewcząt z trudnościami w nauce okazało się to dotyczące oczekiwania względem osiągnięć szkolnych. Chłopcy częściej niż dziewczęta wyrażają przekonanie, że matki interesują się ich trudnościami w nauce ( $p = 0,045$ ) i oczekują od nich osiągnięcia dobrych ocen ( $p = 0,041$ ). Analizując wyniki oddzielnie w podgrupie dziewcząt i chłopców, nie zauważono statystycznie istotnych różnic w percepcji wsparcia dotyczącego pomocy w osiągnięciu dobrych ocen.

Istotne statystycznie różnice zaobserwowano jednak w odniesieniu do ojców. Uczniowie z trudnościami w nauce twierdzą, że ich ojcowie nie interesują się ich postępami w nauce i nie oczekują od nich osiągnięcia dobrych ocen. Czują się też istotnie rzadziej zachęcani przez swoich ojców do osiągnięcia dobrych ocen ( $p < 0,01$ ), rzadziej też mogą liczyć na pomoc ojców w razie trudności w nauce ( $p < 0,001$ ). Twierdzą też, że rzadziej są chwaleni w sytuacjach, gdy uda im się osiągnąć sukces ( $p < 0,05$ ). Taka postawa ojców nie sprzyja tworzeniu się przekonania o własnej kompetencji intelektualnej, powstającej głównie pod wpływem postrzegania tej kompetencji przez ojców (Trent 1996). Wyniki zebrane zostały w tabeli 5.4.

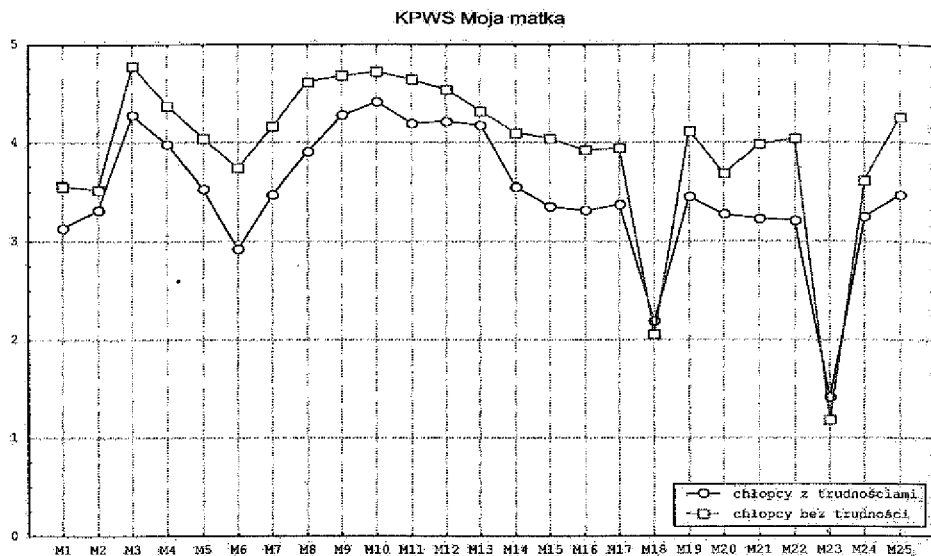
W podgrupie uczniów z trudnościami zauważono istotną różnicę jedynie w zakresie motywowania do nauki przez ojców: dziewczęta z trudnościami czują się pod tym względem wspierane przez ojców znacznie częściej niż chłopcy z trudnościami. Wyniki te potwierdzają zaburzenia w relacji ojców z synami mającymi trudności w nauce i korespondują w tezę innych autorów (por. Grolnick i Słowiaczek 1994; Eccles 1983, za: Lau 1992; Böhm i Grossman 2000; Ostrowska 2000; Szymanowska 2000, Lau 1992; Russell & Russell 1989; Braun-Gałkowska 1999), którzy twierdzą, że troska o wyniki szkolne dzieci wyrażająca się w życzliwym zainteresowaniu zajęciami szkolnymi jest ważnym wymiarem zaangażowania rodziców wspierającego osiągnięcie wysokich ocen szkolnych. Ojcowie i matki pomagają swoim dzieciom osiągać wysokie wyniki w nauce przez wyrażanie swoich oczekiwań i zachętę do osiągnięcia dobrych ocen. W sytuacji braku zachęty i aprobaty, uczniowie osiągają niższe niż ich rówieśnicy wyniki w nauce (Pospiszyl 1980; Kozdrowicz 1989; Szymanowska 2000; Augustyn 1999).

Tabela 5.4. Różnice między grupą badawczą i kontrolną w postrzeganiu rodziców jako osób udzielających wsparcia w uczeniu się

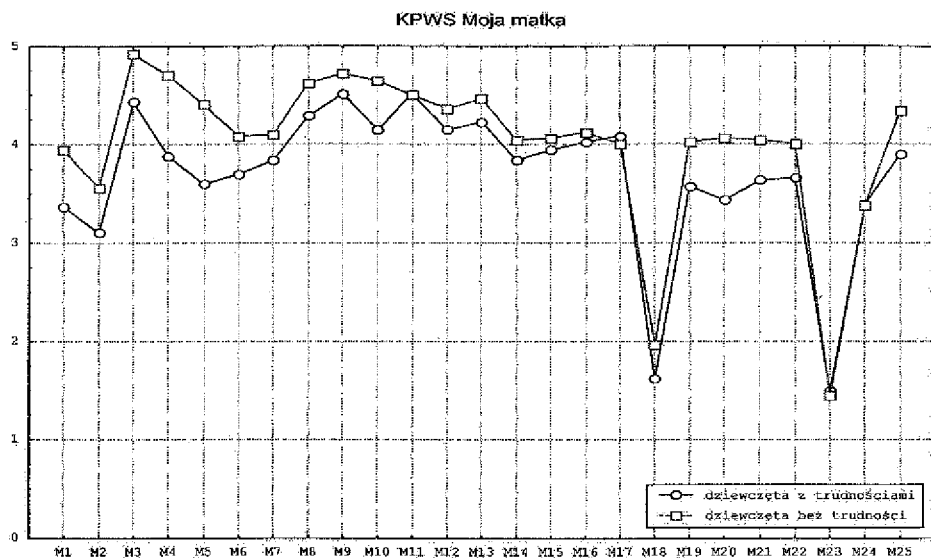
Podskala wsparcia w uczeniu się Moja matka / mój ojciec	Istotne poziomy ufności	
	Skala <i>Moja Matka</i>	Skala <i>Mój Ojciec</i>
Interesuje się moimi postępami w nauce		
Oczekuje, że będę się dobrze uczyć		
Zachęca mnie do osiągnięcia dobrych ocen		0,012
Chwali mnie, gdy coś mi się uda		0,001
Interesuje się moimi trudnościami w nauce		
Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce		0,001

Źródło: Skale *Moja Matka* i *Mój Ojciec*

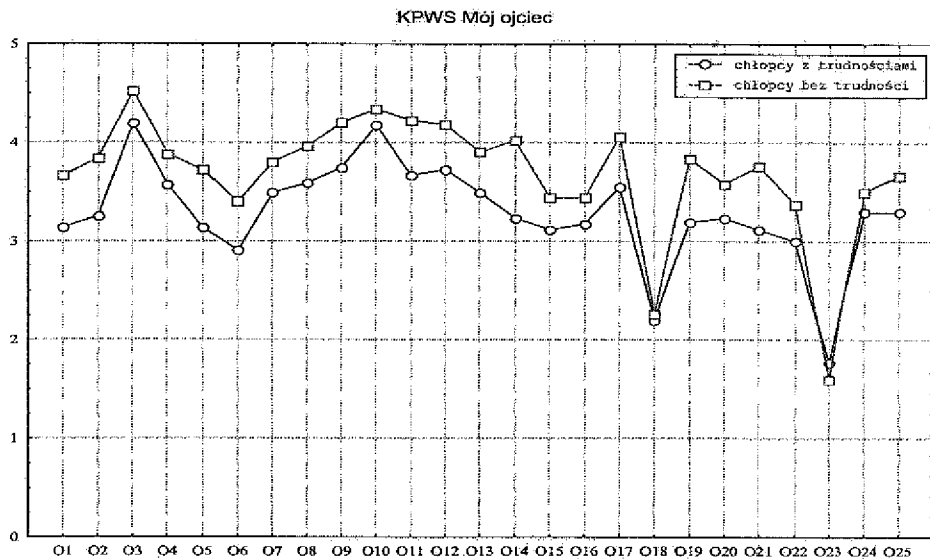
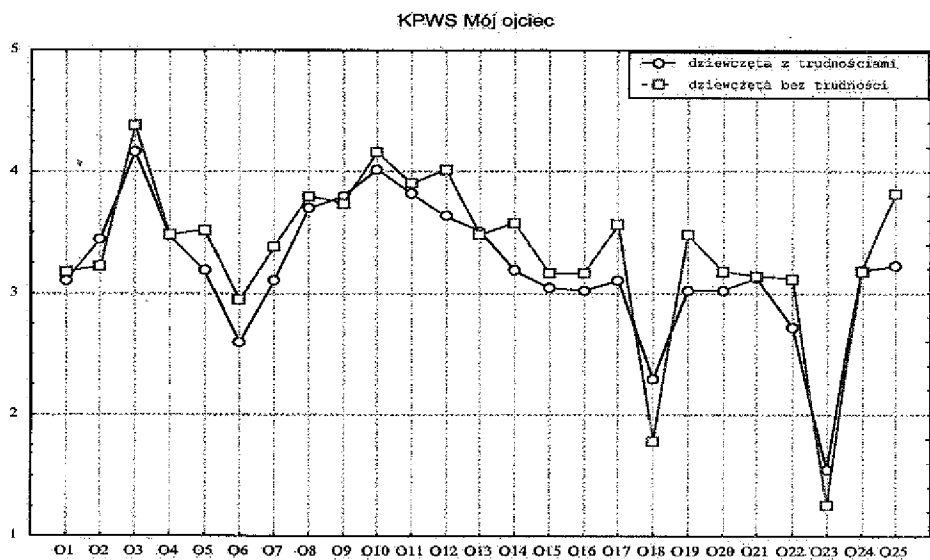
Wyniki zbiorcze ze skal *Moja Matka* i *Mój Ojciec* ułożone są na następujących wykresach:



Wykres 5.9. Średnie wyniki w skali *Moja Matka* dla grupy chłopców



Wykres 5.10. Średnie wyniki w skali *Moja Matka* dla grupy dziewcząt

Wykres 5.11. Średnie wyniki w skali *Mój Ojciec* dla grupy chłopcówWykres 5.12. Średnie wyniki w skali *Mój Ojciec* dla grupy dziewcząt

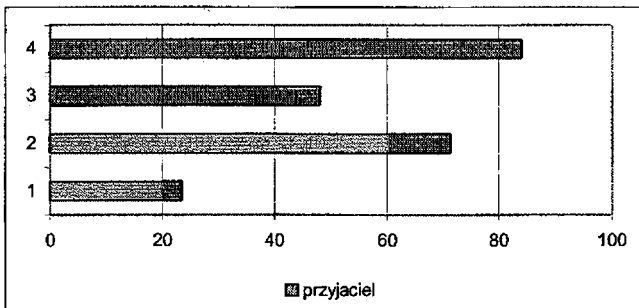
### 5.3. Zakres relacji młodzieży gimnazjalnej z przyjaciółmi a trudności w nauce

Celem badań było określenie różnic między grupą badawczą a grupą kontrolną w zakresie relacji z rówieśnikami jako osobami znaczącymi. Hipotezy badawcze zakładały istnienie różnic między uczniami z trudnościami i bez trudności w uczeniu się zarówno przy dokonywaniu wyboru przyjaciela lub kolegi jako osoby znaczącej, jak i w jakości otrzymywanego od rówieśników wsparcia społecznego oraz wsparcia „szkolnego”, dotyczącego zachowań przyjaciół i kolegów bezpośrednio związanych z ułatwianiem nastolatkowi osiągania dobrych wyników w nauce. Spodziewano się także różnic w wymienionych powyżej zakresach między grupami dziewcząt i chłopców.

#### 5.3.1. Wybór przyjaciela jako osoby znaczącej a trudności w nauce

Przy wskazywaniu przyjaciela jako osoby znaczącej zaobserwowano przede wszystkim następującą podstawową różnicę istotną statystycznie: przyjaciela jako osobę znaczącą wybiera spontanicznie istotnie mniej osób z trudnościami niż osób bez trudności ( $p < 0,01$ ), istotnie mniej chłopców niż dziewcząt ( $p < 0,01$ ).

Tak więc dziewczęta obydwu grup częściej niż chłopcy nominują rówieśników jako znaczących przyjaciół. Taki wynik badań jest zgodny z tendencjami zaobserwowanymi w badaniach innych autorów. Piszą oni, że dziewczęta w okresie dojrzewania charakteryzują się większą od chłopców potrzebą i umiejętnością nawiązywania bliskich relacji z innymi osobami (Lau i Leung 1992; Schonert-Reichl i Muller 1996; Sebald 1989; Youniss 1985; Furman i Buhrmester 1992). Ilustruje to wykres 5.13.



Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.13. Różnice między grupami w wyborze przyjaciela jako osoby znaczącej:  
 1) chłopcy z trudnościami, 2) dziewczęta z trudnościami, 3) chłopcy bez trudności,  
 4) dziewczęta bez trudności

Wobec tak niskich wyników w spontanicznym wyborze przyjaciela na osobę znaczącą, uczniom zadano bezpośrednie pytanie: „Czy masz przyjaciół?”. W odpowiedzi na nie wszystkie osoby z grupy kontrolnej i 97% osób z grupy badawczej (94% chłopców i 100% dziewcząt) odpowiedziało, że tak. Jednego, dwu lub trzech przyjaciół ma 23% młodzieży z trudnościami (11,8% chłopców i 34,7% dziewcząt) i 40% młodzieży bez trudności (28,0% chłopców i 52,0% dziewcząt). Czterech, pięciu lub sześciu przyjaciół ma 23% młodzieży z trudnościami (19,6% chłopców i 26,5% dziewcząt) i 34% młodzieży bez trudności (36,0% chłopców i 32,0% dziewcząt), zaś więcej niż siedmiu przyjaciół ma 48% młodzieży z grupy badawczej (60% chłopców i 34,7% dziewcząt) i 22% młodzieży z grupy kontrolnej (30% chłopców i 14% dziewcząt). Zauważyć więc można pewną niespójność wyników: uczniowie z trudnościami spontanicznie rzadziej uznają przyjaciół za osoby znaczące, natomiast w pytaniach bezpośrednich deklarują, że mają więcej przyjaciół niż uczniowie bez trudności w nauce. Rozbieżność ta zostanie zanalizowana w kolejnych punktach tego rozdziału, gdzie ocenie poddana zostanie nie tyle liczba przyjaciół, ile zakres otrzymywanego od nich wsparcia społecznego.

W celu zanalizowania zakresu i rodzaju relacji młodzieży z ich przyjaciółmi zadano uczniom wiele pytań o charakter ich spotkań z przyjaciółmi. Przynależność do organizacji młodzieżowych zadeklarowało 46% młodzieży z trudnościami w nauce i 38% młodzieży bez trudności. Największa liczba osób z obydwu grup należy do klubów sportowych (16% osób z trudnościami i 20% osób bez trudności), poza tym młodzież uczestniczy w spotkaniach grup religijnych, w pracach drużyn harcerskich, tańczy w zespołach tańca ludowego i współczesnego oraz bierze udział w pracach innych grup rozwijających zainteresowania.

Młodzieży zadano też pytanie o wiek ich przyjaciół. We wszystkich badanych grupach są to przede wszystkim osoby w tym samym wieku lub starsze.

Młodzież z grupy kontrolnej poznała swych przyjaciół przede wszystkim w szkole (42% uczniów bez trudności, 26% uczniów z trudnościami), młodzież z grupy badawczej częściej ma przyjaciół poznanych w sąsiedztwie (20% uczniów z trudnościami i 10% uczniów bez trudności), różnice między grupą badawczą i kontrolną są istotne statystycznie ( $p = 0,036$ ). Większość młodzieży z obydwu grup (60% uczniów z trudnościami, w tym 51% dziewcząt i 68% chłopców, oraz 55% uczniów bez trudności, w tym 58% dziewcząt i 52% chłopców) spotyka się ze swymi przyjaciółmi codziennie.

Tak więc przyjaciele uczniów z trudnościami to głównie osoby poznane w sąsiedztwie, uczniowie bez trudności częściej mają przyjaciół poznanych w szkole. Zjawisko to może wiązać się z ilością czasu przeznaczanego na zajęcia szkolne. T. J. Berndt, A. E. Laychak i K. Park (1990, za: Wentzel i Caldwell 1997) zauważyli bowiem, że rówieśnicy wpływają na podejmowane przez młodzież decyzje

co do ilości czasu przeznaczanego na odrabianie zadań domowych i ogólnie na naukę. Przyjaciele z sąsiedztwa, uczęszczający do innych szkół, mający innych nauczycieli, rozkład zajęć i inne zadania domowe, są grupą osób, która rzadziej niż przyjaciele z tej samej klasy dzieli szkolne obowiązki, troski i zainteresowania swych rówieśników.

Grupy różnią się też stylem spędzania czasu wolnego: uczniowie bez trudności częściej rozmawiają ze swoimi przyjaciółmi na temat nurtujących ich problemów, częściej też wymieniają konkretne rozrywki, którym oddają się w trakcie spotkań. Uczniowie z trudnościami rzadziej określają, czym zajmują się w trakcie spotkań z przyjaciółmi, należy więc przypuszczać, że spędzają czas w sposób bardziej bierny niż ich rówieśnicy, a to nie stanowi cechy sprzyjającej rozwojowi poznawczemu.

Zauważono także różnice w sposobie charakteryzowania najbliższego przyjaciela. Uczniowie z trudnościami rzadziej niż ich rówieśnicy bez trudności w nauce podkreślają, że ich przyjaciele są lojalni i szczerzy ( $p = 0,008$ ). W podgrupie dziewcząt osoby z trudnościami rzadziej wymieniają lojalność jako cechę swoich przyjaciół ( $p = 0,012$ ), rzadziej też określają przyjaciół jako miłych i koleżeńskich ( $p = 0,003$ ). Chłopcy bez trudności wymieniają jako cechę przyjaciela fakt, że jest on dobrym uczniem, nie robią tego ich koledzy z trudnościami ( $p = 0,014$ ).

Występują różnice w **charakterystyce najbliższego przyjaciela** między chłopcami i dziewczętami: dziewczęta z obydwu grup częściej niż chłopcy wymieniają lojalność i szczerłość. Dla dziewcząt bardzo istotna jest wspólnota poglądów na ważne sprawy: dziewczęta z trudnościami istotnie częściej niż chłopcy twierdzą, że przyjaciele mają takie samo zdanie, jak one na ważne tematy. W grupie uczniów z trudnościami dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy podkreślały, że ważną cechą ich przyjaciół jest lojalność. Wyniki zebrano w tabeli 5.5.

Tabela 5.5. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na charakterystykę najbliższego przyjaciela (dane w procentach)

Charakterystyka najbliższego przyjaciela	Uczniowie z trudnościami		Uczniowie bez trudności	
	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
Lojalny, szczerzy	21,6	44,9	38	70
Ma poczucie humoru	9,8	20,4	20	26
Jest dobrym uczniem	0	6,1	14	4
Miły, koleżeński	33,3	30,6	32	60
Umie pomóc w trudnościach	15,7	20,4	14	30
Inne	29,4	36,7	52	50

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo i przyjaciele*

Osiągnięte wyniki potwierdzają słuszność i wskazują na konieczność oddzielnego analizowania relacji przeżywanych przez dziewczęta i chłopców, gdyż analizowanie wyników tylko w podgrupach uczniów z trudnościami i bez trudności nie dałoby prawdziwego i czytelnego obrazu uczniów. Szczególnie duże różnice daje się zauważyć w zakresie relacji z przyjaciółmi. Dziewczęta, zarówno te z trudnościami, jak i bez trudności, łatwiej nawiązują relacje z przyjaciółmi i postrzegają swoje przyjaźnie zdecydowanie pozytywniej niż chłopcy.

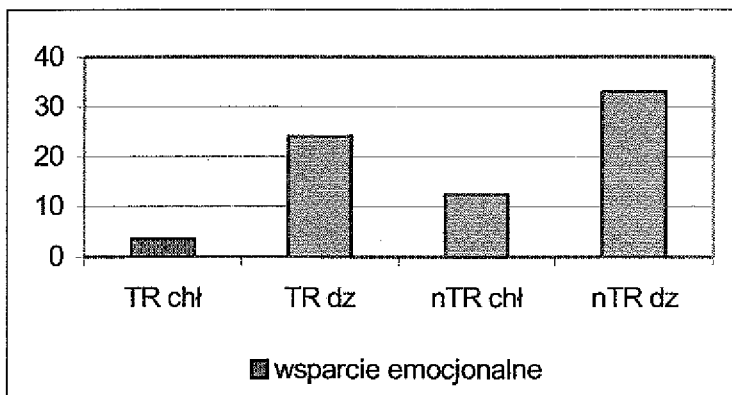
Taka charakterystyka najbliższego przyjaciela może mieć związek z osiągnięciem przez uczniów grupy badawczej niższych wyników w nauce, ponieważ zdaniem T. J. Berndt i K. Keefe (1995) młodzież charakteryzująca swoją przyjaźń w sposób bardziej pozytywny, była bardziej zaangażowana w naukę szkolną niż ci uczniowie, którzy opisywali swych przyjaciół w kategoriach bardziej negatywnych.

### 5.3.2. Wsparcie społeczne ze strony przyjaciół a trudności w nauce

Głębokie związanie emocjonalne z przyjaciółmi może sprzyjać osiągnięciu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wyników w nauce (por. Berndt i Keefe 1992, za: Urdan 1997). Tak więc nieposiadanie przyjaciół może być czynnikiem niszczącym dla młodego człowieka, ale z drugiej strony posiadanie przyjaciół prezentujących negatywny stosunek do szkoły i do nauki może być powodem pojawiania się niepowodzeń szkolnych. Zauważono, że osoby pozostające w przyjaźni, z czasem upodabniają się do siebie i są też przez otoczenie postrzegane jako charakteryzujące się podobnymi cechami (por. Berndt i Keefe 1995).

W przeprowadzonych badaniach potwierdzona została hipoteza o mniejszym zakresie relacji z przyjaciółmi w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się.

Przyjaciele, podobnie jak poprzednio wyszczególnione osoby znaczące, to osoby udzielające przede wszystkim wsparcia emocjonalnego – w grupie z dużego miasta twierdzi tak 15% uczniów z trudnościami (2% chłopców i 28% dziewcząt) i 23% uczniów bez trudności (5% chłopców i 36% dziewcząt). Analizując wyniki w podgrupie dziewcząt, zauważono ciekawą zależność: dziewczęta bez trudności doznają większego wsparcia od swoich przyjaciół, niż ich koleżanki z trudnościami w uczeniu się, ale równocześnie częściej znajdują się w sytuacjach konfliktowych. Stanie się to przedmiotem analizy w dalszych częściach tego rozdziału. Różnice w postrzeganiu wsparcia emocjonalnego od przyjaciela ilustruje wykres 5.14.



