

Maria Deptuła, Beata Ziółkowska, Karolina Appelt, Karina Porębska

RAPORT

z realizacji badań

nad czynnikami chroniącymi, czynnikami

ryzyka i zachowaniami ryzykownymi

w klasach IV-VIII wykonanych

na reprezentatywnej

próbie ogólnopolskiej

Fundacja DIAGMATIC

KRAKÓW 2025

Recenzja: *Joanna Mazur*
Redakcja i korekta: *Wioletta Junik*
Wydawca: *Fundacja DIAGMATIC*

Zadanie współfinansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych zrealizowane przez Fundację DIAGMATIC na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom w ramach projektu nr 170/KT/HN/DBMWM/2024: *„Identyfikacja psychospołecznych czynników ryzyka i czynników chroniących związanych z podejmowaniem zachowań ryzykownych przez uczniów szkół podstawowych w kontekście zmian demograficznych i społecznych w systemie edukacji w Polsce z uwzględnieniem uczniów z doświadczeniem uchodźstwa i migracji”*



Spis treści

Wstęp	7

Rozdział 1.

Założenia metodologiczne badań i sposób ich realizacji	11

1.1. Cele projektu i cel badań	11
1.2. Problematyka badawcza	12
1.3. Charakterystyka badanej próby	16
1.4. Charakterystyka metody, techniki i narzędzia badawczego	20
1.5. Schemat analiz statystyczny	24
1.6. Ograniczenia projektu badań własnych	27

Rozdział 2.

Zasoby indywidualne i środowiskowe sprzyjające zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych	29

2.1. Zasoby indywidualne uczniów sprzyjające ich zdrowiu psychicznemu	29
2.1.1. Poczucie własnej wartości	30
2.1.2. Poczucie kontroli	41
2.1.3. Konstruktywne radzenie sobie	50
2.1.4. Nadzieja na sukces	61
2.1.5. Nastawienie na rozwój	70
2.2. Zasoby indywidualne sprzyjające budowaniu dobrych relacji	78
2.2.1. Empatia	78
2.2.2. Asertywność	95
2.2.3. Kompetencje lidarskie	103
2.3. Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się	110
2.3.1. Pozytywny stosunek do uczenia się	111
2.3.2. Pozytywny stosunek do szkoły	119
2.3.3. Wewnętrzna motywacja do uczenia się	133
2.3.4. Zewnętrzna motywacja do uczenia się	142
2.4. Wsparcie środowiskowe	152
2.4.1. Wsparcie rówieśników	152
2.4.2. Wsparcie nauczycieli	162
2.4.3. Wsparcie rodziców	172

Rozdział 3.

Zagrożenia dla zdrowia psychicznego uczniów i realizacji przez nich zadań rozwojowych	183

3.1. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	183
3.1.1. Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	184

3.1.2. Symptomy lęku	194
3.1.3. Objawy psychosomatyczne	202
3.1.4. Pesymistyczne myśli	211
3.1.5. Nieprawidłowy stosunek do ciała	222
3.2. Deficyty w obszarze samoregulacji	231
3.2.1. Deficyty koncentracji uwagi	232
3.2.2. Nadruchliwość i impulsywność	243
3.2.3. Unikowe radzenie sobie z zadaniami	250
3.2.4. Destruktywne radzenie sobie ze złością	261
3.3. Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	271
3.3.1. Niepowodzenia w uczeniu się	272
3.3.2. Negatywny stosunek do szkoły	280
3.3.3. Amotywacja do uczenia się	289
3.4. Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	300
3.4.1. Poczucie alienacji	300
3.4.2. Negatywna postawa wobec rówieśników	309
3.4.3. Poczucie odrzucenia przez rówieśników	318
3.4.4. Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	326
3.5. Doświadczanie cyberprzemocy	335
3.6. Nieakceptacja norm społecznych	342

Rozdział 4.

Rozmiary zachowań ryzykownych w badanej próbie 351

4.1. Palenie papierosów	352
4.2. Picie alkoholu i upijanie się	355
4.3. Picie napojów energetyzujących przez uczniów klas VII-VIII	361
4.4. Używanie narkotyków przez uczniów klas VII-VIII	363
4.5. Używanie leków bez zaleceń lekarskich przez uczniów klas VII-VIII	364
4.6. Stosowanie cyberprzemocy przez uczniów klas VII-VIII	366
4.7. Problemowe używanie Internetu	368
4.8. Zachowania świadczące o nieakceptacji swojego ciała.....	374

Rozdział 5.