Źródło: Kwestionariusz *Osoba znacząca w moim życiu*

Wykres 5.14. Różnice w postrzeganiu wsparcia emocjonalnego od przyjaciela

Analizując wyniki badań w podgrupie dziewcząt zaobserwowano, że uczennice bez trudności w nauce częściej podają, iż w trakcie spotkań rozmawiają ze swoimi przyjaciółmi na ważne dla nich tematy: twierdzi tak 70% dziewcząt z grupy badawczej i 46,9 % dziewcząt z grupy kontrolnej, poziom istotności różnicy wynosi więc  $p = 0,006$ . Analizie poddano także wybierane przez młodzież tematy rozmów z przyjaciółmi, a istotne okazały się szczególnie różnice między chłopcami i dziewczętami. W podgrupie uczniów z trudnościami w nauce można dostrzec kilka istotnych statystycznie różnic: dziewczęta z trudnościami częściej niż chłopcy z trudnościami rozmawiają z przyjaciółmi o problemach rodzinnych ( $p < 0,001$ ) i o problemach szkolnych ( $p = 0,002$ ). Dziewczęta znacznie więcej czasu poświęcają też rozmowom o relacjach z rówieśnikami ( $p = 0,034$ ). Częściej niż chłopcy z trudnościami dziewczęta z niepowodzeniami w nauce rozmawiają z przyjaciółmi o swojej przyszłości ( $p = 0,010$ ). Chłopcy z trudnościami częściej niż ich koleżanki z trudnościami rozmawiają o filmach ( $p = 0,026$ ) i sporcie ( $p = 0,011$ ). Analiza tematów rozmów z przyjaciółmi stała się okazją do zauważenia różnic istotnych statystycznie w podgrupie chłopców: o problemach szkolnych z przyjaciółmi częściej rozmawiają uczniowie bez trudności w nauce ( $p = 0,028$ ). W podgrupie uczniów bez trudności dziewczęta częściej niż chłopcy rozmawiają z przyjaciółmi o problemach rodzinnych ( $p = 0,001$ ), o relacjach z rówieśnikami ( $p = 0,002$ ) i o swojej przyszłości ( $p = 0,001$ ), chłopcy zaś o sporcie ( $p < 0,001$ ). Wyniki zebrane są w tabeli 5.6.

Tabela 5.6. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na tematy rozmów z przyjaciółmi (uwzględniono odpowiedzi „często”, dane w procentach)

Tematy rozmów z przyjaciółmi	Uczniowie z trudnościami		Uczniowie bez trudności	
	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
O problemach rodzinnych	5,9	30,6	0	18
O problemach szkolnych	25,5	51	40	56
O sporcie	37,3	12,2	64	24
O muzyce	39,2	55,1	46	48
O programach TV	51	34,7	48	40
O filmach	49	26,5	48	42
O relacjach z rówieśnikami	54,9	79,6	58	86
O przyszłości	13,7	36,7	8	30

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Dokładna analiza wyborów dokonanych na skali *Moi Przyjaciele* pozwala stwierdzić, że osoby z trudnościami szkolnymi twierdzą wprawdzie, że czują się rozumiane i lubiane przez swoich przyjaciół, ale przyznają też, że nieczęsto rozmawiają z przyjaciółmi o swoich problemach. Dotyczy to zwłaszcza problemów rodzinnych i szkolnych, a przecież i jedno, i drugie – jak wskazują wyniki badań – nie są im obce. Swoich przyjaciół oceniają jako życzliwych i chętnych do pomocy, ale jednocześnie czują się dla nich mało ważni i nieszanowani przez nich ( $p < 0,05$ ), co zapewne wpływa negatywnie na ich poczucie własnej wartości i dobre samopoczucie emocjonalne (por. Barrera 1993, za: Berndt, Keefe 1995). Należy zatem przypuszczać, że jakość relacji z przyjaciółmi jest znacznie niższa w grupie osób z trudnościami niż osób bez trudności, brak jest w niej relacji wzajemności i równości (Youniss 1985). **Osoby z grupy badawczej postrzegają przyjaciół raczej jako „filantropów” niż partnerów, relacje określane przez nich jako przyjacielskie można przyrównać raczej do tych, które zazwyczaj określane są jako relacje „znajomości” z kimś.** Są to relacje podobne do tych, które istnieją między uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w szkołach integracyjnych (por. np. Siperstein i in. 1997).

Najważniejszą więc różnicą między grupą badawczą i kontrolną jest wynikające z uczniowskich wypowiedzi przekonanie o braku „partnerstwa” w przyjaźni. Uczniowie z trudnościami postrzegają przyjaciół jako osoby chętnie udzielające im wsparcia społecznego, ale jednocześnie czują się przez nich traktowani z wyższością.

Należy przypuszczać, że część młodzieży z trudnościami życzyłaby sobie głębszych niż istniejące relacji z przyjaciółmi, co zaowocowałoby też wyższymi wynikami w nauce. Jak wynika z badań własnych i badań innych autorów (Wentzel i Caldwell 1997; Cauce 1986; Dubov i Tisak 1989; Kurdek i Sinclair 1988; Rowlinson i Felner 1988, za: Berndt, Keefe 1995), istnieje potwierdzony badaniami empirycznymi związek między pozostawaniem w relacji przyjaźni i wysokimi wynikami w nauce. Sytuacja braku wspierających przyjaźni towarzyszy więc przeżywaniu sytuacji trudności szkolnych.

W analizie relacji z przyjacielem zaobserwowano szczególnie wyraźne różnice między **chłopcami** i **dziewczętami**. Dziewczęta z trudnościami częściej niż chłopcy są przekonane, że mogą z przyjaciółmi porozmawiać o swoich szkolnych problemach ( $p = 0,049$ ) oraz że przyjaciele umieją pomóc w razie trudności w nauce ( $p = 0,028$ ). W grupie uczniów bez trudności dziewczęta częściej niż ich koledzy sądzą, że przyjaciele zainteresowani są ich trudnościami w nauce ( $p = 0,004$ ) oraz że mogą liczyć na pomoc przyjaciół w razie trudności w szkole ( $p = 0,001$ ).

Istotnie statystycznie różnice zaobserwowano, porównując grupy **dziewcząt i chłopców z trudnościami w nauce**. Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy wyrażają przekonanie, że są rozumiane ( $p = 0,012$ ) i lubiane ( $p = 0,022$ ) przez swoich przyjaciół. Liczą na ich pomoc zarówno w razie codziennych kłopotów ( $p = 0,001$ ), jak i w wyjątkowych, krytycznych sytuacjach ( $p = 0,035$ ). Dziewczęta są też pewne zainteresowania przyjaciół swoimi problemami osobistymi ( $p = 0,021$ ) i rodzinnymi ( $p = 0,003$ ). Chłopcy częściej niż dziewczęta wyrażają przekonanie, że są ważni dla swoich przyjaciół ( $p = 0,037$ ), że to dzięki przyjaciołom czują się naprawdę wartościowymi ludźmi ( $p = 0,009$ ).

Analiza wyników w podgrupie **uczniów bez trudności** dała podobne wyniki, skąd płynie wniosek o słuszności prowadzenia badań z uwzględnieniem różnic między płciami. Dziewczęta bez trudności częściej niż chłopcy czują, że są ważne dla swoich przyjaciół ( $p = 0,013$ ) oraz że przyjaciele liczą się z ich zdaniem ( $p = 0,025$ ). Dziewczęta dostrzegają też, że przyjaciele częściej okazują im swoją sympatię ( $p = 0,021$ ) i są bardziej przekonane niż chłopcy o możliwości porozmawiania z przyjaciółmi na temat szkolnych kłopotów ( $p = 0,002$ ). Odczuwają też zainteresowanie przyjaciół swoimi problemami osobistymi i rodzinnymi ( $p < 0,001$ ). Przyjaciele dziewcząt są dla nich często źródłem wiedzy na różne tematy ( $p = 0,006$ ) i wzorem do naśladowania ( $p = 0,002$ ). Dziewczęta bez trudności w nauce są przekonane, że mogą liczyć na przyjaciół zarówno w codziennych kłopotach ( $p < 0,001$ ), jak i w wypadku trudnych, krytycznych sytuacji ( $p = 0,002$ ).

Można zatem stwierdzić, że uczniowie z trudnościami, szczególnie chłopcy, przeżywają swego rodzaju „sytuację deprivacji”, ponieważ stanowią grupę osób raczej niecierpiących wsparcia ze strony przyjaciół. Jest to związane z faktem, że sprawność intelektualna stanowi jedną z cech uważanych za ważną przy wyborze przyjaciela (Deptuła 1997), dlatego uczniowie z trudnościami w nauce mają trudności w nawiązaniu odwzajemnionej przyjaźni. Skutkami takiego stanu rzeczy może być brak poczucia bezpieczeństwa w nowych sytuacjach, z którymi stykają się w okresie dojrzewania, np. w sytuacji rozpoczęcia nauki w szkole ponadpodstawowej (por. Youniss i Smollar 1985; Villanueva 1996; Lis 1992). Nie posiadając przyjaciół, uczniowie z trudnościami szkolnymi mają mniejsze możliwości zdobywania wiedzy o sobie samych i innych ludziach, ćwiczenia się w postawach wrażliwości i empatii (Lis 1992). Trudniej im pracować w grupie, współpracować z innymi przy rozwiązywaniu zadań, współdziałać przy rozwiązywaniu konfliktów (Siperstein i in. 1997). Uczniowie mający trudności w nauce a nieuwważający przyjaciół za osoby ważne, nie mają okazji do zdobycia powyższych umiejętności, co może utrudniać im odnoszenie sukcesów szkolnych.

### 5.3.3. Wsparcie szkolne ze strony przyjaciół a trudności w nauce

Z analizy uczniowskich odpowiedzi wynika, że uczniowie z grupy badawczej, w przeciwieństwie do uczniów grupy kontrolnej, otrzymują mniej wsparcia szkolnego od swoich rówieśników. Uczniowie z grupy badawczej istotnie rzadziej przyznawali, że ich przyjaciele to osoby oczekujące od nich osiągnięcia dobrych stopni, interesujący się trudnościami w nauce ( $p < 0,05$ ) czy umiejący im zaradzić ( $p < 0,05$ ). Trudności w nauce rzadziej stają się też przedmiotem rozmów z przyjaciółmi.

Świadczy to zapewne o tym, że przyjaciele uczniów z trudnościami zostali nominowani jako przyjaciele, ponieważ sami należą do grupy osób mających problemy w nauce, mają podobny poziom motywacji do nauki (por. Kinderman 1993, za: Urdan 1997) i podobne oceny.

Dziewczęta z trudnościami są też przekonane, że przyjaciele pomagają im w osiągnięciu jak najlepszych ocen. Z drugiej strony chłopcy z trudnościami znacząco częściej niż dziewczęta nominowali rówieśników jako osoby najbardziej utrudniające im osiągnięcie dobrych wyników w nauce ( $p < 0,05$ ). Należy przypomnieć, że chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta mają przyjaciół poznanych w sąsiedztwie, a nie w szkole: tacy znajomi, nie dzieląc z nimi szkolnych trosk i radości, nie wspierają ich w osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Posiadanie

jedynie takich przyjaciół jest *de facto* czynnikiem sprzyjającym pojawianiu się i utrwalaniu zjawiska trudności szkolnych.

Dziewczeta z obydwu grup doznają też od swoich przyjaciół większego wsparcia szkolnego: są przekonane, że mogą z przyjaciółmi porozmawiać o swoich problemach szkolnych, ich przyjaciele interesują się ich ewentualnymi trudnościami w nauce, i umieją pomóc w razie potrzeby. Dziewczeta z obydwu grup są też przekonane, że ich przyjaciele są w stanie pomóc im w trudnych sytuacjach, zarówno tych codziennych, jak i wyjątkowych. W podgrupie z trudnościami dziewczeta istotnie częściej rozmawiają z przyjaciółmi o problemach szkolnych.

### 5.3.4. Konflikty z przyjaciółmi a trudności w nauce

Młodzież z trudnościami w nauce deklaruje – jak już opisano – otrzymywanie niższego wsparcia społecznego, a zwłaszcza wsparcia szkolnego doznawanego od przyjaciół, niż uczniowie grupy kontrolnej. Jednocześnie z badań wynika, że uczniowie z trudnościami rzadziej niż ich rówieśnicy znajdują się w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami. Wydaje się, że nie można tego faktu interpretować jako sytuacji jednoznacznie pozytywnej dla grupy uczniów z trudnościami. Charakterystyczną cechą przyjaźni jest bowiem rozwiązywanie konfliktów, przyjmowanie innego niż własny punktu widzenia, uczenie się empatii.

W przeciwieństwie do relacji z rodzicami, która jako „relacja krwi” trwa niezależnie od naszych zabiegów, przyjaźń istnieje tylko wtedy, kiedy jest pielęgnowana. Po nawiązaniu przyjaźni rzadko dochodzi do jej zerwania, jest to traktowane jako poważna klęska. Konflikty najczęściej są omawiane, dochodzi do przeproszenia, wynagrodzenia, kompromisu i ponownego nawiązania relacji, a co za tym idzie – do wzrostu kompetencji społecznych młodego człowieka. Rozwiązywanie konfliktów z przyjaciółmi jest doświadczeniem odmiennym od rozwiązywania konfliktów z rodzicami: relacja z rodzicami jest relacją niesymetryczną, z przewagą rodzicielskiego autorytetu, relacje z rówieśnikami są relacjami równymi (Youniss i Smollar 1985).

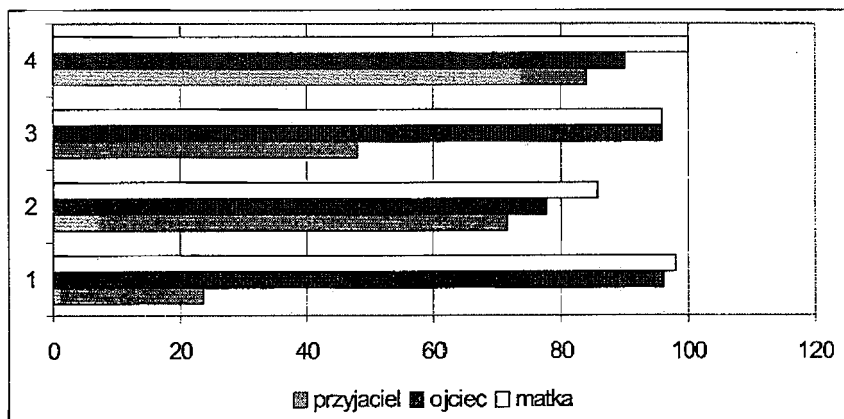
Analizując wyniki w podgrupie dziewcząt zauważono, że dziewczeta bez trudności doznają większego wsparcia od swoich przyjaciół niż ich koleżanki z trudnościami w uczeniu się, ale równocześnie częściej znajdują się w sytuacjach konfliktowych. Należy jednak przypuszczać, że brak istnienia sytuacji konfliktowych w relacjach między uczniami z trudnościami w nauce a ich przyjaciółmi należy interpretować nie jako stan idealny, ale jako znak, że nie mają oni zbyt wielu prawdziwych przyjaciół, a w ich doświadczeniach społecznych brak jest

okazji do ćwiczenia społecznych umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych (por. Siperstein, Leffert, Wenz-Gross 1997).

#### 5.4. Porównanie roli rodziców i przyjaciół jako osób znaczących wpływających na osiągnięte przez młodzież wyniki w nauce

Analizując otrzymane wyniki, podjęto też próbę porównania roli rodziców i przyjaciół w funkcjonowaniu młodzieży. Wyniki wskazują, że istotnie większa grupa młodzieży gimnazjalnej spontanicznie wybiera jako osobę znaczącą matkę i ojca niż przyjaciela. Dysproporcja ta jest widoczna zwłaszcza w przypadku chłopców z trudnościami w nauce, szczególnie rzadko wybierających przyjaciela jako osobę znaczącą.

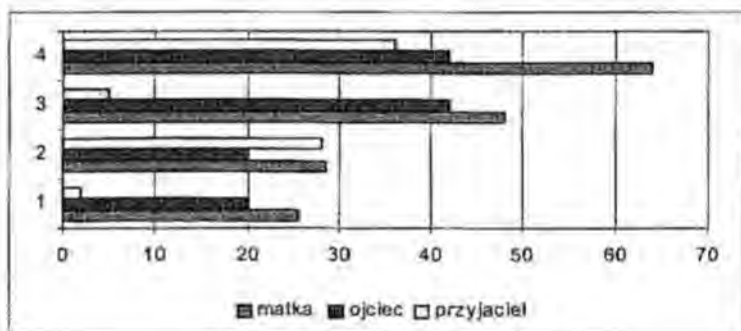
W pytaniach porównujących środowisko rówieśników i rodziny młodzież z trudnościami rzadziej niż ich rówieśnicy przyznawała, że czuje się dobrze w domu rodzinnym (34% uczniów z trudnościami, w tym 39,2% chłopców i 28,6% dziewcząt) i 43% uczniów bez trudności, w tym 48% chłopców i 38% dziewcząt). Z rówieśnikami lepiej niż w rodzinie czuje się 50% uczniów z trudnościami (43,2% chłopców i 57% dziewcząt oraz 43% uczniów bez trudności, w tym 36% chłopców i 50% dziewcząt).



Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Wykres 5.15. Różnice w wyborze matki, ojca i przyjaciela jako osoby znaczącej:  
 1) chłopcy z trudnościami, 2) dziewczęta z trudnościami, 3) chłopcy bez trudności,  
 4) dziewczęta bez trudności

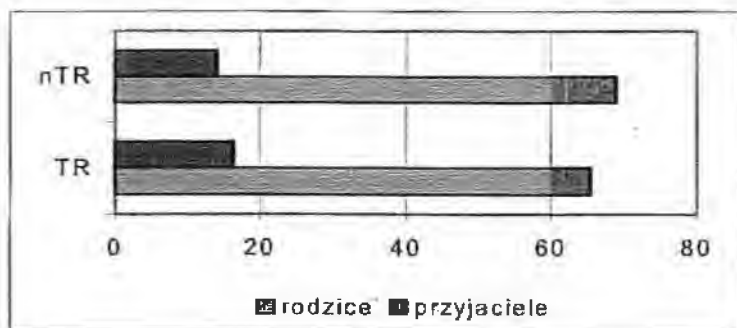
Zauważono też istotne różnice w percepcji wsparcia emocjonalnego od matki, ojca i przyjaciela. Wyniki wyraźnie wskazują, że osoby z trudnościami w nauce to osoby postrzegające mniej wsparcia ze strony osób znaczących niż ich koledzy i koleżanki. Szczególnie duża różnica występuje między postrzeganiem wsparcia społecznego od rodziców i przyjaciół. Różnice te ilustruje wykres 5.16.



Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Wykres 5.16. Różnice w percepcji wsparcia ze strony matki, ojca i przyjaciela:  
1) chłopcy z trudnościami, 2) dziewczęta z trudnościami, 3) chłopcy bez trudności,  
4) dziewczęta bez trudności

Potwierdziła się też hipoteza mówiąca o ważności roli, jaką rodzicom przypisują w swoim życiu ich nastoletnie dzieci. Nie zaobserwowano tutaj różnic między grupą uczniów z trudnościami i grupą bez trudności. Dla wszystkich nastolatków rola rodziców jest zdecydowanie większa niż rola rówieśników. Ilustruje to wykres 5.17.



Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Wykres 5.17. Różnice w postrzeganiu przez gimnazjalistów wpływu rodziców i przyjaciół na swoje życie (wyniki w procentach)

W pytaniach porównujących środowisko rówieśników i rodziny młodzież z trudnościami rzadziej niż ich rówieśnicy przyznawała, że czuje się dobrze w domu rodzinnym (34% uczniów z trudnościami, w tym 39,2% chłopców i 28,6% dziewcząt, i 43% uczniów bez trudności, w tym 48% chłopców i 38% dziewcząt). Z rówieśnikami lepiej niż w rodzinie czuje się 50% uczniów z trudnościami (43,2% chłopców i 57% dziewcząt) oraz 43% uczniów bez trudności (w tym 36% chłopców i 50% dziewcząt).

Obydwie grupy przyznają jednak, że osobami wywierającymi na nich największy wpływ są rodzice (61% uczniów z trudnościami, w tym 71% chłopców i 50% dziewcząt, i 69% uczniów bez trudności, w tym 66% chłopców i 72% dziewcząt), przyjaciele są osobami wpływowymi dla znacznie mniejszej grupy młodzieży (twierdzi tak 16% uczniów z trudnościami, w tym 9,8% chłopców i 22,4% dziewcząt oraz 14% uczniów bez trudności, w tym 18% chłopców i 10% dziewcząt). Różnice nie są istotne statystycznie.

Uczniów poproszono także o swobodne wypowiedzi na temat sposobów pomocy w nauce, której mogą oczekiwać od rodziców i przyjaciół. W tabeli 5.7 znajdują się przykładowe wypowiedzi uczniów.

Tabela 5.7. Sposoby udzielania pomocy w osiągnięciu dobrych ocen przez osoby znaczące

Sposoby udzielania pomocy w osiągnięciu dobrych ocen przez osoby znaczące	Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
Jak rodzice mogą pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?	Powinni mnie dopilnować Doceniając mnie, dowartościowując Zachęcać, ale nie zmuszać do nauki Nie mogą. Ważniejsze są dla nich pieniądze Często rozmawiać o przyszłości	Zachęcać do nauki, ale nie zmuszać Wierzyć w swoje dziecko Być wyrozumiałym Interesować się swoim dzieckiem Podawać przykłady, że warto być wykształconym

<p>Jak przyjaciele mogą pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?</p>	<p>Podtrzymując na duchu          Ucząc się razem ze mną          Nie wyśmiewając się z niepowodzeń          Poprzez rozmowy, zachęcanie          Mogą pomóc w nadrobieniu zaległości          Nie mogą. Teraz każdy martwi się tylko o siebie.          Nie mogą, bo są lepsi ode mnie          Kiedy można z nimi pogadać o wszystkim</p>	<p>Jeśli sami uczą się dobrze, podwyższają poziom nauki          Można wspólnie się uczyć          Przez dzielenie się pomocami do nauki i wiedzą          Ciesząc się dobrymi ocenami kolegi          Prowadzić zdrową rywalizację          Podtrzymując na duchu</p>
---	---	--

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Kolejne pytania były prośbą o porównanie znaczenia relacji z rodzicami i rówieśnikami. Rodzice określani byli przez młodzież jako zdecydowanie ważniejsi od rówieśników, są jednak pewne sfery życia młodych ludzi, w których znaczenie przyjaciół jest szczególne. Ilustrują to przykładowe wypowiedzi uczniów, zaprezentowane w tabelach 5.8 i 5.9.

Tabela 5.8. Sytuacje, w których rodzice są dla badanych najważniejsi

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
<p>Gdy mam kłopoty z przyjaciółmi, rozmawiam o tym z mamą          Rodzice są dla mnie zawsze wzorem, uczą mnie życia          Rodzice lepiej mnie znają          Wiem, że mogę na nich liczyć</p>	<p>Kiedy mam podjąć jakąś ważną decyzję          Gdy mówią o swoich życiowych doświadczeniach          Kiedy mama ma problemy, wolę ją pocieszyć niż uczyć się do klasówki i zrobić przyjemność nauczycielowi</p>

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Tabela 5.9. Sytuacje, w których rówieśnicy są dla badanych najważniejsi

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
Kiedy mogę o wszystkim z nimi porozmawiać Są sytuacje, o których boję się powiedzieć rodzicom Spędzam z nimi wolny czas	Kiedy kupuję rzeczy do ubrania, buty Kiedy jestem zła na rodziców, mogę z nimi porozmawiać Gdy dostanę złą ocenę Przyjaciele nie ograniczają mnie tak, jak rodzice O niektórych sprawach rozmawiam tylko z przyjaciółmi Z nimi spędzam czas wolny Z nimi rozmawiam o miłości, o mojej sympatii

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Powyższe wyniki potwierdzają sądy wyrażane przez Jamesa Younissa (1985), którego relacyjna koncepcja rozwoju młodzieży w okresie dorastania jest jednym z fundamentów niniejszej pracy (por. rozdział 2.3.1). J. Youniss kwestionuje prawdziwość twierdzenia, że naczelnym pragnieniem młodzieży w okresie dojrzewania jest chęć odłączenia się od rodziców. Badani przez niego młodzi Amerykanie twierdzili, że są nadal pełni respektu wobec autorytetu swoich rodziców, przyznają im prawo do monitorowania swojego zachowania, kierowania nimi i sprawowania kontroli. Od swoich rodziców oczekują też w dalszym ciągu bliskości i ciepła emocjonalnego; chcą w dalszym ciągu przynależeć do rodziny, z której się wywodzą.

Wyniki badań własnych potwierdzają też teorię Bowlby'ego i jego następców o tym, że relacje z rodzicami rzutują na relacje nawiązywane później z innymi ludźmi. Wpływ ten może dokonywać się w różny sposób: jednak zarówno pełna ciepła i wrażliwości na potrzeby dziecka postawa rodziców, jak i udzielane przez nich wskazówki przyczyniają się do nawiązywania przez dziecko znaczących relacji z przyjaciółmi (Mize i Pettit 1997). Przyjaźń osób wyrosłych w oziębłych rodzinach charakteryzuje się niskim stopniem zażyłości, małą kreatywnością wspólnych działań, brakiem bliskości, zwłaszcza wyrażanej na sposób fizyczny (Mayseless, Wiseman i Hai 1998). Osiągnięte wyniki są podobne do tych osiągniętych przez R. Scholte (1998): młodzież, która relacjonowała otrzymywanie niskiego wsparcia ze strony rodziców, osiągała jeszcze niższe wyniki w skalach wsparcia ze strony rówieśników, zaś osoby wyrastające w atmosferze ciepła i serdeczności swoich rodzin, nawiązywały bliższe relacje ze swoimi rówieśnikami. Analogiczne obserwacje przekazują też S. Bartle-Haring i R. M. Sabatelli (1997), zauważając, że niepowodzenie w nawiązaniu znaczących relacji wewnątrz rodzi-

ny najczęściej zostaje powtórzone przy próbach nawiązywania relacji z osobami spoza rodziny. Jest tak być może dlatego, że rodzice postrzegani są przez młodzież jako źródło wsparcia w kształtowaniu dobrych relacji z innymi członkami rodziny, rówieśnikami i nauczycielami (Morrison i in. 1997). K. A. Schonert-Reichl i J. R. Muller (1996) sądzą, że rodzice wciąż pozostają ważni dla nastoletnich dzieci jako źródło rady i wsparcia. Dodają, że jeśli osoba umie poprosić o pomoc rodzica, zwłaszcza matkę (*help-seeking attitude*), będzie też umiała znaleźć i wykorzystać wsparcie dostępne jej od innych osób, np. przyjaciół.

L. Steinberg i in. (1992) łączą poczucie doznawania niskiego wsparcia ze strony rodziców i rówieśników z niskimi wynikami w nauce. Sądzą, że przynależność młodego człowieka do określonej grupy rówieśniczej, a co się z tym wiąże – prezentowanie pewnego typu poglądów na naukę szkolną, poświęcanie na naukę określonej ilości czasu itp. wynika z preferowanego w rodzinie stylu relacji międzyosobowych. Autorzy ci stwierdzili, że młodzież z domów charakteryzujących się autorytatywnym stylem relacji wychowawczej częściej wybiera uczestnictwo w grupach rówieśniczych pozytywnie ustosunkowanych do nauki szkolnej, powiększając tym samym swoje szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. W świetle tych doniesień, uczniowie doznający niskiego wsparcia ze strony rodziców rzadziej wybierają jako przyjaciół osoby ceniące naukę, nie doznają od nich wsparcia szkolnego, są więc osobami potencjalnie zagrożonymi osiągnięciem niskich wyników szkolnych.

**Analizując osiągnięte wyniki, można więc stwierdzić, że brak dobrych relacji z rodzicami, w niniejszych badaniach potwierdzony niskimi wartościami otrzymywanego wsparcia emocjonalnego i niską częstotliwością rozmów młodzieży z rodzicami, niesie ze sobą także brak umiejętności nawiązywania znaczących relacji z rówieśnikami.**

Warto zaznaczyć, że w referowanych właśnie badaniach własnych młodzież grupy badawczej i grupy kontrolnej różniła się znacząco wartościami postrzeganego wsparcia ze strony rodziców, zaś wyniki w percepcji wsparcia ze strony rówieśników rzadziej osiągały poziom statystycznej istotności. Wyniki ogólnie zdają się potwierdzać tezy tych autorów, którzy wiążą trudności w nauce z niskim poziomem wsparcia ze strony wszystkich osób znaczących, w tym również rówieśników. Jednocześnie warto zaznaczyć, że tacy autorzy, jak M. J. Levitt i in. (1994, za: Morrison i in. 1997) i M. Villanueva (1996) sugerują, że wysokie wsparcie ze strony rówieśników w niektórych przypadkach współwystępuje z osiągnięciem niskich wyników w nauce. Dzieje się tak, gdy młodzież doznaje niskiego wsparcia ze strony rodziców: szuka wtedy kompensacji w zaspokojeniu potrzeby bliskości wśród rówieśników, często trafiając do grup z pogranicza

marginiesu społecznego. A. M. Cauce (1982, za: Morrison i in. 1997) twierdzi, że warunkiem sprzyjającym osiąganiu wysokich wyników w nauce jest równowaga między poziomem wsparcia od rodziców, nauczycieli i rówieśników.

## 5.5. Relacja z nauczycielem a trudności w nauce

Warto w tym miejscu przypomnieć, że zdaniem autorów zajmujących się problematyką pełnienia przez nauczyciela roli osoby znaczącej dla młodzieży (Tatar 1998; Galbo 1989), nauczyciele są osobami dysponującymi szczególnym potencjałem, by być dla młodzieży ważnymi osobami: wielu z nich podejmuje pracę z zamiarem wywierania wpływu na wartości, poglądy, przekonania i styl bycia młodych ludzi. Obecność nauczyciela znaczącego ma wpływ na wartość doświadczenia szkoły w ogóle, na rozwój społeczny i intelektualny uczniów (Brown 1980, za: Galbo 1989; Tatar 1996). Interakcje ucznia z nauczycielem są także dla tego drugiego modelem interakcji z osobami dorosłymi w ogóle.

### 5.5.1. Wybór nauczyciela na osobę znaczącą a trudności w nauce

Niewielu uczniów, tylko osiem osób spontanicznie nominowało nauczyciela jako jedną z osób w swoim otoczeniu, którą uznają za znaczącą. Wyniki uczniów obydwu grup okazały się niższe od osiągniętych przez młodzież badaną przez J. J. Galbo (1989) i E. Greenberger i in. (1998), gdzie 10% nastoletnich chłopców i dziewcząt określiło nauczyciela jako osobę znaczącą.

Zdecydowana jednak większość uczniów, 82% młodzieży z grupy badawczej i 91% młodzieży z grupy kontrolnej przyznało, że **miało kiedyś dobrego nauczyciela**. Potwierdza to tezę M. Tatara (1998), iż nauczyciel nie przestaje być kimś ważnym z chwilą zakończenia lekcji i nauki szkolnej w ogóle, a czasem jest postrzegany jako znaczący dopiero po kilku czy kilkunastu latach.

Kolejna grupa pytań dotyczyła charakterystyki nauczyciela znaczącego. 82% młodzieży z grupy badawczej i 91% młodzieży z grupy kontrolnej przyznało, że miało kiedyś dobrego nauczyciela. Za najważniejsze jego cechy uznano to, że rozumiał uczniów (25% uczniów z trudnościami i 52% uczniów bez trudności), dobrze nauczał swego przedmiotu (18% uczniów z trudnościami i 34% uczniów bez trudności) i miał poczucie humoru (17% uczniów z trudnościami i 28% uczniów bez trudności, w tym 25% chłopców i 8% dziewcząt, poziom istotności  $p = 0,021$ ), 30% młodzieży z grupy kontrolnej i 14% młodzieży z grupy badawczej wymienia jeszcze inne, bardzo zindywidualizowane cechy nauczycieli, których wybrała za najlepszych.

Różnice w podgrupie chłopców okazały się istotne statystycznie. Uczniowie bez trudności częściej określali, że znaczący dla nich nauczyciel rozumiał swoich uczniów ( $p = 0,005$ ) i dobrze nauczał swego przedmiotu ( $p = 0,040$ ). Przykładowe wypowiedzi uczniów prezentuje tabela 5.10.

W prowadzonych badaniach za najważniejsze cechy nauczyciela znaczącego uznano to, że rozumiał uczniów, dobrze nauczał swego przedmiotu i miał poczucie humoru. Szczególnie duża grupa uczniów podkreśla znaczenie faktu rozumienia przez nauczyciela swoich uczniów, co jest zgodne z pożądaną charakterystyką nauczyciela zaproponowaną przez M. Nowaka (1999) i innych (por. np. Jules i Kutnick 1993; Tatar, Horenczyk 1996). Spora grupa młodzieży wymienia jeszcze inne, bardzo zindywidualizowane cechy nauczycieli, których wybrała za najlepszych. Różnice w podgrupie chłopców okazały się istotne statystycznie. Uczniowie z trudnościami rzadziej określali, że znaczący dla nich nauczyciel rozumiał swoich uczniów i dobrze nauczał swojego przedmiotu.

Tabela 5.10. Cechy charakterystyczne nauczycieli określanych przez uczniów jako znaczących dla nich w przeszłości

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
Miał powołanie	Był naszym przyjacielem
Umiał słuchać	Dobrze uczył swojego przedmiotu
Traktował uczniów po partnersku	Był obowiązkowy, stanowczy i sumienny
Był godny zaufania	Traktował mnie na serio
Lubił dzieci	Rozwijał zdolności ucznia
Lubił swoją pracę	Był radosny i pełen humoru, często się śmiał
Dawał mi dużo szans	Dużo z nami rozmawiał na różne tematy
Pomagał rozwiązywać problemy	Był sprawiedliwy i konsekwentny
Zależało mu, żeby uczeń się wykazał	Darzyliśmy się wzajemnie szacunkiem
Rozumieliśmy, kiedy tłumaczył nowy temat	Wzbudzał szacunek
Umożliwiał zdobywanie dobrych ocen	Dużo wymagał, ale to mnie mobilizowało
Dbał o ciszę na lekcji	Nie tylko uczył, ale był dobrym wychowawcą
Był troskliwy	Słuchał
Zawsze miał czas, kiedy ktoś czegoś nie rozumiał	Szczepił moje poglądy
Traktował uczniów tak samo, był obiektywny w ocenie	
Interesował się nie tylko problemami szkolnymi ucznia	
Był uprzejmy	

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

Informacje na temat roli nauczyciela jako osoby znaczącej uzyskano więc głównie zadając uczniom pytania bezpośrednio dotyczące roli, jaką w ich życiu pełni nauczyciel. Najwięcej informacji o postrzeganiu przez młodzież roli nauczyciela znaczącego uzyskano dzięki pytaniom otwartym w kwestionariuszach i Testowi Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel*, w którym zasugerowano młodzieży wybranie jednego z nauczycieli, który jest dla nich ważny, znaczący, i opisanie jego zachowań. Zdecydowana większość młodzieży podjęła się uzupełnienia kwestionariusza, zaś otrzymane wyniki pozwalają na stwierdzenie różnic w percepcji nauczyciela znaczącego między grupą uczniów z trudnościami i grupą bez trudności w nauce.

Wyniki otrzymane w wyniku zastosowania Testu Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel* potwierdzają różnorodność funkcji, jakie może pełnić nauczyciel znaczący (por. Tatar 1996). Jednocześnie zauważono wyraźne różnice w postrzeganiu cech nauczyciela znaczącego między grupą uczniów z trudnościami w uczeniu się i grupą bez trudności. Wyniki potwierdzają hipotezę niniejszych badań, iż uczniowie z trudnościami w uczeniu się postrzegają nauczyciela znaczącego w kategoriach bardziej negatywnych niż uczniowie bez trudności.

### 5.5.2. Wsparcie społeczne ze strony nauczyciela a wyniki w nauce

Relacja ucznia z nauczycielem od zawsze pełna była napięć. Relacja ta jest bowiem w dużym stopniu sformalizowana, a jednocześnie, ze względu na swój charakter i częstotliwość spotkań ucznia z nauczycielem, stwarzająca szansę na bycie relacją pełną ciepła i bliskości. **W prezentowanych wynikach zwraca uwagę fakt, że niskie oceny szkolne wyraźnie korespondują z niską jakością wsparcia otrzymywanego przez ucznia od nauczyciela.**

Zauważono różnice między **chłopcami i dziewczętami** w zakresie postrzegania wsparcia ze strony nauczycieli. Dziewczęta generalnie sygnalizują, że doznają większego wsparcia ze strony nauczyciela niż chłopcy, potwierdzając tym samym wyniki badań W. Furmana i D. Burhmester (1992) oraz D. A. Blyth (1982), których zdaniem relacje dziewcząt z wszystkimi osobami znaczącymi są bardziej wspierające niż relacje chłopców. Jednocześnie inne badania (por. Wintre i in. 1988) sugerują, że dziewczęta częściej szukają wsparcia wśród członków rodziny, zaś chłopcy oczekują go od osób określonych jako „eksperti” w danej dziedzinie. Wyniki otrzymane w obecnych badaniach nie potwierdzają doniesień, jako że chłopcy, zwłaszcza ci z trudnościami w nauce, rzadko postrzegają nauczycieli jako mogących udzielić im wsparcia.

### 5.5.2.1. Nauczyciel jako wzór osobowy (*role model*)

Dla 6% osób z trudnościami oraz dla 21% osób bez trudności w nauce **nauczyciel stanowi wzór zachowania się w stosunku do drugiej osoby**, ponieważ odnosi się do uczniów kulturalnie, po partnersku, z szacunkiem i sprawiedliwie. Uczniowie twierdzą, że starają się naśladować nauczycieli znaczących. Ponad 23% (16% chłopców i 30% dziewcząt) uczniów z trudnościami oraz 44% (42% chłopców i 46% dziewcząt) uczniów bez trudności podało rozmaite powody, dla których **traktują nauczyciela jako wzorzec osobowy**. Argumentując swoje stanowisko, wymieniają przede wszystkim rozmaite cechy osobowości nauczyciela, takie jak dobroć, mądrość, uczciwość; inni zaś chcą dorównać im pod względem wykształcenia, dowcipu czy zewnętrznej atrakcyjności (*staram się naśladować moją nauczycielkę, bo ładnie się maluje – piszą dziewczęta*).

Niestety, duża grupa uczniów, obserwując zachowanie się nauczyciela w stosunku do swoich kolegów i koleżanek w klasie, jest pełna odczuć negatywnych: jest to 32% chłopców i 36% dziewcząt z trudnościami oraz 28% chłopców i 16% dziewcząt bez trudności. Uczniowie z trudnościami twierdzą, że w takich chwilach boją się nauczyciela, jest im przykro, cieszą się, że nie zwraca się do nich, mają ochotę powiedzieć nauczycielowi, co o nim myślą, chcą wyjść z sali. Dostrzegają też, że do lepszych uczniów nauczyciele odnoszą się lepiej. Uczniowie bez trudności również czują się zbulwersowani, smutni i przestraszeni zachowaniami nauczyciela. W świetle tych wypowiedzi nie budzi zdziwienia fakt, że nie wszyscy uczniowie chcą nauczyciela naśladować. 42% chłopców i 30% dziewcząt z trudnościami oraz 24% chłopców i 20% dziewcząt bez trudności odpowiedziało, że nauczyciel nie stanowi dla nich wzoru godnego naśladowania.

### 5.5.2.2. Nauczyciel jako osoba udzielająca wsparcia społecznego (*supporter*)

W chwilach przeżywania ważnych problemów życiowych część młodzieży może liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela znaczącego. 12% uczniów z trudnościami oraz 14% chłopców i 32% dziewcząt bez trudności w nauce twierdzi, że **nauczyciel wspomaga ich w trudnych chwilach**: wysłuchuje, martwi się ich zmartwieniami, rozmawia, pociesza. Większa jednak grupa młodzieży, 42% chłopców i 22% dziewcząt z trudnościami oraz 31% (42% chłopców i 20% dziewcząt) uczniów bez trudności wyraża negatywne opinie co do zaangażowania się nauczyciela w pomoc w wypadku przeżywania przez nich różnych proble-

mów. Uczniowie piszą, że nie informują nauczyciela o swoich problemach, lub że nauczyciel wiedząc o ich trudnej sytuacji, nic nie robi, aby pomóc w rozwiązaniu problemu. Podobnie kształtuje się opinia uczniów co do zachowania się nauczyciela znaczącego w sytuacji, kiedy uczeń wprawdzie nie przeżywa poważnych problemów, ale jest w smutnym nastroju. 23% (14% chłopców i 32% dziewcząt) z trudnościami oraz 35% (24% chłopców i 46% dziewcząt) bez trudności twierdzi, że nauczyciel znaczący zauważa ich złe samopoczucie i reaguje, **chcąc pomóc**. 42% chłopców i 22% dziewcząt z trudnościami oraz 38% chłopców i 28% dziewcząt bez trudności twierdzi, że nauczyciel znaczący albo wcale nie zauważa ich smutku, albo zachowanie nauczyciela pogłębia jeszcze ich złe samopoczucie, ponieważ nauczyciel „żartuje sobie” z nich, lekceważy ich problemy bądź krzyczy na nich.

### 5.5.2.3. Nauczyciel jako „wierzący w ucznia”, traktujący go osobowo (*believer*)

Duża część młodzieży z obydwu grup sądzi, że **nauczyciel obdarza ich zaufaniem**. Twierdzi tak 38% (42% chłopców i 34% dziewcząt) uczniów z trudnościami oraz 73% (70% chłopców i 76% dziewcząt) uczniów bez trudności w nauce. Optymizmem napawa fakt, że zarówno uczniowie bez trudności, jak i uczniowie z trudnościami potrafią wymienić wiele powodów, dla których czują się osobami godnymi zaufania („jestem odpowiedzialny”, „dotrzymuję słowa”, „jestem uczciwy”, „nigdy go nie zawiodłam” – piszą uczniowie z trudnościami w nauce). 22% chłopców i 18% dziewcząt z trudnościami oraz 8% chłopców i 6% dziewcząt bez trudności sądzi, że nauczyciel znaczący nie ma do nich zaufania. **Traktowanych z powagą i szacunkiem przez nauczyciela** czuje się 50% chłopców i 66% dziewcząt. Wyniki te są dużo niższe w grupie uczniów z trudnościami. 30% chłopców i 24% dziewcząt sądzi, że nauczyciel znaczący traktuje ich na serio; uczniowie ci wymieniają rozmaite powody takiego stanu rzeczy: „jestem prawdomówny, uczynny, dorosły” – piszą uczniowie z trudnościami w nauce. 12% chłopców i dziewcząt z trudnościami oraz tylko 2 osoby z grupy kontrolnej jest zdania, że nauczyciel znaczący nie traktuje ich poważnie.

### 5.5.3. Wsparcie szkolne ze strony nauczyciela a trudności w nauce

Jak już pisano, zróżnicowanie percepcji nauczyciela znaczącego w zależności od wyników w nauce potwierdza tezy R. Butler (1994), R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986), G. N. Siperstein i M. J. Goding (1983) oraz B. G. Licht i J. A.

Kistner (1986), iż uczniowie słabsi mają mniejsze szanse na otrzymanie wsparcia od nauczyciela. Można stwierdzić, że uczniowie ci uczą się gorzej, ponieważ nauczyciel gorzej ich uczy (por. Good i Brophy 1991).

Wyniki te narzucają pewną ostrożność w charakteryzowaniu nauczyciela na podstawie percepcji uczniów, ponieważ z pewnością zachodzi tu mechanizm sprzężenia zwrotnego: uczniowie nieotrzymujący wsparcia ze strony nauczyciela mają trudności w uczeniu się, ale i przeżywanie trudności w uczeniu się uwarunkowane innymi czynnikami wpływa na postrzeganie nauczyciela i jego pracy, czasem zniekształcając rzeczywistość.

Dziewczeta z trudnościami sygnalizują częściej niż chłopcy, że nauczyciel pomaga im, gdy nie rozumieją treści lekcji. Dziewczeta czują się też wspierane w sytuacjach innych niż dydaktyczne: postrzegają nauczyciela jako wspierającego w sytuacjach problemów osobistych, co jest zgodne z wynikami osiągniętymi przez Morrison i in. (1997).

#### **5.5.3.1. Nauczyciel znaczący jako osoba ułatwiająca naukę (*enabler*)**

Analizując zachowania nauczycieli znaczących, młodzież przyznaje, że kiedy trudno jej zrozumieć materiał przerabiany na lekcji, **nauczyciel pomaga w opanowaniu materiału, z którym ma trudności**. Twierdzi tak 47% (42% chłopców i 52% dziewcząt) uczniów z trudnościami oraz 65% (62% chłopców i 68% dziewcząt) uczniów bez trudności. 28% chłopców i dziewcząt z trudnościami oraz 24% chłopców i 20% dziewcząt bez trudności przyznaje, że nauczyciel nie pomaga im w opanowaniu materiału, który jest zbyt trudny. Wśród wypowiedzi zwracają uwagę opinie uczniów z trudnościami w nauce, opisujące negatywne zachowania werbalne i niewerbalne nauczyciela w reakcji na sygnalizowane przez ucznia trudności w opanowaniu wiadomości. Młodzież grupy badawczej pisze, że w takiej sytuacji nauczyciel znaczący często jest obojętny („nic nie robi”, „jest do tego przyzwyczajony”), przenosi odpowiedzialności za zdobycie wiedzy na ucznia („mówi, żebym przeczytał w książce”, „mówi, że jak zwykle rozmawiałam”) lub zachowuje się niecuprzejmnie („krzyczy”, „denerwuje się na mnie”). Wśród wypowiedzi uczniów bez trudności w nauce nie pojawiają się twierdzenia będące odzwierciedleniem nieuprzejmego zachowania się nauczyciela.