Związki między poszczególnymi zachowaniami ryzykownymi oraz pomiędzy czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka a zachowaniami ryzykownymi 382

5.1. Wzajemne związki zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych	383
5.1.1. Powiązania zachowań ryzykownych uczniów klas IV-VI	383

5.1.2. Powiązania zachowań ryzykownych uczniów klas VII-VII	384
5.1.3. Porównanie wzajemnych związków zachowań ryzykownych uczniów klas IV-VI i VII-VIII	386
5.2. Zasoby uczniów sprzyjające ich zdrowiu psychicznemu i radzeniu sobie z realizacją zadań rozwojowych a zachowania ryzykowne w młodszej i starszej grupie badanych	388
5.2.1. Powiązania czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi uczniów w klasach IV-VI	389
5.2.2. Powiązania czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi uczniów w klasach VII-VIII	391
5.2.3. Porównanie związków czynników chroniących i zachowań ryzykownych uczniów klas IV-VI i VII-VIII.....	393
5.3. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych a zachowania ryzykowne w młodszej i starszej grupie badanych	395
5.3.1. Czynniki ryzyka a używanie substancji psychoaktywnych, picie napojów energetyzujących oraz używanie leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza	395
5.3.2. Czynniki ryzyka a stosowanie cyberprzemocy	404
5.3.3. Czynniki ryzyka a problemowe użytkowanie Internetu przez uczniów klas IV-VI	405
5.3.4. Czynniki ryzyka a problemowe używanie Internetu przez uczniów klas VII-VIII	408
5.3.5. Czynniki ryzyka a symptomy anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej	409

Rozdział 6.

Porównanie wyników badanych, którzy wypełnili ankiety w języku polskim i w języku ukraińskim.....416

6.1. Czynniki chroniące - porównanie wyników ankiet wypełnionych w języku ukraińskim z wynikami ankiet wypełnionych w języku polskim	416
6.2. Czynniki ryzyka – porównanie wyników ankiet wypełnionych w języku ukraińskim z wynikami ankiet wypełnionych w języku polskim	427
6.3. Zachowania ryzykowne - porównanie wyników ankiet wypełnionych w języku ukraińskim z wynikami ankiet wypełnionych w języku polskim	442

Rozdział 7.

Opis zasobów i zagrożeń w badanej próbie oraz ich znaczenia dla zachowań ryzykownych 457

7.1. Rozpowszechnienie czynników chroniących w badanej próbie	458
7.2. Rozpowszechnienie czynników ryzyka w badanej próbie	468
7.3. Rozpowszechnienie zachowań ryzykownych w badanej próbie	481

7.4. Znaczenie czynników chroniących i czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w klasach IV-VI	485
7.5. Znaczenie czynników chroniących i czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w klasach VII-VIII	488
Rozdział 8. Rekomendacje dla praktyki profilaktycznej opartej na naukowych podstawach na drugim etapie edukacyjnym	493
8.1. Rekomendacje dotyczące celów oddziaływań wychowawczo- profilaktycznych	493
8.2. Rekomendacje dla placówek edukacyjnych dotyczące diagnozy zasobów i problemów uczniów drugiego etapu edukacyjnego, jako podstawy planowania działalności wychowawczo-profilaktycznej	501
Bibliografia	517
Spis tabel	549
Spis rysunków	562

Wstęp

Dzieci wraz z rozwojem poszerzają swoją autonomię, co daje im szansę nabywania ważnych kompetencji życiowych. Naturalna ciekawość młodych ludzi, potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej oraz zdefiniowania swej tożsamości stanowią istotę dorastania, jednak w niesprzyjających okolicznościach mogą prowadzić do wyborów nadwerężających ich zdrowie fizyczne i psychiczne. Z tego powodu tworzenie bezpiecznego środowiska wychowawczego, pozwala zarówno na sprawną identyfikację niepokojących sygnałów, jak i na skuteczne przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym już na etapie edukacji szkolnej.