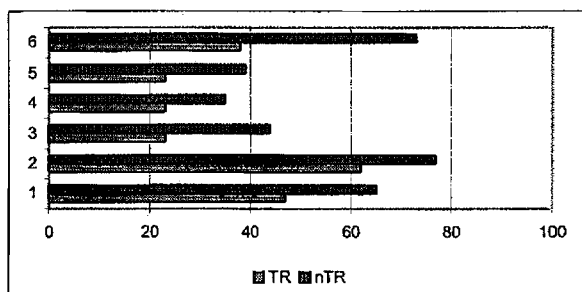
### 5.5.3.2. Nauczyciel znaczący jako osoba przekazująca wiedzę (*teacher*)

Kiedy nauczyciel prowadzi lekcję, 20% chłopców i 34% dziewcząt z trudnościami oraz 42% chłopców i 54% dziewcząt nieodczuwających trudności w nauce, słucha go i bierze udział w lekcji. Do nieuwagi przyznaje się 12% chłopców i 14% dziewcząt z grupy badawczej i tylko 3 osoby z grupy kontrolnej. 30% młodzieży z trudnościami określa lekcje jako nudne, podobnie sądzi tylko 10% młodzieży bez trudności. Uczniowie z obydwu grup są zdania, że praca i zaangażowanie ich nauczyciela sprawia, że umieją coraz więcej. 62% (64% chłopców i 60% dziewcząt) z trudnościami oraz 77% (72% chłopców i 82% dziewcząt) bez trudności w nauce twierdzi, że umieją coraz więcej, ponieważ ich nauczyciel umie dobrze tłumaczyć, ciekawie przekazywać wiedzę, jest zaangażowany i zainteresowany tym, by uczniowie umieli jak najwięcej. Wypowiedzi z kategorii pierwszej i drugiej pozornie wydają się sprzeczne, ale interpretując je można podsumować, że młodzież z trudnościami z jednej strony zauważa jakość *dydaktycznego* przygotowania nauczycieli („dokładnie tłumaczy”, „ciekawie prowadzi lekcje”), z drugiej jednak nie czuje się przez nauczyciela dostatecznie *zainteresowana* i *zmotywowana* do brania aktywnego udziału w lekcjach („jest nudno”, „nie słucham go”). Porównując te wypowiedzi z odpowiedziami na poprzednie pytanie, można wysunąć przypuszczenie o braku odczuwania przez uczniów z trudnościami życzliwości ze strony nauczycieli, jako że częściej niż uczniowie bez trudności sygnalizują oni brak uprzejmości w relacjach z nauczycielem.

### 5.5.3.3. Nauczyciel jako osoba motywująca do nauki (*motivator*)

Stosunkowo niewielka grupa młodzieży czuje się motywowana do nauki przez nauczyciela: 23% (24% chłopców i 22% dziewcząt) uczniów z trudnościami oraz 39% (40% chłopców i 38% dziewcząt) uczniów bez trudności jest zdania, że w chwilach spadku ich motywacji do nauki nauczyciel znaczący **zachęca do podejmowania wysiłku**. 16% chłopców i dziewcząt z obydwu grup twierdzi, że zachowania nauczyciela nie tylko nie podwyższają ich poziomu motywacji, ale wręcz przeciwnie – obniżają ją. 17% osób z grupy badawczej i 12% osób z grupy kontrolnej pisze, że w takiej sytuacji nauczyciel najczęściej stawia im ocenę niedostateczną. Nauczyciel może motywować też do nauki przez zapoznawanie uczniów z ciekawymi, dodatkowymi informacjami. O wiedzę wykraczającą poza program nauczania prosi i otrzymuje ją 36% chłopców i 32% dziewcząt z trud-

nościami oraz 60% chłopców i 72% dziewcząt bez trudności w nauce. W przypadku osób bez trudności pojedyncze osoby wyrażały sąd, że nauczyciel odmawia im udzielania dodatkowych wyjaśnień (odpowiedziało tak 6 osób). 15% chłopców i dziewcząt z trudnościami twierdzi, że nauczyciel nie udziela odpowiedzi na ich pytania o wiedzę wykraczającą poza materiał lekcyjny. Wykres 5.18 ilustruje różnice między grupami w postrzeganiu wsparcia ze strony nauczyciela znaczącego.



Źródło: TZN *Mój Nauczyciel*

Wykres 5.18. Różnice w postrzeganiu nauczyciela jako osoby pozytywnie znaczącej:  
1) nauczyciel pomaga w nauce, 2) uczy, 3) jest wzorem osobowym, 4) udziela wsparcia emocjonalnego, 5) motywuje do nauki, 6) traktuje osobowo, z szacunkiem

W swobodnych wypowiedziach uczniowie wskazywali różne sposoby, przez które nauczyciel może pomóc w osiągnięciu dobrych ocen. Najbardziej charakterystyczne wypowiedzi zebrane zostały w tabeli 5.11.

Tabela 5.11. Sposoby pomocy w nauce stosowane przez nauczyciela znaczącego

Jak nauczyciel może pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?
Interesując się moimi postępami
Zauważając moje zdolności
Doceniając wkład pracy
Zauważając chęci, starania i wkład pracy ucznia
Prowadzić ciekawe lekcje
Proponując dodatkowe zajęcia
Powinien wymagać
Sprawiedliwie oceniając
Organizując dodatkowe zajęcia
Pomaga, kiedy sam lubi uczyć
Gdyby umiał pomagać bez stresu

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

#### 5.5.4. Nauczyciel jako osoba negatywnie znacząca

Kategorie przyjęte przez L. B. Hendry'ego (1992) uwzględniają też negatywne aspekty roli nauczyciela znaczącego. Wyniki badań potwierdzają, że nauczyciel wybierany przez uczniów jako znaczący, może być osobą postrzeganą jako wróg lub przeciwnik.

##### 5.5.4.1. Nauczyciel znaczący jako przeciwnik (*antagonist*)

Duża grupa młodzieży z obydwu grup zgłasza różne postulaty w stosunku do nauczycieli, sądząc, że osiąga niższe oceny, niż mogłaby osiągać właśnie ze względu na pewne zachowania nauczycieli znaczących. 53% (56% chłopców i 50% dziewcząt) z trudnościami oraz 45% (40% chłopców i 50% dziewcząt) bez trudności sądzi, że uczenie się sprawia im trudność ze względu na różne zachowania nauczyciela. Uczniowie z trudnościami w nauce twierdzą, że nauczyciel nie rozumie ich problemu, nie akceptuje tego, że nie wszyscy są bardzo zdolnymi uczniami, ocenia ich kierując się uprzedzeniami. 64% chłopców i dziewcząt z trudnościami oraz 58% chłopców i 66% dziewcząt bez trudności sądzi, że mogliby się uczyć lepiej, gdyby nauczyciel zmienił sposób prowadzenia lekcji lub odnoszenia się do nich. Uczniowie z trudnościami podkreślają, że pomogłoby im, gdyby nauczyciel postarał się zrozumieć specyfikę ich problemów z nauką.

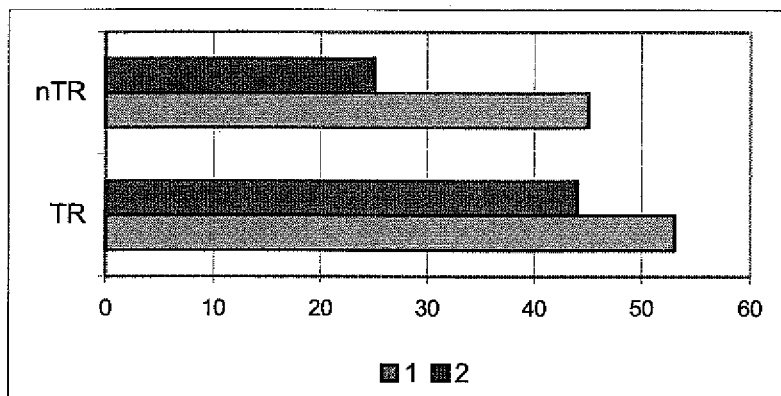
##### 5.5.4.2. Nauczyciel znaczący jako źródło lęku (*bully*)

Lęk przed nauczycielem wybranym jako znaczący czuje 34% uczniów z trudnościami (38% chłopców i 30% dziewcząt). Podobnie twierdzi 39% (24% chłopców i 54% dziewcząt) bez trudności w nauce. Mniej osób, bo tylko 28% chłopców i 30% dziewcząt z trudnościami oraz 28% chłopców i 14% dziewcząt bez trudności oświadcza, że nie czuje lęku przed nauczycielem.

Uczniowie nieczęsto ośmielają się mieć odmienne zdanie niż ich nauczyciel. Wśród uczniów z trudnościami tylko 3 chłopców i 5 dziewcząt twierdzi, że w takiej sytuacji spotykają się z życzliwym traktowaniem ze strony nauczyciela. Wśród uczniów bez trudności pozytywnej reakcji nauczyciela spodziewa się 36% chłopców i 46% dziewcząt. Nauczyciel reaguje negatywnie na odmienne zdanie

ucznia w jakiejś kwestii zdaniem 50% chłopców i 38% dziewcząt z trudnościami. Podobnie twierdzi 20% chłopców i 30% dziewcząt bez trudności.

Wyniki te zgodne są z obserwacjami m.in. M. Tyszkowej (1964), która zauważyła, że w 70% przypadków stosunek nauczyciela do ucznia słabego był negatywny bądź obojętny. Tyszkowa tłumaczy to tym, iż niepowodzenie szkolne ucznia jest jednocześnie niepowodzeniem nauczyciela, stąd próbuje on, odrzucając ucznia, pozbyć się dyskomfortu związanego z brakiem wyników pracy nauczycielskiej. Podobną prawidłowość zauważyli też R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986). Twierdzą oni, że nauczyciele niechętnie nawiązują relacje z uczniami osiągającymi niskie wyniki w nauce, generalizując negatywny obraz dziecka pod względem osiąganych ocen także na inne sfery. Różnicę w odnoszeniu się do uczniów ze względu na otrzymywane przez nich oceny zaobserwowali też G. B. Licht i J. A. Kistner (1986). Różnice między grupami w postrzeganiu nauczyciela jako osoby negatywnie znaczącej ilustruje wykres 5.19.



Źródło: TZN *Mój Nauczyciel*

Wykres 5.19. Różnice w postrzeganiu nauczyciela jako osoby negatywnie znaczącej:  
1) utrudnia naukę, 2) nie akceptuje odmiennego zdania uczniów

Ostatnie z pytań TZN *Mój Nauczyciel* pozwalało uczniom na sformułowanie swoich życzeń co do sylwetki idealnego nauczyciela. Jak wynika z przykładowych uczniowskich wypowiedzi, nie są to życzenia trudne do spełnienia, choć z wypowiedzi uczniów wynika, że są to jednak życzenia, rzadko rzeczywistość (tabela 5.12). Inne przykładowe wypowiedzi zebrano w aneksie do niniejszej pracy.

Tabela 5.12. Przykładowe wypowiedzi uczniów kończące zdanie:  
Lubię, kiedy mój nauczyciel....

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
uśmiecha się	jest miły
choruje	mnie chwali
kiedy go nie ma	jest nieobecny
opowiada o swoich przeżyciach	robi sprawdziany
szkolnych	choruje
chwali mnie	mniej zadaje
rozmawia na różne tematy	tłumaczy mi wszystko
akceptuje mnie	stawia dobre oceny
rozmawia z nami	jest w dobrym humorze
organizuje wycieczki	słucha mnie
dużo tłumaczy	rozmawia ze mną
jest z nas dumny	uśmiecha się
traktuje mnie poważnie i nie ma do mnie	interesuje się tym, o co pytam
uprzedzeń	nie krzyczy
mobilizuje mnie	ma ze mną lekcje
odnosi się do mnie z szacunkiem	jest wyrozumiały
nie krzyczy	

## 5.6. Różnice w zakresie znaczenia nauczyciela dla młodzieży polskiej, brytyjskiej i izraelskiej

W konstruowaniu Testu Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel* korzystano z inspiracji i doświadczeń L. Hendry'ego i in. (1992) i M. Tatara (1996) nad badaniem roli nauczyciela jako osoby znaczącej. Niektóre z zakresów możliwe są do porównania.

Analizując wyniki, daje się zauważyć, że uczniowie badani przez M. Tatara (1996) postrzegają swoich nauczycieli jako osoby bardziej zorientowane na pracę dydaktyczną, częściej motywujące do nauki i pomagające w razie trudności w nauce. Uczniowie polskich gimnazjów, szczególnie ci bez trudności w nauce, częściej z kolei widzą w nauczycielu wzór osobowy godny naśladowania. Nauczyciela znaczącego jako osobę obdarzającą zaufaniem wybiera podobna grupa młodzieży. Różnicując jednak grupę uczniów, z uczestniczących w referowanych tutaj badaniach własnych na uczniów z trudnościami i bez trudności, zauważa się dużą dysproporcję wyników: uczniowie z trudnościami sądzą, że nauczyciel zna-

czący dużo rzadziej obdarza ich swoim zaufaniem. Wybrane wyniki badań własnych oraz badań L. Hendry'ego i M. Tatara (1996) zebrane są w tabeli 5.13.

Tabela 5.13. Porównanie wybranych zakresów percepcji nauczyciela znaczącego między uczniami szkół polskich, brytyjskich i izraelskich na podstawie badań L. Hendry'ego, M. Tatara i badań własnych (wyniki w procentach)

Kategoria	Wielka Brytania	Izrael	Polska	
			Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
Nauczyciel pomaga w razie trudności w nauce	-	74	47	65
Dzięki niemu umiem coraz więcej	45	67	62	77
Jest wzorcem osobowym	17	18	23	44
Motywuje do nauki	41	72	23	39
Nauczyciel obdarza zaufaniem	51	65	38	73

## 5.7. Relacja z innymi osobami znaczącymi a trudności w nauce

Hipotezy badacze poddane weryfikacji w niniejszej pracy zakładały także, że istnieją różnice między grupami w zakresie relacji z innymi niż wyszczególnione powyżej osobami znaczącymi. Szczególną uwagę należy zwrócić na dwie kategorie: rodzeństwa oraz dziadków badanych osób.

### 5.7.1. Relacja z rodzeństwem a trudności w nauce

**Rodzeństwo** jest postrzegane jako znaczące przez ponad 60% młodzieży obydwu grup, przy czym w podgrupie uczniów bez trudności brat lub siostra są osobami bardziej znaczącymi dla dziewcząt niż dla chłopców. Wyniki te są o wiele wyższe, niż te uzyskane przez E. Greenberger i in. (1998) w badaniach prowadzonych wśród młodzieży amerykańskiej, gdzie brata lub siostrę jako znaczącego wybrało 18% chłopców i 15% dziewcząt. Dla porównania – w badaniach G. Gajewskiej (2000) rodzeństwo jako osoby dające oparcie określiło 29,1% dzieci i młodzieży w wieku 9-16 lat.

W badaniach potwierdzona została hipoteza, iż młodzież z trudnościami doznaje rzadziej niż ich rówieśnicy wsparcia społecznego ze strony braci i siostr ( $p < 0,05$ ). Wsparcie ze strony rodzeństwa to głównie dzielenie codziennych radości, kłopotów i zainteresowań. Rodzeństwo ma też udział w kontrolowaniu zachowania swoich braci i siostr, pełniąc tym samym często rolę podobną do roli pełnionej przez rodziców (por. Conger i in. 1997).

Analizując rodzaje wsparcia otrzymywanego od rodzeństwa, dostrzeżono istotną różnicę między dziewczętami i chłopcami. Dziewczęta, te z trudnościami i te bez trudności, znacząco częściej niż chłopcy czują się motywowane do nauki przez brata lub siostrę ( $p < 0,01$ ). Badania potwierdzają więc tezy W. Furmana i D. Buhrmestera (1992), iż relacje dziewcząt z rodzeństwem są bardziej wspierające niż relacje chłopców z ich braćmi i siostrami.

Jednocześnie dziewczęta bez trudności częściej niż ich koledzy bez trudności w nauce kłócą się z braćmi i siostrami, postrzegają rodzeństwo jako osoby konfliktowe, wyśmiewające i poniżające je. Nie zaobserwowano istotnych różnic w tym względzie w podgrupie uczniów z trudnościami. Wyjaśniając uzyskaną różnicę w wynikach, można przypuszczać, że wyższy stopień konfliktowości relacji dziewcząt z ich braćmi i siostrami oznacza nie tyle stan zagrożenia dla tych relacji, ile sytuację prawidłową rozwojowo: charakterystyczną cechą relacji rówieśniczych jest bowiem rozwiązywanie konfliktów, a przez to uczenie się zachowań społecznych. Dziewczęta z trudnościami wydają się pozbawione tego typu doświadczeń. Mniej konfliktów w relacjach z rodzeństwem może oznaczać słabszy związek między rodzeństwem, raczej izolację niż akceptację. Kilka przykładowych wypowiedzi uczniów na temat wsparcia szkolnego ze strony rodzeństwa zebrano w tabeli 5.14.

Tabela 5.14. Sposoby pomocy w nauce stosowane przez rodzeństwo badanych osób

Jak rodzeństwo może pomóc?
Mogą poddawać ciekawe pomysły
Motywować do osiągania lepszych ocen
Nie przeszkadzać w nauce
Mogą wytłumaczyć niezrozumiały materiał
Mogą sprawdzić, czy lekcje są odrobione

Źródło: Kwestionariusz *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

### 5.7.2. Relacja z dziadkami a trudności w nauce

**Dziadka lub babkę** jako osobę znaczącą określa ponad 30% młodzieży obydwu grup; w podgrupie uczniów bez trudności dziadkowie są istotnie bardziej znaczący dla chłopców niż dla dziewcząt. Porównując te dane z wynikami badań młodzieży amerykańskiej przeprowadzonymi przez E. Greenberger i in. (1998), warto zaznaczyć, że polskie nastolatki znacząco częściej traktują dziadka i babkę jako ważne w swoim życiu osoby, ponieważ w badaniach powyższych babkę lub dziadka wybrało jako znaczących 5% chłopców i 18% dziewcząt.

Należy przypuszczać, że wiąże się to z innym typem więzi rodzinnej w Polsce i krajach anglosaskich. Co prawda spośród badanych nastolatków tylko 18% uczniów z trudnościami i 9% uczniów bez trudności mieszka razem z babcią lub dziadkiem, ale polskie rodziny z pewnością częściej niż amerykańskie mają strukturę wielopokoleniową. Niezależnie od miejsca zamieszkania częstsze są też kontakty między dziadkami i wnukami, a więc większy zakres wsparcia społecznego.

Dziadek i babka częściej wymieniani są jako dający wsparcie emocjonalne przez młodzież przeżywającą trudności w nauce. Z pewnością umieją dać im tę bezinteresowną serdeczność i opiekę, której potrzebują, bez stawiania nadmiernych wymagań, którym młodzież ze względu na swoje trudności nie jest w stanie sprostać (por. Kukołowicz 1998, 2001).

### 5.8. Propozycja kierunków dalszych badań nad związkiem między relacjami młodzieży z osobami znaczącymi a osiąganymi przez nią wynikami w nauce

Podsumowując osiągnięte wyniki, należy stwierdzić, że przeprowadzone badania w dużym stopniu pozwoliły na pozytywną weryfikację postawionych hipotez badawczych. Wyniki są potwierdzeniem głównej hipotezy pracy o istnieniu różnic między młodzieżą z trudnościami i młodzieżą bez trudności w zakresie relacji z osobami znaczącymi i postrzeganego od nich wsparcia, hipotezy opierającej się na teorii relacyjnej Jamesa Younissa (1985, s. 13 i nn.), który za nadrzędny czynnik prawidłowego rozwoju psychospołecznego młodego człowieka uznał wspierające relacje z innymi osobami. Niniejsza praca zapoczątkowuje badania nad powyższym problemem. W prowadzeniu kolejnych badań warto byłoby skorzystać z zamieszczonych poniżej sugestii.

Słuszne wydaje się wyszczególnienie jako najważniejszego elementu charakteryzującego relacje ucznia z osobami dla niego znaczącymi aspektu **postrzeganego wsparcia społecznego**. Zdaniem B. Sarason (Sarason i in. 1990) osoby o wy-

sokim poziomie postrzegania wsparcia społecznego to osoby o wyższych umiejętnościach społecznych, lubiane przez innych, chętniej nawiązujące znajomości. Charakteryzują się też bardziej efektywnym stylem radzenia sobie w sytuacjach trudnych. B. Sarason wyjaśnia to wskazując na fakt, że osoby o większym poczuciu bezpieczeństwa w pierwotnych relacjach z rodzicami spędzają więcej czasu na czynnościach umożliwiających im poznanie świata, zdobywają więc więcej informacji i mają więcej okazji do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Te doświadczenia sprawiają, że dzieci takie są bardziej pewne siebie i mocno przekonane o swoich umiejętnościach radzenia sobie z trudnościami. Przekonane też są, że niepowodzenie w jakimś działaniu nie oznacza rodzicielskiego odrzucenia, jako że miłość rodziców jest dla nich miłością bezwarunkową. Brak obawy przed odrzuceniem ze strony rodziców daje im pewność siebie potrzebną do podejmowania ryzyka rozwiązania problemu, a nie unikania go. Wysokie umiejętności społeczne, wynikające z postrzegania wysokiego wsparcia rodzicielskiego, stanowią więc podstawę do sprawnego nabywania umiejętności poznawczych. B. Sarason stwierdza, że uczniowie ci są bardziej sprawni w rozwiązywaniu zadań intelektualnych. Są też bardziej otwarci w relacjach z rówieśnikami. W kolejnych badaniach nad uwarunkowaniami trudności szkolnych należy więc także opierać się na relacjach zebranych bezpośrednio od młodzieży (por. też Wentzel 1994).

Otrzymane wyniki zdają się w zadowalający sposób ukazywać związek między zaburzeniami w relacjach z osobami znaczącymi a występowaniem trudności w nauce u młodzieży ze **środowisk miejskich**. W polskiej literaturze dotyczącej uwarunkowań trudności szkolnych najczęściej dominuje stereotyp pochodzenia ucznia z trudnościami w nauce z rodziny patologicznej ze względu na rozwody, nadużywanie alkoholu, złe warunki materialne, wielodzietność rodziny bądź jedynactwo dziecka, niskie wykształcenie rodziców. Warto w tym kontekście przytoczyć charakterystykę demograficzną uczniów z trudnościami badanymi przez A. Karpińską (2000). Autorka badała uczniów z różnych miast i wsi północno-wschodniego obszaru Polski. Wśród badanej przez nią młodzieży tylko 21% uczniów z niepowodzeniem szkolnym ma dobre warunki mieszkaniowe, a 38% dobrą sytuację materialną. Wykształcenie średnie lub wyższe ma tylko 22% rodziców tych dzieci. 23% uczniów wychowuje się w rodzinach z problemem alkoholowym, zaś 15% uczniów w rodzinach rozbitych.

Tymczasem w badanej grupie gimnazjalistów z dużego miasta rodziny takie to jednostkowe przypadki. Znakomita większość uczniów mających trudności w nauce pochodziła z rodzin pełnych (91,1%), nienadużywających alkoholu (92%), dobrze sytuowanych materialnie (60,5% określa sytuację materialną jako dobrą i bardzo dobrą, 34,5% jako przeciętną), żyjących w mieszkaniach o dobrym stan-

dardzie (68%). Ich rodzice to osoby w większości posiadające wykształcenie średnie lub wyższe (61%). Uczniowie najczęściej pochodzą z rodzin bardzo mało licznych, mają jednego brata lub siostrę.

Zróznicowanie sytuacji demograficznej badań własnych i badań A. Karpińskiej pokazuje, że nie można uwarunkowań trudności szkolnych dominujących w określonym środowisku przenosić automatycznie na środowiska o odmiennych uwarunkowaniach społecznych. Podawane w polskich publikacjach katalogi uwarunkowań pojawiania się trudności szkolnych zdają się więc nie wyjaśniać natury problemu, być może także ze względu na zmiany społeczne, które zaszły ostatnio w polskim społeczeństwie. Nie neguję, że są z pewnością tereny, takie jak te badane przez A. Karpińską, gdzie niskie osiągnięcia uczniów wiążą się z ubóstwem materialnym, niskim wykształceniem rodziców, alkoholizmem, złą sytuacją finansową rodzin i szkół (Karpińska 2000). Obserwuje się jednak, że nie w każdym środowisku powyższe uwarunkowania są przyczyną pojawiania się trudności szkolnych. Podkreśla to także J. L. Epstein (1983), pisząc, że to raczej **postrzeganie** środowiska rodzinnego i szkolnego, a nie sytuacja ekonomiczna ucznia ma związek z osiąganymi przez niego wynikami w nauce.

Kontynuacją badań przedstawionych w niniejszej monografii było przeprowadzenie przez autorkę badań w grupie 290 uczniów klas drugich gimnazjum w mieście powiatowym S. na terenie województwa lubelskiego. Analiza zebranych danych pozwala na sformułowanie tezy, iż powtarzają się prawidłowości zauważone w trakcie badań omawianych w tej monografii. W dalszych badaniach należałoby podjąć próby określenia wagi relacji z osobami znaczącymi dla wyników szkolnych młodzieży z innych środowisk zróżnicowanych pod względem sytuacji demograficznej i materialnej.

Wyniki badań potwierdziły też hipotezy co do kategorii osób wybieranych jako znaczące. Potwierdzony też został związek między zakresem relacji z osobami znaczącymi z osiąganymi przez młodzież wynikami w nauce. Dużym zaskoczeniem jest fakt, że szczególnie ważnymi dla badanej młodzieży i jednocześnie istotnie różnicującymi grupy badanych uczniów okazały się **relacje z rodzicami**. Wbrew potocznym opiniom, ale zgodnie z tezami J. Younissa (Youniss, Smollar 1985), okres dorastania nie jest czasem zdecydowanej rezygnacji z rodzicielskiej opieki i kontroli. Wypowiedzi młodzieży z grupy kontrolnej wskazują, że polscy piętnastolatki nie zerwali znaczących więzi ze swoimi rodzicami, ale postrzegają wciąż ojca i matkę jako obdarzających ich troską, zrozumieniem i akceptacją. Jednocześnie rodzice nadal sprawują kontrolę nad zachowaniem swoich dorastających dzieci, dając zaś młodzieży oczekiwaną przez nią autonomię, nie przesztają pełnić ról rodzicielskich, rozmawiając o problemach i sugerując sposoby dobrego postępowania. Młodzież jest przekonana, że rodzice ją rozumieją,

a w sytuacjach trudnych może liczyć na wsparcie ze strony matki i ojca. Takie zachowania rodziców – zdaniem K. M. Best i in. (1997) – rozwijają kompetencje dziecka, co przejawia się m.in. w wysokich osiągnięciach edukacyjnych.

W świetle powyższego, optymistycznego obrazu relacji młodzieży bez trudności w uczeniu się z rodzicami, wyniki osiągnięte przez uczniów grupy badawczej napawają troską. **Młdzież ta, borykająca się z trudnościami szkolnymi, przeżywa jednocześnie poważne trudności w relacjach z rodzicami. Ma się wrażenie, że zamiast dobrze pojętej autonomii, rodzice oferują jej ozięble odłączenie (por. Ryan i Lynch 1989), a rezygnując z kontrolowania zachowań swoich nastoletnich dzieci, przestają też obdarzać je ciepłem i bliskością (Maysseless, Wiseman i Hai 1998).**

D. M. Dornbusch (1987), D. M. Dornbusch i L. Steinberg (1991), L. Steinberg i in. (1992), L. Steinberg, J. D. Elmen, N. S. Mounts (1989), L. H. Weiss i J. S. Schwarz (1996), C. Hein i J. H. Lewko (1994) oraz S. Lau i K. Leung (1992) sądzą na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań, że rodzaj interakcji wewnątrzrodzinnych charakteryzujący się ciepłem emocjonalnym, wysokim stopniem psychicznej autonomii, ale i kontrolą zachowań młodego człowieka, czyli styl określony przez D. Baumrind (1991) jako autorytatywny, tkwi u podłoża osiągania przez dziecko wysokich wyników w nauce. Uczniowie z takich właśnie rodzin mają wysokie poczucie bezpieczeństwa, bardziej pozytywną postawę do pracy intelektualnej, są bardziej przekonani o możliwości osiągnięcia sukcesu szkolnego. Badania wskazują też, że dla młodzieży rodzina pozostaje podstawowym miejscem uzyskiwania wsparcia społecznego i neutralizowania efektów stresu psychologicznego (Licitra-Kleckler 1993). Wsparcie rodzicielskie pomaga więc młodzieży lepiej przystosować się do środowiska edukacyjnego (Won 1993, za: Licitra-Kleckler 1993). Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają te tezy, ponieważ cechy relacji wewnątrzrodzinnej charakterystyczne dla stylu autorytatywnego występują w rodzinach uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce, zaś brak powyższych cech w relacjach rodzinnych charakteryzuje rodziny uczniów z trudnościami w uczeniu się.

Problem związku między autorytatywnym stylem wychowania a osiąganymi przez dzieci i młodzież wynikami w nauce wymaga jednak dalszych, dokładniejszych badań. Należałoby zwłaszcza porównać jego efektywność z pozostałymi, proponowanymi przez Baumrind (1991) stylami relacji wychowawczej.

Hipotezy postawione w niniejszej pracy dotyczyły też związku między relacją z **rówieśnikami** a występowaniem trudności szkolnych. Okres dorastania bowiem to czas nawiązywania znaczących relacji z rówieśnikami oraz często pojawiającego się obniżenia poziomu osiągnięć szkolnych. Mimo tego oczywistego współwystępowania obu zjawisk, niewiele jest badań łączących te dwa zjawiska. Zda-

niem K. R. Wentzel i K. Caldwell (1997) oraz T. C. Urdana (1997) istnieje potrzeba dokładnego zbadania relacji między wynikami w nauce a relacjami młodzieży z rówieśnikami. Podejmowali się tego różni autorzy (Cauce 1986; Dubov i Tisak 1989; Kurdek i Sinclair 1988; Rowlinson i Felner 1988, za: Berndt, Keefe 1995), a ich wyniki pozwalają na postawienie tezy, iż istnieje związek między pozostawaniem w bliskich, przyjacielskich relacjach z rówieśnikami, odwzajemnioną przyjaźnią, akceptacją rówieśniczą a zaangażowaniem w naukę, ilością czasu przeznaczanego na uczenie się i wysokimi wynikami nauczania. Stwierdzono również pozytywny wpływ wsparcia ze strony przyjaciół na modyfikowanie trudnych, stresowych sytuacji.

Wyniki osiągnięte w badaniach prowadzonych przez autorkę wykazują dużą zgodność z powyższymi tezami, jako że grupa uczniów bez trudności to uczniowie charakteryzujący się lepszymi relacjami z rówieśnikami niż uczniowie z trudnościami. Niepokój budzi jednak fakt, że spora grupa młodzieży to osoby o niskiej percepcji wsparcia rodzicielskiego, ale stosunkowo wysokiej percepcji wsparcia rówieśniczego. Zdaniem D. M. Licitry-Kleckler i G. A. Waas (1993) oraz M. Villanuevy (1996) i Scholte (1989) młodzież o takim modelu relacji z osobami znaczącymi jest najbardziej podatna na uczestnictwo w działaniach o charakterze chuligańskim i przestępczym.

Problematyka związku między bliskimi relacjami z rówieśnikami a wynikami w nauce wymaga dalszych analiz. Należałoby zwłaszcza podjąć kolejne, szersze zakrojone badania porównawcze środowiska rodzinnego i rówieśniczego uczniów i określić związek między wynikami w nauce a wartościami wsparcia otrzymywanego od rodziców i rówieśników.

Relacje ucznia z **nauczycielem** są również ważnym wskaźnikiem możliwości odniesienia sukcesu szkolnego. Umiejętność zrozumienia ucznia sprawia, że nauczyciele są bardziej efektywni w swojej pracy z młodzieżą, a szczerosc nauczycieli w kontaktach z młodzieżą koreluje pozytywnie z wysokim wartościowaniem przez uczniów nauki jako takiej (Drevets 1996). Osiągnięciom szkolnym młodzieży sprzyjają też takie cechy nauczyciela, jak jego zainteresowanie problemami szkolnymi i pozaszkolnymi ucznia, bycie dla wychowanków wzorem osobowym, udzielanie pomocy w razie potrzeby (Jules i Kutnick 1993). Sprzyja osiągnięciu wysokich wyników ten nauczyciel, który oczekuje osiągnięcia przez ucznia sukcesu (Butler 1994; Licht i Kistner 1986).

W literaturze przedmiotu spotyka się też doniesienia o zróżnicowanym stosunku nauczycieli do uczniów ze względu na osiągnięcia szkolne młodzieży. R. Pearl, M. Donahue i T. Bryan (1986) sądzą, że nauczyciele generalizują negatywny obraz ucznia: osoby uzyskujące niskie oceny szkolne są przez nich, często bezzasadnie, postrzegane jako mniej dojrzałe, posiadające negatywne cechy osobowości.

ci i niższe umiejętności społeczne. Taka postawa nauczyciela nie sprzyja z kolei osiąganiu wysokich ocen szkolnych.

Otrzymane w badaniach wyniki zgodne są z powyższymi tezami. Grupa uczniów z trudnościami to osoby postrzegające nauczycieli jako udzielających mniejszego wsparcia emocjonalnego, rzadziej pomagających im w razie trudności w nauce, ale i problemów w życiu osobistym, rzadziej darzących ich zaufaniem. Rzadziej też widzą w nauczycielu wzór osobowy. Tak więc uczniowie o niskich osiągnięciach szkolnych to jednocześnie osoby o niskim poczuciu wsparcia ze strony nauczyciela znaczącego.

W dalszych badaniach problemu relacji między uczniem a nauczycielem i wpływu jakości tej relacji na wyniki szkolne, warto byłoby porównać otrzymane już wyniki z wypowiedziami uczniów szkół niepublicznych. Program wychowawczy takich szkół zakłada bliską współpracę nauczyciela z uczniami, atutem tych szkół jest też zazwyczaj sprzyjająca atmosfera i bliskie relacje uczniów i nauczycieli, nieograniczające się jedynie do sytuacji dydaktycznych. Należałoby przypuszczać, że zakłócenia w relacjach z nauczycielem nie stanowią więc przyczyny trudności szkolnych dla uczniów tych szkół, ale problem ten wymaga badań.

Podsumowując, należy podkreślić, że otrzymane w niniejszej pracy wyniki dają możliwość nakreślenia jasnego kierunku badań nad uwarunkowaniami trudności szkolnych młodzieży gimnazjalnej. Potrzebne byłyby zwłaszcza wieloletnie, longitudinalne badania dzieci i młodzieży z różnych środowisk, które pozwoliłyby na określenie, w jakim zakresie trudnościami szkolnym towarzyszą trudności w relacjach z osobami znaczącymi, w jakim stopniu zaburzenia w relacjach z osobami znaczącymi stanowią podłoże trudności szkolnych, a w jakim są one skutkiem ich przeżywania.

Autorka ma świadomość, że przedstawione założenia co do perspektyw badawczych nie wyczerpują złożoności problemu niepowodzeń w nauce, ale i nadzieję, że zapoczątkowane tą pracą badania przyczynią się do uwzględniania w pedagogicznej refleksji nad trudnościami szkolnymi także znaczenia wymiaru relacji ucznia z osobami dla niego znaczącymi.

Należy zauważyć, że przyjęta w niniejszych badaniach metodologia, polegająca na poszukiwaniu istotnych różnic między grupą uczniów z trudnościami i grupą bez trudności w nauce, uniemożliwia określenie związku przyczynowo-skutkowego między stwierdzonymi zależnościami. Można przypuszczać, że osiąganie przez uczniów dobrych wyników w nauce powoduje lepsze odniesienia do tych właśnie uczniów ze strony osób bliskich, ale możliwe jest też postawienie innej hipotezy: niekorzystne relacje z osobami znaczącymi mogą być powodem braku motywacji i niechęci do podejmowania trudu uczenia się, a co się z tym wiąże – pojawiania się ocen negatywnych. Z referowanych badań z pewnością

można jednak wysunąć wniosek, iż **trudnościom w uczeniu się u młodzieży gimnazjum towarzyszą złe relacje z osobami znaczącymi**, które są gorsze w wielu analizowanych wymiarach od relacji uczniów niedoznających trudności w uczeniu się. Tym samym uczniowie, którym trudno jest odnieść sukces w nauce, jednocześnie ponoszą porażkę w zakresie nawiązywania i podtrzymywania znaczących relacji z osobami znaczącymi, tracąc tym samym kolejne źródła wsparcia społecznego.

Otrzymane wyniki stanowią ważny przyczynek do zrozumienia sytuacji młodzieży gimnazjalnej, szczególnie tej przeżywającej trudności w nauce. Aby pomóc dorastającym dzieciom, należy zaoferować im zarówno możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i działań, jak i troskliwie towarzyszyć nawet wtedy, gdy nastolatki stwarzają pozory jakoby tej troski nie chciały. Młodzież pragnie autonomii, ale nie chce odłączenia od osób bliskich.

## Zakończenie

Doniosłość i konieczność podjęcia problematyki relacji z osobami znaczącymi wynika z przyjętych przez autorkę filozoficznych podstaw uprawiania pedagogiki – personalizmu chrześcijańskiego. Pedagogiczny personalizm chrześcijański należy do ujęć silnie akcentujących **prymat osoby** wychowanka i wychowawcy nad innymi elementami procesu kształcenia i wychowania (por. Nowak 1999). Wszak człowiek jest bytem relacyjnym, którego rozwój możliwy jest tylko dzięki społeczności otaczających ją osób (Nowak 1999). Dla pedagogiki, dla wychowania najważniejszą rolą osób bliskich jest „bycie kochającymi, mądrymi i prawymi, kierującymi się wiarą i cierpliwością, zarazem pokornymi i umiejącymi wybierać; jest bycie wiernymi i ceniącymi nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności” (Gogacz 1993, s. 103). Po przeprowadzonej analizie literatury przedmiotu i analizie badań empirycznych autorka jest przekonana, że najlepszą szansą na osiągnięcie szkolnego sukcesu i najefektywniejszym środkiem zaradczym niepowodzeń szkolnych jest wzrastanie w środowisku takich właśnie osób. Zasada przyznawania pierwszeństwa osobie nad technikami czy metodami pracy obowiązuje w każdej dziedzinie pedagogiki, także w pedagogice specjalnej, której częścią jest pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się.

Wychodząc z powyższych założeń, w pracy postawiono hipotezę główną, iż uczniowie gimnazjum z trudnościami w nauce różnią się od uczniów niedoznajających trudności rodzajem relacji z osobami znaczącymi, co przejawia się w różnej jakości wsparcia postrzeganego od osób znaczących. Hipotetycznie zakładano istnienie związku między wysoką jakością relacji z osobami znaczącymi mierzonymi postrzeganym wsparciem społecznym a wysokimi osiągnięciami w nauce, oraz związek między niską wartością postrzeganego wsparcia społecznego i niskimi wynikami w nauce.

W celu uzyskania odpowiedzi wyłoniono grupę 280 uczniów gimnazjum, 140 osób z trudnościami w nauce wyrażającymi się w niskich ocenach szkolnych i 140 osób bez trudności w nauce, z którymi przeprowadzono badania kwestionariuszowe. Badając je, zastosowano autorskie metody do badania relacji z osobami znaczącymi: kwestionariusze *Osoba znacząca w moim życiu* i *Która z osób znaczących...?* Kwestionariusz Pytań Porównawczych *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele*, *Kwestionariusz ocen*, *Kartę indywidualną*, skale *Moi Przyjaciele*, *Moja*

*Mama, Mój Tato* i Test Zdań Niedokończonych *Mój Nauczyciel*. Uzyskany materiał poddano analizie statycznej, z wykorzystaniem odpowiednich metod, w profesjonalnym Ośrodku Obliczeniowym KUL.

Analiza otrzymanych wyników pozwoliła na pozytywne zweryfikowanie zarówno hipotezy głównej, jak i większości hipotez szczegółowych. Okazało się bowiem, że uczniowie z trudnościami w nauce różnią się od uczniów bez trudności jakością relacji z osobami znaczącymi. Relacje uczniów grupy badawczej, uczniów z trudnościami, niosą mniej wsparcia, niż relacje nawiązywane z osobami znaczącymi przez uczniów grupy kontrolnej niemających trudności w nauce.

A oto szczegółowe wnioski, jakie nasuwają się na podstawie przeprowadzonych badań:

1. Uczniowie z trudnościami w nauce nominują mniej osób jako znaczące niż uczniowie bez trudności.

2. Uczniowie z trudnościami rzadziej wskazują na ojca jako osobę znaczącą. Ich relacja z ojcem niesie mniej wsparcia emocjonalnego i wsparcia w osiąganiu dobrych wyników w nauce niż relacja uczniów bez trudności. Ojcowie uczniów z trudnościami rzadziej przejawiają pożądane elementy korzystnego dla wysokich osiągnięć w nauce stylu autorytatywnego.

3. Dziewczęta z trudnościami w nauce znacząco rzadziej wskazują na matkę jako osobę dla nich znaczącą. Relacja uczniów z trudnościami z matką niesie mniej wsparcia emocjonalnego niż relacja ich kolegów i koleżanek. Matka uczniów z trudnościami jest osobą rzadziej przejawiającą zachowania charakterystyczne dla korzystnego w edukacji autorytatywnego stylu relacji. Nie zauważono istotnych różnic w wyborze matki jako osoby znaczącej między grupami chłopców z trudnościami i chłopców bez trudności. Nie ma różnic między grupami w zakresie „wsparcia szkolnego” udzielanego uczniom przez matkę.

4. Chłopcy z trudnościami rzadziej nominują przyjaciela jako osobę znaczącą. Stwierdzone między grupą badawczą i kontrolną różnice w relacjach z przyjaciółmi i otrzymywanym wsparciu nie są istotne statystycznie.

5. Stwierdzono istotne różnice w relacjach z nauczycielem. Uczniowie grupy badawczej mają gorsze relacje z nauczycielem niż uczniowie grupy kontrolnej i otrzymują od niego mniej wsparcia emocjonalnego i szkolnego.

6. Nie stwierdzono istotnych różnic między grupami przy wyborze innych osób (rodzeństwo, dziadkowie, koledzy) jako znaczących i w otrzymywanym od nich wsparciu. W stosunku do tych kategorii osób istnieją jednak wyraźne różnice między chłopcami i dziewczętami: dziewczęta wyżej oceniają wsparcie okazywane im przez rodzeństwo i dziadków.

7. Część osób znaczących to osoby znaczące negatywnie. Uczniowie grupy badawczej częściej postrzegają nauczyciela jako osobę znaczącą negatywnie.

Uczniowie grupy kontrolnej, zwłaszcza dziewczęta, to osoby częściej znajdujące się w sytuacjach konfliktowych z rodzicami i przyjaciółmi.

8. Zarówno w nominowaniu osób jako znaczących, jak i w ocenie postrzeganego wsparcia społecznego zauważono – wspomniane powyżej – istotne różnice między chłopcami i dziewczętami.

Osiągnięte wyniki badań empirycznych potwierdzają główną hipotezę pracy: uczniowie osiągający wysokie wyniki szkolne to osoby postrzegające swoich rodziców, nauczycieli i przyjaciół jako osoby mogące im udzielić wysokiej jakości wsparcia, tak emocjonalnego, jak i szkolnego, zaś niskim wynikom w nauce towarzyszy niskie poczucie wsparcia społecznego ze strony osób znaczących, zwłaszcza rodziców i nauczycieli.

Badania miały też za zadanie wykrycie różnic w omawianych powyżej aspektach relacji z osobami znaczącymi między chłopcami a dziewczętami w okresie dorastania. Zauważono wiele takich różnic, co potwierdza konieczność rozpatrywania odmienności w relacji z osobami znaczącymi nie tylko odrębnie w grupie uczniów z trudnościami i bez trudności w nauce, ale i oddzielnie w podgrupie chłopców i dziewcząt.

Praca niniejsza może być podstawą dla wielu praktycznych aplikacji, zarówno dla naukowców – teoretyków kreujących nową polską szkołę, a zwłaszcza gimnazjum, jak i dla praktyków wychowania, rodziców i nauczycieli.

Praktyczny wymiar prac naukowych wyrazić się może bowiem dwojako. Bywają one zarówno wykorzystywane dla projektów mogących stać się przedmiotem realizacji w praktyce pedagogicznej, jak i jako „pomoc w zrozumieniu świata” przez wykonawców tych projektów, czyli wychowawców (Gajdamowicz 2002). Zebrany materiał, zarówno teoretyczny, jak i empiryczny, może przyczynić się do lepszego zrozumienia świata uczniów z trudnościami w uczeniu się przez rodziców, nauczycieli i innych profesjonalistów zajmujących się terapią uczniów z trudnościami szkolnymi. Służyć temu może zarówno ta praca, jak i upowszechnienie treści w niej zawartych w postaci artykułów naukowych i popularnonaukowych, zamieszczanych w publikacjach tradycyjnych i elektronicznych oraz przekaz zgromadzonego materiału studentom, rodzicom i profesjonalistom w trakcie konferencji, spotkań metodycznych i wykładów.

Wydaje się bowiem, że analizowany element zjawiska trudności w nauce, czyli współwystępowanie trudności w uczeniu się i niskiej jakości relacji z osobami znaczącymi, nie jest dostatecznie akcentowany w refleksji podejmowanej przez polskich pedagogów. W tradycyjnym podziale przyczyn trudności w uczeniu się wyodrębnia się najczęściej trzy ich grupy: przyczyny związane z uwarunkowaniami biopsychosomatycznymi ucznia, ze środowiskiem rodzinnym oraz środowiskiem szkolnym. Co prawda – w obrębie grupy przyczyn tkwiących w środo-

wisku rodzinnym podejmuje się problematykę odniesień rodziców do dzieci, ale najczęściej analizuje się je z punktu widzenia wypełniania przez rodziców ich ról rodzicielskich, prezentowanych przez nich postaw rodzicielskich czy stosowanych technik wychowawczych, wskazując, że przyczyną pojawiania się zaburzeń są najczęściej różne patologie rodziny, takie jak alkoholizm, rozwody czy złe warunki materialno-mieszkaniowe rodziny (por. rozdział 1.2). Wśród przyczyn pedagogicznych trudności szkolnych mówi się co prawda o postawie nauczyciela, niekorzystnych cechach jego osobowości i stosowanych metodach pracy, które mogą być podłożem pojawiania się trudności w uczeniu się. Wzmianki te jednak stanowią margines refleksji, pojawiając się jako dodatek do innych uwarunkowań uznanych za bardziej podstawowe, takich jak przeładowany program, trudności finansowe i lokalowe szkół, duża liczba uczniów w klasie itp. (por. Karpińska 1999, 2000). Akcentowanie takich a nie innych uwarunkowań wydaje się związane przede wszystkim z trwającą obecnie reformą szkolną, a nie z refleksją nad rzeczywistymi potrzebami uczniów przeżywających trudności w nauce.

Tymczasem – jak wskazują badania – uczniowie z trudnościami przeżywają przede wszystkim wiele trudności w relacjach z osobami znaczącymi, a zwłaszcza ze swoimi ojcami. Z kolei brak wspierających relacji z rodzicami powoduje, że dziecko nie umie nawiązywać znaczących relacji z innymi osobami, z nauczycielem czy rówieśnikiem. Dlatego też niezbędne jest zwrócenie uwagi osób zajmujących się problematyką trudności szkolnych na pierwszeństwo, jakie w refleksji nad uwarunkowaniami trudności w nauce powinno przysługiwać refleksji nad relacjami z osobami, określanymi przez samych uczniów jako dla nich znaczące, w funkcjonowaniu szkolnym uczniów gimnazjum z trudnościami w uczeniu się.

W badaniach nad zjawiskiem trudności szkolnych należy obecnie większą uwagę przykładać do czynników związanych z relacjami uczniów zagrożonych niepowodzeniem w nauce z różnymi osobami z najbliższego środowiska.

Otrzymane wyniki badań pobudzają także do następującego wniosku: aby wspierać uczniów z trudnościami i zapobiegać powstawaniu zjawiska niepowodzenia szkolnego, należy koncentrować się nie tylko na nowatorskich metodach nauczania, technikach usprawniania poszczególnych funkcji psychicznych czy kreowaniu nowych standardów dotyczących optymalnej liczby uczniów w klasie, systemu oceniania itp., ale aby pomagać uczniom z trudnościami w nauce, należy uczyć ich budowania i podtrzymywania znaczących relacji z bliskimi osobami, z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami. Jest to gwarantem otrzymywania od nich dużego wsparcia społecznego, które jest z kolei warunkiem prawidłowego rozwoju młodego człowieka, i osiągnięcia sukcesów w szkole.

Ważnym wnioskiem płynącym z pracy jest z pewnością także ten, który wynika z naświetlenia faktu, że relacje z osobami znaczącymi mają ogromny wpływ

na prawidłowe funkcjonowanie **młodzieży w wieku gimnazjalnym**, a nie tylko uczniów w okresie dzieciństwa. Zarówno w potocznym odczuciu, jak i w opinii wielu badaczy okresu dzieciństwa i adolescencji, okres dorastania to czas zrywania istniejących więzi z rodzicami, czas, kiedy grupa rówieśnicza przejmuje niejako funkcje pełnione przez rodzinę, czas odłączenia się młodego człowieka od środowiska domu rodzinnego, nabywania samodzielności, autonomii, niezależności. Rodzice, utwierdzeni w swoich sądach przez ekspertów zajmujących się wychowaniem, najczęściej sądzą, że ich rola jako wychowawców kończy się z chwilą wejścia dziecka w okres dorastania i widzą jako swoje zadanie raczej promowanie usamodzielniania się dziecka, niż zapewnianie mu wsparcia, opieki i kontroli. Tymczasem okres dorastania to nie tyle czas burzy i naporu, ile systematycznego dojrzewania. Do prawidłowego przejścia dziecka przez okres dorastania potrzeba nie tyle wycofania się, ile kochającej i wspierającej obecności rodziców.

Wnioski wyływające z badań zgodne są z przeświadczeniem, że celem edukacji jest nie tylko osiągnięcie przez ucznia jak najwyższych wyników intelektualnych, ale przede wszystkim osiągnięcie odpowiedniego poziomu przystosowania społecznego (Pearl, Donahue i Bryan 1986) takiego, który umożliwi młodemu człowiekowi jak najlepsze funkcjonowanie w świecie osób dorosłych. Warto więc, pracując z uczniami przeżywającymi trudności szkolne, zwracać uwagę nie tylko na powszechnie obecne w świadomości pedagogów uwarunkowania niepowodzeń, ale uwzględniać także uwarunkowania trudności w uczeniu się płynące z zaburzeń w relacjach z osobami dla uczniów znaczącymi.

Praca niniejsza stanowi próbę nowego ujęcia problematyki uwarunkowań trudności w nauce, dotychczas nieobecnego na gruncie pedagogiki polskiej, a zajmującego coraz więcej miejsca w publikacjach dotyczących zaburzeń w funkcjonowaniu młodzieży w innych krajach. Autorce pozostaje mieć nadzieję, że trud włożony w napisanie tej książki, zaowocuje lepszym zrozumieniem problemów młodzieży z trudnościami w nauce uczącej się w polskich gimnazjach.



## Bibliografia

- Akers J. F., Jones R. M., Coyle D. D. (1998). Adolescent friendship pairs. *Journal of Adolescent Research*, 13, 2, 178-201.
- Allen J. P., Philliber S., Herrling S., Kuperminc G. P. (1997). Preventing teen pregnancy and academic failure: experimental evaluation of a developmentally based approach. *Child Development*, 64, 4, 729-742.
- Amrnsden G., Greenberg M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Andryszkiewicz E. (1998). *Konflikt między uczniem a szkołą*. W: A. Pluta, J. Zdański (red.). *Nauczyciel i szkoła w procesach innowacji pedagogicznych*. Częstochowa: WOM.
- Argyle M. (1994). *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*. W: W. Domachowski, M. Argyle (red.). *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*. Warszawa.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań.
- Asher S. R., Parker J. G. (1989). *The significance of peer relationship problems in childhood*. W: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, R. P. Weissberg (red.). *Social competence in developmental perspective* (s. 5-93). Amsterdam: Kluwer.
- Aspen Achievement Academy (2001). *Academic underachievement*. [on-line] [www.aspenacademy.com](http://www.aspenacademy.com)
- Augustyn J. (1999). *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Augustyn Święty (1987). *Wyznania*. Warszawa: IW PAX.
- Bandura L. (1968). *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa: PZWS.
- Barrera M., Chassin L., Rogosch F. (1993). Effects of social support and conflict on adolescent children of alcoholic and non-alcoholic fathers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 602-612.
- Bartle-Haring S., Sabatelli R. M. (1997). Emotional reactivity toward parents and interpersonal competence: differences across gender and type of relationship. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 4, 399-413.
- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 1, 56-95.

- Berndt T. J., Laychak A. E., Park K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664-670.
- Berndt T. J., Keefe K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Best K. M., Hauser S. T., Allen J. P. (1997). Predicting young adult competencies: adolescent era parent and individual influence. *Journal of Adolescent Research*, 12, 1, 90-112.
- Birch A., Malim T. (1997). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Blazer D. (1982). Social support and mortality in an elderly community population. *American Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Bloom B. S., Sosniak L. A. (1981). Talent development vs. Schooling. *Educational Leadership*, 39, 86-94.
- Blyth D. A., Hill J. P., Smith Thiel K. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425-450.
- Błanik R. (1994). Przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Nowa Szkoła*, 9, 20-22.
- Bogdanowicz M. (1984). *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Bogdanowicz M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216-222.
- Bogensneider K., Steinberg L. (1994). Maternal employment and adolescents' academic achievement: a developmental analysis. *Sociology of Education*, 67, 60-77.
- Böhm B., Grossman K. E. (2000). Unterschiede in der sprachlichen Repräsentation von 10- bis 14-jährigen Jungen geschiedener und nicht geschiedener Eltern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 6, 399-418.
- Boyer E. (1983). *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper & Row.
- Braun-Gałkowska M. (1999). *Ojciec rodziny – odwzorowanie Ojca*. W: K. Gózdź, J. Lekan (red.). *Bóg – Ojciec wszystkich* (s. 159-174). Lublin: Standruk.
- Bragiel J. (1990). *Specyfika związków uczuciowych w rodzinie rozwiedzionej a sukces szkolny dziecka*. W: H. Pielka (red.). *Procesy socjalizacji i wychowania w rodzinie*. Koszalin.
- Bragiel J. (1994). *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dzieci z rodziny rozwiedzionej*. Opole: Wyd. UO.
- Brekelmans M., Wubbels T., Creton H. (1990). A study of students' perceptions of physics teacher behaviour. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 335-350.
- Brenner-Savino K. (1992). *The effect of self-instructional training on problem-solving skills among LD students within elementary school*. Tübingen: bmw.

- Brighouse H. (1998). A sorry tail: ability, pedagogy and educational reform. *British Journal of Educational Studies*, 2, 153-164.
- Broder P. (1981). Further observations on the link between LD and juvenile delinquency. *Journal of Educational Psychology*, 6, 838-850.
- Bronfenbrenner U., Crouter A. C. (1982). *Work And Family Through Time And Space*. W: S. B. Kamerman, C. D. Hayes (red.). *Families That Work: Children in a Changing World* (s. 39-83). Washington DC: National Academy Press.
- Brophy J. E. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brown P. W. (1980). *Significant others and self-concept of children with chronic kidney disease attending a summer resident camp*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Bruck M., Hebert M. (1982). Correlates of learning disabled students' per interaction patterns. *Learning Disability Quarterly*, 5, 353-362.
- Bruno R. M. (1981). Interpretation of pictorially presented social situations by learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 350-352.
- Bryan T. H. (1977). Children's comprehension of non-verbal communication. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 501-506.
- Bryan T., Smiley A. (1983). Learning disabled boys' performance and self-assessment on physical fitness tests. *Perceptual and Motor Skills*, 56, 443-450.
- Brzeziński J. (1984). *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Buber M. (1968). Wychowanie. *Znak*, 4, 442-461.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: IW PAX.
- Burns R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart i Winston.
- Butler R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses in failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 277-294.
- Can School Stop Promoting Failure?* (1997). [on-line] [www.educationworld](http://www.educationworld)
- Cauce A. M. (1986). Social networks and social competence. *American Journal of Community Psychology*, 14, 607-628.
- Cauce A. M., Reid M., Landesman S., Gonzales N. (1990). *Social support in young children: measurement, structure and behavioral impact*. W: B. R. Sarason, I. G. Sarason, G. R. Pierce (red.). *Social Support: an Interactional View* (s. 64-94). New York: Wiley & Sons.
- Chen Ch., Greenberger E., Beam M. R. (1998). The role of „Very Important” nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 3, 321-343.
- Claes M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings and friends in three countries: Canada, Belgium and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 2, 165-184.

- Clegg F. (1994). *Po prostu statystyka*. Warszawa.
- Cobb S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cole D. A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
- Conger K. J., Conger R. D., Scaramella L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 1, 113-138.
- Coopersmith S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coplin J. W., Morgan S. (1988). Learning disabilities: A multidimensional perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 10, 614-622.
- Daly J. A., Kreiser P. D. (1992). *Affinity in the classroom*. W: V. P. Richmond, J. C. McCroskly (red.). *Power in the classroom: communication, Control and Concern*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling N., Steinberg L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 3, 487-496.
- Dąbrowska T. E. (1995). *Niektóre trudności wychowawcze uczniów klas początkowych szkoły podstawowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Denek K. (1998). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*. W: J. Lysek (red.). *Niepowodzenia szkolne* (s. 24-33). Kraków: Impuls.
- Deptuła M., Leppert B. (red.) (1997). *Listy z podróży*. Bydgoszcz.
- Deptuła M. (1997). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1994). Waszyngton: American Psychiatric Press, wyd. IV.
- Domański H. (2002). Uniwersytet w ruinie, uniwersytet marzeń. *Respublika Nowa*, 11, 12-24.
- Dorn S. (1996). *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Dornbusch S., Ritter P., Liederman P., Roberts D., Fraleigh M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Drevets R. K., Benton S. L., Bradley F. D. (1996). Students' perceptions of parents and teachers' qualities of interpersonal relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 6, 787-802.
- Dropout Rates in the United States* (2001). [on-line] <http://nces.ed.gov>
- Dubow E. F., Tisak J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Dyckik W. (red.) (2001). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Eccles J. S. (1987). Gender roles and woman's achievement - related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles J., Adler T. F., Futterman R. (1983). *Expectations, values and academic behaviors*. W: J. T. Spence (red.). *Achievement and achievement motivation* (s. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles J. S., Midgley C. (1989). *Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents*. W: C. Almes (red.). *Research on motivation* (s. 100-120). San Diego: Academic Press.
- Ekiert-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSIP.
- Epstein J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialisation*, 4, 101-127.
- Epstein J. L. (1983). *School environment and student friendships: Issues, implications, and interventions*. W: J. L. Epstein, N. Karweit (red.). *Friends in School: Patterns of selection and influence on secondary schools* (s. 235-253). New York: Academic Press.
- Farmer H. S. (1987). Model of career and achievement motivation for women and for men. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 363-390.
- Fawcus M. (1997). *Children with learning disabilities*. London: Whurr.
- Feldman R. S., Theiss A. J. (1982). The teacher and student as Pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology*, 2, 217-223.
- Felson R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, 48, 71-78.
- Fenwick E., Smith T. (1995). *Dojrzwianie: praktyczny poradnik dla nastolatków*. Warszawa: Real Press.
- Ferguson G., Takane Y. (1999). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Fifielska-Nowak T. (1993). Refleksje na temat drugoroczności. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 129-130.
- Fischer C. S. (1977). *Networks and places: Relations in the urban setting*. New York: Free Press.
- Fleener F. T. (1999). Family as a factor in delinquency. *Psychological Reports*, 1, 80-81.
- Focus Adolescent Services* (1990). [on-line] <http://www.focusas.com/Dropouts.html>
- Freitag M. K., Belsky J. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.
- Frey C. U., Rothlisberger C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 1, 17-31.
- Fromm E. (1992). *O sztuce miłości*. Warszawa: Sagittarius.

- Furman W., Buhrmester D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Gadacz T. (1991). Wychowanie jako spotkanie osób. *Znak*, 9, 62-68.
- Gagnon C. (1988). *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*. W: P. Durning, R. E. Tremblay (red.). *Relation entre enfants, Recherches et interventions éducatives* (s. 100-120). Paris.
- Gajdamowicz H. (2002). *Teoria pedagogiczna i jej odniesienia do praktyki*. W: J. Piekarski i in. (red.). *Granice autonomii teorii i praktyki pedagogicznej*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Gajdamowicz H. (2002). *Teoria pedagogiczna i jej odniesienia do praktyki*. Referat wygłoszony na konferencji „Granice autonomii teorii i praktyki pedagogicznej” w Łodzi, 22.10.2002.
- Gajewska G. (2000). *Oparcie i wsparcie społeczne dziecka w środowisku zamieszkania wyzwaniem pracy socjalnej*. W: K. Marzec-Holka (red.). *Spółczesność – demokracja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej* (s. 100-120). Bydgoszcz.
- Galarowicz J. (1994). *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*. Kraków.
- Galbo J., Demetrulias D. M. (1996). Recollections of nonparental significant adults during childhood and adolescence. *Youth and Society*, 27, 4, 403-421.
- Galbo J. J. (1989). The teacher as significant adult: a review of the literature. *Adolescence*, 24, 95, 549-556.
- Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* (1998). New York: Gale Research.
- Gale Encyclopedia of Psychology* (2000). New York: Gale Research.
- Garnezy N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- George T. P., Hartmann D. P. (1996). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development*, 67, 2301-2316.
- Ğęsicki J. (1996). *Sytuacja ucznia w szkole*. Warszawa.
- Gogacz M. (1985). *Człowiek i jego relacje*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Gogacz M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Goldberg W. A., Greenberg E., Nagel S. K. (1996). Employment and achievement: Mothers' work involvement in relation to children's achievement behaviours and mothers' parenting behaviours. *Child Development*, 67, 1512-1527.
- Golombok S., Fivush R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granat W. (1985). *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*. Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- Green G. W. (1997). *Jak pomagać dziecku w nauce*. Warszawa.

- Greenberger E., Chen Ch., Beam M. R. (1998). The role of „Very Important” nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 3, 321-343.
- Griffin M. M., Griffin B. W. (1998). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring on achievement, self-efficacy, and test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 298-311.
- Grolnick W. S., Slowiaczek M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional Conceptualisation and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSIP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1996). *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier*. Warszawa: WSIP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2000). *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: WSIP.
- Guilford J. P. (1960). *Statystyka w psychologii i pedagogice*. Warszawa.
- Gurycka A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa.
- Gyanani T. C. (1995). Effects of peer tutoring on abilities and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 469-475.
- Hacket G., Esposito D., O'Halloran M. S. (1989). The relationship of role model influences to the career salience and educational and career plans of college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 35, 164-180.
- Hajduk E. (1993). *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*. Zielona Góra.
- Harter S. (1990). *Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective*. W: R. J. Sternberg, J. Kolligian (red.). *Competence Considered* (s. 67-97). New Haven CT: Yale.
- Hein C., Lewko J. H. (1994). Gender differences in factors related to parenting style: a study of high performing science students. *Journal of Adolescent Research*, 9, 2, 262-281.
- Hendry L. B., Roberts B., Glendinning A., Coleman J. C. (1992). Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15, 255-270.
- Hetherington E. M., Parke J. (1986). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint*. New York: McGraw-Hill.
- Hirsch B. J., Engel-Levy A., Du Bois D., Hardesty P. H. (1990). *The role of social environment i social support*. W: B. R. Sarason, I. G. Sarason, G. R. Pierce. *Social Support: an Interactional View* (s. 367-393). New York: Willey & Sons.
- Hirschi T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hitchings A. (1992). *Working with adults with a learning disability in a group setting*. W: M. Fawcus (red.). *Group encounters in speech and language therapy*. Kibworth: Far Communications Ltd.

- Hoelter J. W. (1984). Relative effects of significant others on self-evaluation. *Social Psychology Quarterly*, 47, 255-262.
- Hurlock E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Janaszek K. (1995). *Niepowodzenia uczniów w procesie glottodydaktycznym*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Janke A. (1987). *Rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów nauki szkolnej uczniów klas V-VIII*. Toruń: ODN.
- Januszewska E. (1993). *Osiągnięcia szkolne oraz poziom lęku u dzieci*. W: W. Tłokiński (red.). *Lęk. Zjawisko motywowane* (s. 65-80). Warszawa: Drukarnia Naukowo-Techniczna.
- Januszewski A. (2001). *Doświadczenie osamotnienia młodzieży a postawy rodzicielskie*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (s. 285-313). Lublin: TN KUL.
- Jastrząb J. (1995). Niektóre przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Wychowanie na Co Dzień*, 10-11, III.
- Jaworowska A. (1982). *Rodzina a przystosowanie szkolne dziecka*. W: L. Wołoszynowa (red.). *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, tom 9. Warszawa.
- Jendrzewska W. B. (1995). Motywacje ucznia do nauki. *Edukacja i Dialog*, 9, 37-40.
- Juhász McCreary A. (1989). Significant others and self esteem: methods for determining who and why. *Adolescence*, 24, 95, 581-594.
- Jundziłł E. (1993). Wpływ rodziny rozbitej na rozwój dziecka w starszym wieku szkolnym. *Problemy Rodziny*, 5, 28-30.
- Kaja B. (1992). *Rozwód w rodzinie a osobowość dziecka*. Bydgoszcz: WSP w Bydgoszczy.
- Kargulowa A. (1991). *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* Warszawa: WSIP.
- Karpińska A. (1999). *Drugoroczność*. Białystok: Trans Humana.
- Karpińska A. (2000). *Rodzina a niepowodzenia szkolne*. W: *Edukacja ekologiczna w rodzinie*. Olecko: Acta Universitatis Masuriensis.
- Kavale K. A., Forness S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 3, 239-257.
- Kelly A. (1997). *Social skills training for adolescents with a learning disability*. W: M. Fawcus. *Children with Learning Disability* (s. 131-144). London: Whurr.
- Kenny M. (1994). Quality and correlates of parental attachment among late adolescents. *Journal of Counselling and Development*, 72, 399-403.
- Kett J. (1995). *School leaving. Dead end or detour?* Baltimore: Hopkins University Press.
- Kinderman T. A. (1993). Natural peer groups as context for individual development: The case of children's motivation school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.
- Kinney J., Leaton G. (1996). *Zrozumieć alkohol*. Warszawa.
- Kirby R. (2000). Underachievement in Boys. [on-line] [www.practicalparent.org.uk/boys.htm](http://www.practicalparent.org.uk/boys.htm)

- Knight-Arest I. (1984). Communicative effectiveness of learning disabled and normally achieving 10-13-year old boys. *Learning Disability Quarterly*, 7, 237-245.
- Kobak R. R., Sceery A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kojs W. (1998). *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: J. Lysek (red.). *Niepowodzenia szkolne* (s. 15-23). Kraków: Impuls.
- Komorowska J. (1978). *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSIP.
- Komorowska M. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- Konopnicki J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PZWS.
- Kosińska E. (1999). *Rodzice a szkoła*. Kraków: Rubikon.
- Kotlarski K. (1992). Wyniki w uczeniu się a atmosfera rodzinna. *Pedagogika*, t. 18, 53-60.
- Kozdrowicz E. (1989). *Sytuacja dziecka w rodzinie samotnej matki*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Krajewska A. (1997). *Statystyka dla pedagogów*. Białystok.
- Krapiec M. (1986). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin.
- Krapiec M. (1991). *Dzieła*, t. IX: *Ja – człowiek*. Lublin: RW KUL.
- Krapiec M. A. (1996). *Kim jest człowiek?* W: M. A. Krapiec i in. *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin: RW KUL.
- Kukołowicz T. (1998). *Babcia w rodzinie*. W: T. Kukołowicz (red.). *Rodzina wychowuje* (s. 12-24). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kukołowicz T. (1999). *Wewnątrzrodzinne sytuacje zaburzające rozwój, wychowanie i poczucie bezpieczeństwa dziecka*. W: B. Smolińska-Theiss (red.). *Pokój z dziećmi* (s. 12-24). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Kukołowicz T. (2001). *Wartości wnoszone do rodziny przez dziadków*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości* (s. 345-356). Lublin: TN KUL.
- Kukołowicz T., Kulczycka B. (1989). *Spełnianie funkcji przez rodziny niepełne*. W: T. Kukołowicz (red.). *Pomoc rodzinie niepełnej* (s. 12-24). Sandomierz.
- Kulas H. (1999). Oczekiwania nauczycieli względem uczniów. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 55-57.
- Kupisiewicz Cz. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz. (1974). *O zapobieganiu drugoroczności*. Warszawa: WSIP.
- Kupisiewicz Cz. (1988). *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. Wybór artykułów.
- Kupisiewicz Cz. (1995). Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy. *Edukacja*, 1, 7-10.
- Kupisiewicz Cz. (1996). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.

- Kuśnierz W. (2000). Wpływ rodziny rozbitej na sytuację szkolną dzieci. *Życie Szkoły*, 3, 137-140.
- Kutnick P., Jules V. (1993). Pupils perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Kwieciński Z. (1990). *Błędne koło ubóstwa kulturowego*. W: L. Witkowski (red.). *Ku pedagogii pogranicza* (s. 12-24). Toruń: UMK.
- Kwieciński Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: PAN.
- Lach J., Szczupał B. (1998). Rola ojca w rodzinie. *Edukacja i Dialog*, 10, 50-54.
- Lacković-Grgin K., Deković M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 25, 100, 839-845.
- Ladd G. W. (1990). Having friends, keeping friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Laible D. J., Carlo G., Raffaelli M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 1, 45-59.
- Lamb S. J., Bibby P. A., Wood D. J., Leyden G. (1998). An intervention programme for children with moderate learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 493-504.
- Lamborn S. D., Steinberg L., Dornbush S. M., Darling N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Lapsley D. K., Rice K. G., Fitzgerald D. P. (1990). Adolescent attachment, identity and adjustment to college: implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counselling and Development*, 68, 561-565.
- Larson R., Richards M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing development contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Lau S., Leung K. (1992). Relations with parents and school and Chinese adolescents' self-concept, delinquency, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 193-202.
- Lewowicki T. (1998). *Niepowodzenia szkolne. Typowe ujęcia – uwarunkowania – program*. Warszawa.
- Liberska H. (1994). Rozwój efektywności intelektualnej młodzieży i jego uwarunkowania. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 193-204.
- Licht B. G., Kistner J. A. (1986). *Motivational problems of learning disabled children*. W: J. K. Torgesen, B. Y. L. Wong (red.). *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (s. 225-255). London: Academic Press.

- 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.
- Lis S. (1992). *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinym*. Warszawa.
- Lynch S. J. (1993). Identifying and preparing disadvantaged and minority youth for high-level academic achievement, 18, 66-76.
- Łobocki M. (1978). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Maciejewska M. (1998). Osiągnięcia szkolne dzieci z rodzin alkoholycznych. *Wychowanie Na Co Dzień*, 10-11, s. 13-17.
- Marcus S., Smith J., Moreland R. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Marek E. (1993). Nauczyciel klas początkowych w opinii uczniów. *Edukacja i Dialog*, 1, 12.
- Maritain J. (1991). Dynamika wychowania. *Znak*, 9, 28-39.
- Markowska B. (1986). Problem dzieci z objawami deprywacji kulturowej. *Zagadnienia Wychowania w Aspekcie Zdrowia Psychicznego*, 1, 47.
- Maurer A. (1991). Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce oraz uzasadniania możliwości przeciwdziałania im. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 420-433.
- Mayseless O., Wiseman H., Hai I. (1998). Adolescents relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 1, 101-123.
- McGuire W. J. (1984). *Search for the self: Going beyond self-esteem and the reactive self*. W: R. A. Zucker, J. A. Aronoff, A. I. Rabin (red.). *Personality and prediction of behaviour*. New York: Academic Press.
- McGuire W. J. (1984). *Search for the self. Going beyond self-esteem and the reactive self*. W: R. A. Zucker, J. A. Aronoff, A. I. Rabin (red.). *Personality and prediction of behavior* (s. 12-24). New York: Academic Press.
- Miller M. (1996). Relevance of Resilience to individuals with LD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 3.
- Mize J., Pettit G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: is the medium the message? *Child Development*, 68, 2, 312-332.
- Morrison G. M., Laughlin J., Miguel S. S., Smith D. C., Widaman K. (1997). Sources of support for school-related issues: choices of Hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 2, 233-252.
- Mularczyk M. (1996). Drugoroczność w opinii nauczycieli. *Nowa Szkoła*, 9, 9-14.
- Mulkey L. M., Crain R. L., Harrington A. J. C. (1992). One-parent households and achievement: economic and behavioral explanations of a small effect. *Sociology of Education*, 65, 48-65.

- Nichols J. D., Miller R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178.
- Nowak M. (1995). *Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej*. Lublin: bm.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Nowak M. (2001). Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku. *Paedagogia Christiana*, 1(7), 43-69.
- Okoń W. (1970). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PZWS.
- Okoń W. (1996a). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
- Okoń W. (1996b). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Ostrowska K. (2000). *Psychologiczne aspekty ojcostwa*. W: E. Kowalewska (red.). *O godność ojcostwa*. Gdańsk.
- Otto L. B., Atkinson M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, 1, 68-89.
- Pacewicz A. (1994). *Dzieci alkoholików*. Warszawa.
- Palka S. (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Panagos R. J., DuBois D. L. (1999). Career self-efficacy development and students with learning disabilities. *Learning Disability Research and Practice*, 14, 25-34.
- Pańtak G. (1991). Warunki kulturalne rodziny a osiągnięcia szkolne dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 23.
- Pańtak G. (1992a). Jak eliminować trudności w nauce. *Nowa Szkoła*, 6, 340-342.
- Pańtak G. (1992b). Środowisko wychowawcze rodziny a osiągnięcia szkolne młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 60.
- Pańtak G. (1994). Opieka rodziców nad nauką szkolną ich dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 43.
- Parsons T. (1975). The sick role and the role of the physician reconsidered. *Milbank Mem. Fund Quarterly*, 53, 257-278.
- Pastuła J. (1975). *Próby samobójcze młodzieży a niepowodzenia w nauce*. W: M. Chojeczka (red.). *Przyczyny niepowodzeń szkolnych* (s. 152-154). Warszawa: WSIP.
- Paulson S. E., Marchant G. J. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 1, s. 5-27.
- Pearl R., Cosden M. (1982). Sizing up a situation: Learning disabled children's understanding of social interactions. *Learning Disability Quarterly*, 5, 371-375.
- Pearl R., Donahue M., Bryan T. (1986). *Social Relationships of Learning Disabled Children*. W: J. K. Torgesen, B. Y. L. Wong (red.). *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (s. 193-220). London: Academic Press.
- Pearson A. T. (1994). *Nauczyciel*. Warszawa: WSIP.

- Pettit G. S., Bates J. E., Dodge K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 5, 908-923.
- Pilch T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilecka W. (2001). *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*. W: W. Dykcik. *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Portee J. (1996). Partnerstwo szkoły i rodziców – sprawą łatwą czy trudną. *Nowa Szkoła*, 4, 61-62.
- Pospiszyl K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: WP.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1983). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Raskind M. H., Goldberg R. J., Higgin E. L., Herman K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disability. *Learning Disability Research and Practice*, 14, 35-49.
- Rathunde K. (1997). Parent-adolescent interaction and optimal experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 6, 669-689.
- Raubo J. (1990). *Psychologiczna analiza stosunku uczniów do nauki i nauczycieli*. Kalisz: CDN.
- Rembowski J. (1975). *Jedynactwo dzieci w domu i w szkole*. Wrocław.
- Rembowski J. (1978). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa.
- Rimm S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: WSIP.
- Roślowski B. (1983). *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Gdańsk: Glottispol.
- Roślowski B. (1993). *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk: Wyd. UG.
- Rosenberg M. (1976). *Which significant others?* W: J. Heiss (red.). *Family roles and interaction: An anthology*. Chicago: Rand McNally.
- Rosenberg M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rowe K. J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Ruka M. (1976). *Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rusiecki J. (1998). Czynniki efektywności nauczania. *Edukacja i Dialog*, 6, 39-43.
- Rusiecki J. (red.) (1996). *Nauczyciel*. Olsztyn: Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob”.
- Russell A., Russell G. (1989). Warmth in mother-child and father-child relationships in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 219-235.
- Rutkowiak J. (1984). Dialog bez arbitra. *Ruch Pedagogiczny*, 5/6, 12.
- Rutter M. (1989). Pathway from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 22-51.

- Ryan R. M., Lynch J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Rylke H. (1992). Nerwice szkolne – co to jest i co z tym robić. *Nowa Szkoła*, 10, 471-473.
- Rylke H. (1993). W zgodzie z sobą i z uczniem. Warszawa: WSIP.
- Sarason B. R., Sarason I. G., Pierce G. R. (1990). *Social support: the sense of acceptance and the role of relationships*. W: B. R. Sarason, I. G. Sarason, G. R. Pierce. *Social Support: an Interactional View* (s. 97-128). New York: Willey & Sons.
- Sarason B. R., Sarason I. G., Pierce G. R. (1990). *Social Support: an Interactional View*. New York: Willey & Sons.
- Sarason S. B. (1997). *How schools might be governed and why*. New York: Columbia University Press.
- Schaller K. (1977). *Erziehung*. W: *Wörterbuch der Pädagogik*. Freiburg.
- Schere R. A., Richardson E., Bialer I. (1980). Toward operationalisation a psychoeducational definition of learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 5-20.
- Scholte R. (1989). *Adolescent Relationship*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Schonert-Reichl K. A., Muller J. R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 6, 705-731.
- Schwartz W. (1995). *School Dropouts: New Information About an Old Problem*. [on-line] ERIC Digest 109.
- Sebold H. (1989). Adolescent peer orientation: changes in the support system during the past three decades. *Adolescence*, XXIV, 96, 937-946.
- Sempka H. (1998). Magiczny trójkąt w szkole. *Edukacja i Dialog*, 10, 29-30.
- Seul S. (1995). Efektywność pracy nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 7, 15-18.
- Seweryn J. (1980). *Poziom samoakceptacji u jedynaków i młodzieży z rodzin wielodzietnych*. Lublin.
- Sęk H. (1986). „Wsparcie społeczne”. Co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym i użytecznym w badaniach psychologii stosowanej? *Przegląd Psychologiczny*, 29, 3, 791-799.
- Sęk H. (1993). *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Sfora M. (1999). Alkoholizm rodziców a adaptacja dzieci w szkole. *Problemy Alkoholizmu*, 2, 1-4.
- Sheridian Ch. L., Radmacher S. A. (1998). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.
- Siciński A. (red.) (1988). *Style życia w miastach polskich (u progu kryzysu)*. Wrocław.
- Siperstein G. N., Leffert J. S., Wenz-Gross M. (1997). The quality of friendships between children with and without learning problems. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 2, 111-125.
- Skarżyńska K. (1990). Wartości rodzicielskie matek i ojców. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 1-20.

- Sletta O., Valas H., Skaalvik E. (1996). Peer relations, loneliness and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-445.
- Sokołowska-Dzioba T. (1994). *Kształcenie nauczycieli w aspekcie współpracy z rodzicami*. W: M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 12-24). Białystok: Wydawnictwo UW Filia w Białymstoku.
- Sowińska A. (1998). Kto doświadcza porażek w szkole? *Edukacja i Dialog*, 1, 47-49.
- Spionek H. (1969). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Spionek H. (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stanisławek E. (1993). Powodzenie w nauce szkolnej a samoocena i prestiż społeczny ucznia w klasie. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 305-311.
- Stefanovic S. (1976). *Psychologia wzajemnych kontaktów uczniów i nauczycieli*. Warszawa: WSIP.
- Steinberg L., Dornbusch S. M., Brown B. B. (1992). Ethnic diversities in adolescent achievement. An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 6, 723-729.
- Steinberg L., Elmen J. D., Mounts N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg L., Lamborn S. D., Dornbush S. M., Darling N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg L., Lamborn S. D., Dornbush S. M., Darling N., Mount N. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stróżewski W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków.
- Sullivan H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Szponar Cz., Pacyna H. (1986). Zjawisko drugoroczności a zadania profilaktyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 86-88.
- Szuman A. (1993). Wpływ pracy zawodowej matek na ilość czasu poświęcanego dzieciom. *Problemy Rodziny*, 5, 21-23.
- Szuman A. (1994). Pełnienie funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach matek czynnych zawodowo i nie pracujących. *Problemy Rodziny*, 2, 25-29.
- Szymanowska A. (2000). *Dziecko w rodzinie niepełnej*. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.). *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 12-24). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Ścisłowicz M. (1994). *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*. Kielce: Wyd. WSP.
- Śledzianowski J. (1992). *Jedynak w życiu małżeńskim i w rodzinie*. Wrocław: Rubikon.

- Talwar R., Schwab J., Lerner R. (1989). Early adolescent temperament and academic competence: tests of „direct effects” and developmental contextual models. *Journal of Early Adolescence*, 9, 291-309.
- Tarnowski J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: ATK.
- Tarnowski J. (1991). Człowiek – dialog – wychowanie. *Znak*, 9, 69-77.
- Tatar M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 217-227.
- Tatar M., Horenczyk G. (1996). Immigrant and host pupils' expectations of teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 289-299.
- Torgesen J. K., Wong B. Y. L. (red.) (1986). *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. London: Academic Press.
- Trent L. M. Y., Cooney G. (1996). Significant others' contribution to early adolescents perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 95-107.
- Tucholska S. (1995). Obraz siebie jedynaczek i niejedynaczek. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 15-20.
- Tucholska S. (1998). Obraz siebie u uczniów z trudnościami w nauce szkolnej w zależności od płci. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 37-43.
- Tur-Kaspa H., Weisel A. (1998). Attributions of feelings of loneliness of students with Learning disabilities. *Learning Disability Research and Practice*, 13, 2, 89-94.
- Turowska L. (1987). *Środowisko rodzinne jedynaka a jego przystosowanie szkolne*. Wrocław.
- Tyszkowa M. (1964). *Czynniki determinujące pracę szkolną ucznia*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- U.S. Department of Education (1997). *Nineteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act*. Washington DC.
- Urduan T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Vilhjalmsson R. (1994). Effects of social support on self-assessed health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 4, 437-452.
- Villanueva M. (1996). *Adolescence in middle class Lima*. Haga: CIP-Gegevens Koninklijke Bibliotheek.
- Wagner B. M., Cohen P., Brook J. S. (1996). Parent / adolescent relationships. Moderators of the effects of stressful lifeevents. *Journal of Adolescent Research*, 11, 3, 347-374.
- Walker H. M., Todis B., Holmes D., Horton G. (1988). *The Walker social skills curriculum*. Texas: Pro-ed.

- WEAC Research Paper (2001). *Setting the record straight: Confronting the myth of public school failure*. [on-line] [www.weac.com](http://www.weac.com)
- Weigl B. (1990). *Apatia i roszczenia jako konsekwencje braku wpływu na otrzymane oceny*. W: L. Witkowski, Z. Kwieciński (red.). *Ku pedagogii pogranicza* (s. 12-24). Toruń: UMK.
- Weiss L. H., Schwarz J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Wentzel K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 2, 268-292.
- Wentzel K. R., Caldwell K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 6, 1198-1209.
- Werner E. E., Smith S. (1982). *Vulnerable But Not Invincible: A study of Resilient Children*. New York: McGraw-Hill.
- Wideli E. (2000). *Przystosowanie dziecka do rozvodu rodziców*. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.). *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 12- 24). Warszawa: CMPPP MEN.
- Wiener J., Sunohara G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning Disability Research and Practice*, 13, 4, 242-257.
- Więckowski R. (1990). Współczesne dylematy edukacji wczesnoszkolnej. *Życie Szkoły*, 8, 12.
- Wilk J. (2002). *Pedagogika rodziny*. Lublin.
- Wilk R. K. (1996). *Osobowy charakter relacji międzyludzkich według Karola Wojtyły*. Częstochowa: Wydawnictwo Zakonu Paulinów.
- Winiarski M. (1998). Połowa rodziców – obojętna. *Edukacja i Dialog*, 10, 22-24.
- Wintre M. G., Hicks R., McVey G., Fox J. (1988). Age and sex differences in choice of consultant for various types of problems. *Child Development*, 59, 1046-1055.
- Witkowski T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: MDBO.
- Witkowski T. (1996). Obraz siebie u młodzieży z trudnościami w nauce szkolnej. W: *Studia z psychologii w KUL*, 8, 339-352.
- Włodarski Z. (1980). *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSIP.
- Włodarski Z. (1996). *Sposoby porozumiewania się nauczyciela z uczniami*. W: W. Pilecka, J. Kossewska (1996). *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja* (s. 12-24). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Wojtyła K. (1969). *Osoba i czyn*. Kraków.
- Wojtyła K. (1976). Osoba: podmiotowość i wspólnota. *Roczniki Filozoficzne*, 24, 2, s. 5-39.

- Wojtyła K. (1982). *Elementarz etyczny*. Wrocław.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Tom I: *Człowiek i moralność*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.
- Wroczyński R. (1979). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Yinger J. M., Ikeda K., Laycok F. (1970). *Middle start: Supportive interventions for higher education among students of disadvantaged backgrounds*. Washington, DC: Office of Education. (ERIC Document Reproduction Service No ED 047 659).
- Youniss J., Smollar J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Zajączkowski K. (1997). *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń.
- Zalewska D. A. (1983). *Style oddziaływania wychowawczego a osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych*. W: L. Wołoszynowa (red.). *Materiały do nauczania psychologii*, S. II, 10 (s. 182-275). Warszawa.
- Zalewska S. (1978). Poziom aspiracji życiowych dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym. *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego*, 3, 57-61.
- Zborowski J. (1975). *Uczeń – jedynak*. Warszawa: WSIP.
- Zborowski J. (1986). *Problem jedynactwa w rodzinie*. W: M. Ziemska (red.). *Rodzina i dziecko* (s. 12-24). Warszawa: PWN.
- Żebrowska M. (red.) (1982). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Żurkiewicz E. (1990). Niepowodzenia szkolne w opinii naukowców polskich i Francuskich. *Nowa Szkoła*, 7, 373-375.

## **Autonomy or detachment?**

### **The role of significant others in the life of adolescents with school failure**

#### Summary

During the adolescence period young people are commonly perceived as these who want to achieve as much independence as it is possible. However, the research show that instead of receiving mature autonomy, they rather experience detachment from their parents. This results in worse relationships with their peers and school failure in general.

The book shows the importance of social support from the students' significant others (parents, peers and teachers) in the process of doing well at school. In the research project the main focus was to find correlations between the quality of the relationship with significant others and the school success or school failure, which was measured by pupils' average grades. Participating in the study were 100 children aged 11-13 experiencing school failure (mean school grade 2,9 (FX) or below) and 100 children aged 11-13 without any problems with learning (mean school grade 4,1 (C) or more and the subjective feeling of not experiencing difficulties at learning were taken into account). In each of the groups half of the participants were female and half were male. All the pupils were attending the state primary schools in Lublin, Poland.

The main hypothesis of the study was that pupils experiencing school failure differ from these with school success in the quality of the relationship with significant others. This quality means different amount of the perceived social support from their mothers, fathers, peers and teachers. Some other variables were controlled (material status of the child's family, educational level of its parents, legal bonds among the members of the family, number of children in the family). The results show that the main condition of school success there are not the external factors, but the internal subjective conviction about the accessibility of social support from the children's parents, peers and teachers. The conclusion is that in order to help pupils in achieving school success pedagogues should teach them not only academic skills, but show them how to create and support good relations with their significant others.

*Summarized by the Author*



## Aneks I

### Zastosowane narzędzia badawcze

#### Karta indywidualna

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Rok urodzenia .....

Klasa .....

Czy uważasz, że masz trudności w nauce? (zakreśl kółkiem) Tak Nie

Jeśli tak, kiedy zaczęły się twoje trudności, w której klasie? (zakreśl)

- a. w klasie I gimnazjum b. wcześniej

Jak myślisz, co było przyczyną Twoich trudności.....

1. Mieszkam razem z..... (zakreśl wszystkie dotyczące ciebie możliwości):

- a. tatą b. mamą c. rodzeństwem d. babcią lub dziadkiem e. ....

2. Mam (ilu?) ..... starszych braci i ..... młodszych braci. Mam ..... starszych siostr i ..... młodszych siostr.

3. Jak oceniasz sytuację materialną swojej rodziny? (zakreśl kółkiem)

bardzo zła – zła – przeciętna – dobra – bardzo dobra

4. Jak oceniasz sytuację mieszkaniową swojej rodziny?

bardzo zła – zła – przeciętna – dobra – bardzo dobra

5. Czy ktoś w twojej rodzinie ma jakieś nałogi? Tak Nie

Jakie? .....

6. Jakie wykształcenie mają twoi rodzice? (zakreśl)

Mama: a. wyższe b. niepełne wyższe c. średnie d. zawodowe e. podstawowe

Tato: a. wyższe b. niepełne wyższe c. średnie d. zawodowe e. podstawowe

7. Czy Twoi rodzice pracują? (zakreśl)

Mama

- a. praca na pełny etat  
b. praca na pół etatu  
c. dodatkowa praca ponad etat  
d. praca dorywcza  
e. bezrobotna  
f. renta, emerytura  
g. prowadzi dom, nie pracuje

Tato

- a. praca na pełny etat  
b. praca na pół etatu  
c. dodatkowa praca ponad etat  
d. praca dorywcza  
e. bezrobotny  
f. renta, emerytura  
g. prowadzi dom, nie pracuje

8. Jaki jest zawód wykonywany przez twoich rodziców?

Mama .....

Tato .....



**Kwestionariusz *Która z osób znaczących...?***

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Wpisz, jaka osoba przychodzi ci na myśl po przeczytaniu poniższych zdań. Nie używaj imion, ale określ, kim ta osoba jest dla ciebie. **W każdym wypadku wskaż tylko jedną osobę**

1. Ta osoba okazuje mi, że mnie kocha  
.....
2. Ta osoba poniża i wyśmiewa mnie  
.....
3. Ta osoba pozwala mi samodzielnie podejmować decyzje  
.....
4. Ta osoba podejmuje za mnie decyzje, które chciałbym podjąć sam  
.....
5. Ta osoba wyjaśnia lub pokazuje mi, jak mam coś wykonać  
.....
6. Ta osoba nie wyjaśnia mi i nie pokazuje, jak coś zrobić  
.....
7. Ta osoba ma takie same zdanie jak ja na ważne tematy  
.....
8. Ta osoba krytykuje moje poglądy dotyczące ważnych tematów  
.....
9. Ta osoba najbardziej pomaga mi w osiągnięciu dobrych wyników w nauce  
.....
10. Ta osoba najbardziej utrudnia mi osiągnięcie dobrych wyników w nauce  
.....
11. Ta osoba sprawia, że czuję się naprawdę wartościowym człowiekiem  
.....
12. Ta osoba sprawia, że czuję się bezwartościowym człowiekiem  
.....
13. Ta osoba akceptuje mnie takim, jaki jestem  
.....

## Kwestionariusz Pytań Porównawczych *Moi rodzice, rodzeństwo, przyjaciele i nauczyciele*

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

A.

Zakreśl kółkiem odpowiedź, która dotyczy Ciebie:

1. Moi rodzice rozmawiają ze sobą  
nigdy – rzadko – czasem – często – bardzo często
2. Moi rodzice kłócą się ze sobą  
nigdy – rzadko – czasem – często – bardzo często
3. Moi rodzice są dla mnie wzorem dobrego małżeństwa  
nigdy – rzadko – czasem – często – bardzo często
4. W mojej rodzinie wspólnie rozmawiamy o problemach i rozwiązujemy je  
nigdy – rzadko – czasem – często – bardzo często
5. Spędzam wolny czas wspólnie z innymi osobami z mojej rodziny  
nigdy – rzadko – czasem – często – bardzo często

B.

6. Czy należysz do jakiejś organizacji młodzieżowej, np. klubu sportowego, drużyny harcerskiej, wspólnoty? Tak    Nie  
Jeśli tak, do jakiej.....
7. Czy masz przyjaciół? Tak    Nie
8. Pomyśl chwilę i napisz, ilu masz **bliskich** przyjaciół?  
.....
9. Czy twoi przyjaciele są (zakreśl jedną możliwość):  
a. wszyscy starsi      b. raczej starsi      c. w tym samym wieku  
d. raczej młodszy      e. wszyscy młodszy
10. Jak często spotykasz się z twoimi przyjaciółmi (zakreśl **jedną** możliwość):  
codziennie    b. kilka razy w tygodniu      c. tylko w czasie weekendu
11. Gdzie poznałeś większość swoich przyjaciół?  
a. w szkole      b. w sąsiedztwie      c. w innym miejscu
12. Co najczęściej robicie, kiedy spotykasz się z twoimi przyjaciółmi?  
.....
13. O czym rozmawiasz z twoimi przyjaciółmi?  
a. o problemach rodzinnych      nigdy    czasem    często  
b. o problemach szkolnych      nigdy    czasem    często

c. o sporcie	nigdy	czasem	często
d. o muzyce	nigdy	czasem	często
e. o programach TV	nigdy	czasem	często
f. o filmach	nigdy	czasem	często
g. o chłopakach / dziewczynach	nigdy	czasem	często
h. o przyszłości	nigdy	czasem	często
i. o .....	nigdy	czasem	często

14. Jakie są najważniejsze cechy twojego najbliższego przyjaciela?

.....

C.

15. Gdzie czujesz się lepiej? Wybierz **jedną** odpowiedź

a. w rodzinie                      b. wśród kolegów                      c. w szkole

d. w innym miejscu – gdzie? .....

16. Z kim czujesz się najlepiej? Wybierz **jedną** odpowiedź

a. z przyjaciółmi                      b. z rodzeństwem                      c. z rodzicami

d. z rodziną                      e. z nikim                      f. z .....

17. Kto ma na ciebie największy wpływ? Wybierz **jedną** odpowiedź

a. ojciec                      b. matka                      c. rodzice                      d. rodzeństwo

e. przyjaciele                      f. nauczyciel                      g. ....

18. Czy czujesz się samotny / samotna?

nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze

19. Czy martwisz się o twoją przyszłość?                      Tak                      Nie

Jeśli tak, dlaczego?

.....

D.

20. Czy miałeś kiedyś dobrego nauczyciela?                      Tak                      Nie

Czym wyróżniał się ten nauczyciel od innych?

.....

21. Czy nauczyciel jest dla ciebie ważniejszy niż rodzice ?

nigdy – rzadko – czasami – często – zawsze

Napisz, w jakich sytuacjach?

.....

22. Czy rodzice są dla ciebie ważniejsi niż nauczyciel?

nigdy – rzadko – czasami – często – zawsze

Napisz, w jakich sytuacjach?

.....

23. Czy rówieśnicy są dla Ciebie ważniejsi od nauczycieli?

nigdy – rzadko – czasami – często – zawsze

Napisz, w jakich sytuacjach?

.....

24. Jak rodzice mogą pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?

.....

25. Jak nauczyciel może pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?

.....

26. Jak rówieśnicy mogą pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?

.....

27. Jak rodzzeństwo może pomóc w osiągnięciu dobrych ocen?

.....

### Skala *Moi Przyjaciele* (opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zakreśl jedną z odpowiedzi:

1. Jestem ważny dla moich przyjaciół  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
2. Przyjaciele okazują mi, że mnie lubią  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
3. Mogę z nimi porozmawiać o moich problemach szkolnych  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
4. Przyjaciele rozumieją mnie  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
5. Zależy mi na tym, co myślą o mnie moi przyjaciele  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
6. Dzięki moim przyjaciołom czuję się wartościowym człowiekiem  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
7. Interesują się moimi problemami osobistymi  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
8. Mogę z nimi porozmawiać o moich problemach rodzinnych  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
9. Przyjaciele są dla mnie wzorem do naśladowania  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
10. Przyjaciele są dla mnie źródłem wiedzy na różne tematy  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
11. Moi przyjaciele liczą się z moim zdaniem  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
12. Oczekują, że będę osiągał dobre oceny  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
13. Pomagają mi osiągać dobre oceny  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
14. Interesują się moimi trudnościami w nauce  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
15. Umieją mi pomóc w razie trudności w szkole  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
16. Umieją mi pomóc w codziennych kłopotach  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
17. Umieją mi pomóc w trudnych, krytycznych sytuacjach  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze

**Skala *Moja Matka***

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zakreśl w kółko jedną z odpowiedzi:

1. Moja matka jasno ustala moje prawa i obowiązki  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
2. Jest konsekwentna w przestrzeganiu ustalonych reguł  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
3. Jestem kimś ważnym dla mojej matki  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
4. Chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
5. Chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
6. Rozmawia ze mną o moich problemach  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
7. Rozumie mnie  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
8. Okazuje mi, że mnie kocha  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
9. Interesuje się moimi postępami w nauce  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
10. Oczekuje, że będę się dobrze uczyć  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
11. Zachęca mnie do osiągania dobrych ocen  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
12. Chwali mnie, gdy coś mi się uda  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
13. Interesuje się moimi trudnościami w nauce  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
14. Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
15. Umie pomóc mi w codziennych problemach  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
16. Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
17. Dzięki matce uczę się wielu ważnych rzeczy  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze

18. Matka karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
19. Liczy się z moim zdaniem na dany temat  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
20. Kiedy zrobię coś złego, matka rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
21. Tłumaczy mi, dlaczego powinienem tak właśnie postępować  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
22. Pociesza i uspakaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
23. Wyśmiewa się ze mnie  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
24. Pozwala mi na dużo swobody  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
25. Myśli o mnie  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
26. Jak często rozmawiasz z swoją matką:
- |                                       |       |        |        |
|---------------------------------------|-------|--------|--------|
| a. o zadaniach domowych               | nigdy | czasem | często |
| b. o kolegach i koleżankach           | nigdy | czasem | często |
| c. o tym, co wydarzyło się w szkole   | nigdy | czasem | często |
| d. o twoich sukcesach w szkole        | nigdy | czasem | często |
| e. o twoich niepowodzeniach szkolnych | nigdy | czasem | często |
| f. o konfliktach z rówieśnikami       | nigdy | czasem | często |
| g. o konfliktach z nauczycielami      | nigdy | czasem | często |
| h. o twojej przyszłości               | nigdy | czasem | często |
| i. o .....                            | nigdy | czasem | często |

**Skala *Mój Ojciec***

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zakreśl w kółko jedną z odpowiedzi:

1. Mój ojciec jasno ustala moje prawa i obowiązki  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
2. Jest konsekwentny w przestrzeganiu ustalonych reguł  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
3. Jestem kimś ważnym dla mojego ojca  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
4. Chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
5. Chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
6. Rozmawia ze mną o moich problemach  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
7. Rozumie mnie  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
8. Okazuje mi, że mnie kocha  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
9. Interesuje się moimi postępami w nauce  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
10. Oczekuje, że będę się dobrze uczyć  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
11. Zachęca mnie do osiągania dobrych ocen  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
12. Chwali mnie, gdy coś mi się uda  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
13. Interesuje się moimi trudnościami w nauce  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
14. Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
15. Umie pomóc mi w codziennych problemach  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
16. Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
17. Dzięki ojcu uczę się wielu ważnych rzeczy  
    nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze

18. Ojciec karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
19. Liczy się z moim zdaniem na dany temat  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
20. Kiedy zrobię coś złego, ojciec rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
21. Tłumaczy mi, dlaczego powinienem tak właśnie postępować  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
22. Pociesza i uspakaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
23. Wyśmiewa się ze mnie  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
24. Pozwala mi na dużo swobody  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
25. Myśli o mnie  
nigdy – rzadko – czasem – często – zawsze
26. Jak często rozmawiasz z twoim ojcem:
- |                                       |       |        |        |
|---------------------------------------|-------|--------|--------|
| a. o zadaniach domowych               | nigdy | czasem | często |
| b. o kolegach i koleżankach           | nigdy | czasem | często |
| c. o tym, co wydarzyło się w szkole   | nigdy | czasem | często |
| d. o twoich sukcesach w szkole        | nigdy | czasem | często |
| e. o twoich niepowodzeniach szkolnych | nigdy | czasem | często |
| f. o konfliktach z rówieśnikami       | nigdy | czasem | często |
| g. o konfliktach z nauczycielami      | nigdy | czasem | często |
| h. o twojej przyszłości               | nigdy | czasem | często |
| i. o .....                            | nigdy | czasem | często |

**Test Zdań Niedokończonych**  
**Mój Nauczyciel / moja nauczycielka**  
(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Pomyśl o nauczycielu lub nauczycielce, który jest dla Ciebie ważny, znaczący. Dokończ każde z twierdzeń pierwszą myślą, jaka nasuwa Ci się po przeczytaniu początku zdania. Postaraj się dokończyć każde ze zdań:

- Lubię, kiedy mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Gdy jest mi trudno zrozumieć lekcję, mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Gdy czegoś nie umiem, mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Kiedy mój nauczyciel / moja nauczycielka prowadzi lekcję .....
- Umiem coraz więcej, ponieważ mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Gdy widzę, jak mój nauczyciel / moja nauczycielka odnosi się do innych uczniów .....
- Staram się naśladować mojego nauczyciela / moją nauczycielkę, ponieważ .....
- Gdy mam jakiś ważny problem życiowy, to mój nauczyciel / moja nauczycielka ...
- Gdy jest mi smutno, mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Gdy nie mam ochoty się uczyć, to mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Gdy pytam mojego nauczyciela / moją nauczycielkę o materiał wykraczający poza program lekcji, to .....
- Mój nauczyciel / moja nauczycielka ma do mnie zaufanie, dlatego że .....
- Mój nauczyciel / moja nauczycielka traktuje mnie na serio, dlatego że .....
- Jest mi trudno uczyć się, ponieważ mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Uczyłbym się lepiej, gdyby mój nauczyciel / moja nauczycielka .....
- Boję się mojego nauczyciela / mojej nauczycielki, ponieważ .....
- Kiedy mam odmienne zdanie niż mój nauczyciel / moja nauczycielka, wtedy on .....
- Myślę, że mój nauczyciel / moja nauczycielka rzadko .....
- Chciałbym / chciałybym, żeby mój nauczyciel / moja nauczycielka .....

Bardzo dziękuję za uzupełnienie kwestionariusza!

## Skala Postrzeganego Wsparcia Społecznego *Mój Ojciec*

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zaznacz plusem w odpowiedniej kratce wybrane przez Ciebie odpowiedzi:

	nigdy	rzadko	czasem	często	zawsze
1. Jestem kimś ważnym dla mojego ojca					
2. Mój ojciec jasno ustala moje prawa i obowiązki					
3. Ojciec karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia					
4. Pozwala mi na dużo swobody					
5. Jest konsekwentny w przestrzeganiu ustalonych reguł					
6. Ojciec rozumie mnie					
7. Ojciec chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach					
8. Kiedy zrobię coś złego, ojciec rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować					
9. Zachęca mnie do osiągania dobrych ocen					
10. Ojciec rozmawia ze mną o moich problemach					
11. Interesuje się moimi postępami w nauce					
12. Ojciec chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny					
13. Ojciec okazuje mi, że mnie kocha					
14. Oczekuje, że będę się dobrze uczyć					
15. Dzięki ojcu uczę się wielu ważnych rzeczy					
16. Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce					
17. Chwali mnie, gdy coś mi się uda					
18. Interesuje się moimi trudnościami w nauce					

19. Pociesza i uspokaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany					
20. Umie pomóc mi w codziennych problemach					
21. Tłumaczy, jak powinienem postępować					
22. Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach					
23. Liczy się z moim zdaniem na dany temat					
24. Mój ojciec myśli o mnie					

## Skala Postrzeganego Wsparcia Społecznego *Moja Matka*

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zaznacz plusem w odpowiedniej kratce wybrane przez Ciebie odpowiedzi:

	nigdy	rzadko	czasem	często	zawsze
1. Jestem kimś ważnym dla mojej matki					
2. Moja matka jasno ustala moje prawa i obowiązki					
3. Matka karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia					
4. Pozwala mi na dużo swobody					
5. Jest konsekwentna w przestrzeganiu ustalonych reguł					
6. Matka rozumie mnie					
7. Chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach					
8. Kiedy zrobię coś złego, matka rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować					
9. Zachęca mnie do osiągania dobrych ocen					
10. Matka rozmawia ze mną o moich problemach					
11. Interesuje się moimi postępami w nauce					
12. Chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny					
13. Matka okazuje mi, że mnie kocha					
14. Oczekuje, że będę się dobrze uczyć					
15. Dzięki matce uczę się wielu ważnych rzeczy					
16. Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce					
17. Chwali mnie, gdy coś mi się uda					
18. Interesuje się moimi trudnościami w nauce					

19. Pociesza i uspokaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany					
20. Umie pomóc mi w codziennych problemach					
21. Tłumaczy, jak powinienem postępować					
22. Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach					
23. Liczy się z moim zdaniem na dany temat					
24. Moja matka myśli o mnie					

**Kwestionariusz ocen**

(opracowanie: Ewa Domagała-Zyśk)

Tutaj wpisz swoje oceny z ostatniego semestru:

Zachowanie	
Język polski	
Język obcy	
Matematyka	
Historia	
Geografia	
Biologia	
Fizyka	
Chemia	



## Aneks II

### Przykładowe wypowiedzi uczniów z TZN *Mój Nauczyciel / moja nauczycielka*

Tabela 1. Gdy jest mi trudno zrozumieć lekcję, mój nauczyciel / moja nauczycielka...  
(przykładowe wypowiedzi uczniów)

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
tłumaczy mi, pomaga zaprasza mnie na konsultacje nie pomaga mi, nie tłumaczy nie wie o tym nic nie robi każe się nauczyć samemu mówi, że jak zwykle rozmawiałam jest do tego przyzwyczajona mówi, żebym przeczytał w książce denerwuje się śmieje się mówi, że powinnam to wiedzieć krzyczy	każe mi przyjść na kółko pomaga, tłumaczy tłumaczy indywidualnie każe mi się nauczyć w domu stawia złą ocenę nie reaguje

Tabela 2. Staram się naśladować mojego nauczyciela / moją nauczycielkę, ponieważ...  
(przykładowe wypowiedzi uczniów)

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
<p>ponieważ nauczycielka ładnie się małuje</p> <p>daje wzór</p> <p>jest kimś wartościowym</p> <p>dzięki niej umiem więcej</p> <p>jest konsekwentna</p> <p>jest wyrozumiała</p> <p>jest zabawna</p> <p>jest ładna</p> <p>jest mądrą kobietą</p> <p>chcę być taki jak on</p> <p>jest dobrym człowiekiem</p>	<p>ma więcej doświadczeń życiowych</p> <p>uważam, że dobrze postępuje</p> <p>jest dla mnie wzorem</p> <p>jest inteligentny</p> <p>potrafi sobie poradzić</p> <p>chcę mu dorównać wiedzą</p> <p>on ma rację</p> <p>wie, czego chce</p> <p>jest uczciwy, pomocny, dobry</p> <p>umie współpracować z uczniami</p> <p>jest sympatyczny, miły</p> <p>jest godny zaufania</p> <p>jest mądry</p> <p>jest dobrym człowiekiem</p> <p>jest wartościowym człowiekiem</p> <p>jest dowcipna</p> <p>jest wykształconym człowiekiem</p>

Tabela 3. Mój nauczyciel / moja nauczycielka ma do mnie zaufanie, ponieważ...  
(przykładowe wypowiedzi uczniów)

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
zasłużyłem na to	lubi mnie
nie kłamię	jestem niezawodny
nie podlizuję się	jestem uczynny
jestem szczerzy	jestem sumienny
jestem uczynny	jestem grzeczny
jestem uczciwy	zawsze dotrzymuje słowa
jestem miły	dotrzymuję tajemnic
jestem dobry	dobrze się uczę
jestem prawdomówny	nie przeszkadzam jej
jestem grzeczna	jestem uczciwy
jestem spokojna	jestem odpowiedzialny
jestem odpowiedzialna	jestem szczerzy
jestem systematyczna	go lubię
lubi mnie	może mi zaufać
nie jestem taki zły	udzielam się na lekcji
nie obgaduję go	staram się być przygotowana do lekcji
jestem dobrym uczniem	ja też mam do niego zaufanie
zawsze jak o coś prosi, robię to	jestem prawie dorosły
nie kłamię	dobrze się zachowuję
jestem lojalna	jestem tego godny
dotrzymuję słowa	tak samo odnoszę się do niego
jestem solidna uczennicą	wie, że umiem jego przedmiot
nigdy go nie zawiodłam	jestem człowiekiem

Tabela 4. Chciałbym / chciałabym, żeby mój nauczyciel / moja nauczycielka...  
(przykładowe wypowiedzi uczniów)

Uczniowie z trudnościami	Uczniowie bez trudności
ciekawie prowadziła lekcje	była bardziej miła i wyrozumiała
zmieniła pracę	wczuwała się w ucznia
uczył mnie dalej	nie krzyczała
był tolerancyjny	mówił trochę ciszej
była miłsza	więcej czasu poświęcał innym uczniom
była bardziej cierpliwa	byli mili
interesował się uczniem	był mądrzejszy
rozumiał mnie	był spokojniejszy
chorował	był młodszy
nie był smutny	bardziej interesował się mną
był wyrozumiały	lepiej uczył
był sprawiedliwy	się zmienili
nie miał tylu problemów ze mną	miał więcej lekcji ze mną
był z nas dumny	dalej mnie uczył
potrafił mnie zaakceptować	myślał o mnie
liczyła się ze wszystkimi	częściej się uśmiechał
stawiała lepsze oceny	był łagodniejszy
myślał o mnie pozytywnie	oceniał mnie uczciwie
uczyła mnie w przyszłym roku	uczyła moją siostrę
	był mądrzejszy
	prowadził jakieś pozalekcyjne kółko zainteresowań
	pojechał z nami na wycieczkę
	była wymagająca
	był cierpliwy
	była częściej uśmiechnięta

# Spis treści

Podziękowania .....	5
Wstęp .....	7
<b>1. Młodzież z trudnościami w nauce w świetle dotychczasowych badań</b>	
1.1. Terminologia używana w pedagogice dzieci z trudnościami w uczeniu się ..	11
1.1.1. Niepowodzenia w nauce szkolnej .....	14
1.1.2. Trudności w uczeniu się .....	23
1.2. Wybrane uwarunkowania trudności w nauce.....	26
1.2.1. Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce.....	27
1.2.2. Wybrane społeczne uwarunkowania trudności w nauce .....	32
1.3. Konsekwencje przeżywania trudności szkolnych dla dalszych losów młodzieży .....	41
1.3.1. Konsekwencje w sferze osobowościowej .....	42
1.3.2. Konsekwencje w sferze rodzinnej .....	44
1.3.3. Konsekwencje w sferze społecznej .....	45
1.3.4. Konsekwencje w sferze zajęciowej .....	45
<b>2. Rola relacji z osobami znaczącymi w okresie dojrzewania</b>	
2.1. Filozoficzne i antropologiczne wyjaśnienie roli osób znaczących w procesie wychowania młodzieży.....	49
2.1.2. Istnieniowe relacje osobowe według M. Gogacza .....	52
2.1.3. Charakter relacji międzyludzkich według K. Wojtyły .....	54
2.1.4. Relacje wychowawcze w koncepcji pedagogiki otwartej M. Nowaka .....	59
2.2. Psychologiczne i pedagogiczne wyjaśnienie potrzeby obecności osób znaczących w życiu młodzieży .....	61
2.2.1. Cechy okresu dojrzewania .....	61
2.2.2. Znaczenie relacji z innymi w okresie adolescencji.....	63
2.2.3. Jamesa Younissa teoria relacyjna rozwoju młodzieży .....	65
2.3. Pojęcie „osoba znacząca” i stan badań nad rolą osób znaczących w życiu młodzieży .....	67
2.3.1. Definicja terminu „osoba znacząca” ( <i>significant other</i> ) .....	68
2.3.2. Rola wsparcia społecznego w okresie dojrzewania .....	71
2.4. Stan badań dotyczących wpływu osoby znaczącej na funkcjonowanie młodzieży .....	79
2.4.1. Osoby wybierane jako znaczące .....	80
2.4.2. Wpływ obecności osób znaczących na obraz samego siebie .....	81
2.4.3. Wpływ osób znaczących na poczucie własnej wartości .....	82
2.4.4. Wpływ osób znaczących na samoocenę własnej kompetencji .....	83

### **3. Osiągnięcia szkolne młodzieży a relacje z osobami znaczącymi**

3.1. Przyczyny zaburzeń w relacjach z osobami znaczącymi uczniów z trudnościami w nauce .....	86
3.2. Wpływ relacji z rodzicami na osiągnięcia szkolne młodzieży .....	88
3.2.1. Zmiany w relacjach między rodzicami i dziećmi w okresie dojrzewania .	88
3.2.2. Atrybuty i znaczenie autorytatywnego stylu wychowania .....	93
3.2.3. Różnice w relacjach młodzieży z matką i ojcem .....	97
3.2.4. Trudności w relacjach między rodzicami a ich dziećmi z trudnościami szkolnymi .....	112
3.3. Wpływ relacji z przyjaciółmi na wyniki szkolne młodzieży .....	105
3.3.1. Rówieśnicy jako osoby wspierające rozwój społeczny .....	105
3.3.2. Rówieśnicy jako osoby wspierające rozwój poznawczy .....	110
3.3.3. Trudności przeżywane w relacjach z przyjaciółmi przez uczniów z trudnościami w nauce .....	112
3.3.4. Relacje z rodzicami a relacje z rówieśnikami .....	116
3.4. Wpływ relacji z nauczycielem na osiągnięcia szkolne młodzieży .....	118
3.4.1. Różne sposoby ujmowania relacji między nauczycielem a uczniem ....	118
3.4.2. Cechy nauczyciela cenione przez młodzież .....	122
3.4.3. Uczeń z trudnościami i jego relacja z nauczycielem .....	125

### **4. Metodologia badań nad relacjami z osobami znaczącymi**

4.1. Przedmiot i cele badań, problem badawczy i przyjęte hipotezy badawcze ...	134
4.2. Uzasadnienie przyjętej koncepcji badań i sposobu opracowania wyników ...	137
4.2.1. Uzasadnienie przyjętej koncepcji badań .....	138
4.2.2. Sposób opracowywania wyników .....	139
4.3. Badania pilotażowe .....	141
4.3.1. Charakterystyka grupy badawczej .....	141
4.3.2. Narzędzia badawcze .....	142
4.3.3. Procedura badań .....	143
4.3.4. Analiza wyników badań pilotażowych .....	143
4.4. Metody i narzędzia badawcze .....	148
4.4.1. Kwestionariusze ankiety zastosowane w badaniach .....	150
4.4.2. Skale pomiaru pedagogicznego .....	154
4.4.3. Test Zdań Niedokończonych .....	157
4.5. Procedura badań zasadniczych .....	160
4.6. Charakterystyka badanych osób .....	162

### **5. Analiza wyników badań dotyczących relacji z osobami znaczącymi i wyników w nauce uczniów gimnazjum**

5.1. Kategorie osób znaczących wybierane przez młodzież .....	169
5.2. Zakres relacji młodzieży gimnazjalnej z rodzicami a trudności szkolne ....	173
5.2.1. Wybór rodziców na osoby znaczące .....	173

5.2.2. Zakres wsparcia społecznego postrzeganego od rodziców .....	175
5.2.3. Wsparcie szkolne otrzymywane od rodziców a trudności w nauce . . . .	186
5.3. Zakres relacji młodzieży gimnazjalnej z przyjaciółmi a trudności w nauce .	190
5.3.1. Wybór przyjaciela jako osoby znaczącej a trudności w nauce .....	190
5.3.2. Wsparcie społeczne ze strony przyjaciół a trudności w nauce .....	193
5.3.3. Wsparcie szkolne ze strony przyjaciół a trudności w nauce .....	197
5.3.4. Konflikty z przyjaciółmi a trudności w nauce .....	198
5.4. Porównanie roli rodziców i przyjaciół jako osób znaczących wpływających na osiągnięte przez młodzież wyniki w nauce .....	199
5.5. Relacja z nauczycielem a trudności w nauce .....	205
5.5.1. Wybór nauczyciela na osobę znaczącą a trudności w nauce .....	205
5.5.2. Wsparcie społeczne ze strony nauczyciela a wyniki w nauce .....	207
5.5.3. Wsparcie szkolne ze strony nauczyciela a trudności w nauce .....	209
5.5.4. Nauczyciel jako osoba negatywnie znacząca .....	213
5.6. Różnice w zakresie znaczenia nauczyciela dla młodzieży polskiej, brytyjskiej i izraelskiej .....	215
5.7. Relacja z innymi osobami znaczącymi a trudności w nauce .....	216
5.7.1. Relacja z rodzeństwem a trudności w nauce .....	216
5.7.2. Relacja z dziadkami a trudności w nauce .....	218
5.8. Propozycja kierunków dalszych badań nad związkiem między relacjami młodzieży z osobami znaczącymi a osiąganymi przez nią wynikami w nauce	218
Zakończenie .....	225
Bibliografia .....	231
Summary .....	249
Aneks I. Zastosowane narzędzia badawcze .....	251
Aneks II. Przykładowe wypowiedzi uczniów z TZN <i>Mój Nauczyciel / moja nauczycielka.</i> .....	269