Ten obszerny *Raport* zawiera wyniki badań¹ nad czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka trudności w realizacji zadań rozwojowych i podejmowania zachowań ryzykownych przez uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej. Badania przeprowadzono na losowo-warstwowej próbie reprezentatywnej dla uczniów tych klas w szkołach publicznych w roku szkolnym 2024/2025, co oznacza, że ich wyniki można generalizować na populację uczniów szkół publicznych ogólnodostępnych. Jednym z celów badań było dostarczenie wiedzy nauczycielom i rodzicom oraz decydentom mającym wpływ na warunki, jakie tworzone są uczniom w szkołach podstawowych na drugim etapie edukacyjnym. Zgromadziłyśmy dane o 17 czynnikach chroniących, 17 czynnikach ryzyka i 6 zachowaniach ryzykownych w klasach IV-VI, a w grupie uczniów klas VII-VIII o 17 czynnikach chroniących i 18 czynnikach ryzyka oraz o 10 zachowaniach ryzykownych. Czynniki chroniące tworzą cztery grupy: zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu, zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi, zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się oraz wsparcie środowiskowe. Czynniki ryzyka tworzą także cztery grupy: zagrożenia dla zdrowia psychicznego, deficyty w obszarze samoregulacji, zagrożenia dla rozwijania przez ucznia poczucia kompetencji w obszarze uczenia się oraz w ob-

¹ Badania przeprowadzone w ramach projektu realizowanego w okresie od 2 kwietnia 2024 r. do 31 grudnia 2025 r., wyłonionego w konkursie wniosków na realizację w latach 2024-2026 zadań z zakresu ZDROWIA PUBLICZNEGO dofinansowanego ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych pozostających w dyspozycji Ministra Zdrowia.

szarze relacji rówieśniczych. Nieakceptacja norm społecznych to zmienna występująca samodzielnie, podobnie jak – wyłącznie w klasach VII-VIII – tendencje suicydalne i doświadczanie cyberprzemocy.

Czynniki chroniące informują o tym, jakimi zasobami osobowościowymi i wsparciem środowiskowym dysponują uczniowie, by radzić sobie z wyzwaniami stawianymi im przez nauczycieli oraz rówieśników i rozwijać własne poczucie kompetencji, tak istotne dla dalszego rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie. Niski poziom danego czynnika chroniącego może prowadzić do trudności w realizacji zadań rozwojowych, problemów w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami w szkole. Wysoki poziom czynnika ryzyka jest sygnałem, że warunki, jakie uczniom tworzą dorośli nie sprzyjają ich zdrowiu psychicznemu, rozwojowi psychospołecznemu. Wysoki poziom czynników ryzyka niesie bardzo poważne ryzyko podejmowania przez uczniów zachowań ryzykownych, takich jak palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się, korzystanie z Internetu w sposób, który może prowadzić do uzależnienia, nieprawidłowych zachowań w sferze odżywiania i kontroli masy ciała niosących ryzyko rozwijania anoreksji lub bulimii. To ryzyko staraliśmy się oszacować i pokazać podobieństwa i różnice w tym zakresie między kolejnymi klasami. Ponadto w klasach VII-VIII badaliśmy też picie napojów energetyzujących, używanie marihuany i stosowanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza oraz stosowanie cyberprzemocy.

Z uwagi na ogromną liczbę danych napisaliśmy ten *Raport* nietypowo. Rozdział 1 zawiera podstawowe informacje o założeniach metodologicznych tych badań oraz zastosowanych narzędziach badawczych, sposobie doboru próby, prowadzenia badań i metodach statystycznych wykorzystanych do analizy wyników. W rozdziale 2 charakteryzujemy kolejno każdą grupę czynników chroniących zamieszczając informacje o sposobie badania danego czynnika i wszystkie wyniki, które go dotyczą, w tym wyniki korelacji z pozostałymi czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka. Zamieściliśmy tam także podstawowe odniesienia do literatury i czasem także najważniejsze wnioski. Rozdziały napisane są tak, by zawierały kompendium danych dotyczących danego czynnika i mogły być czytane przez zainteresowanych jako samodzielne części. Podobnie opisaliśmy w rozdziale 3 wszystkie badane czynniki ryzyka. Dane w każdym przypadku prezentowane są w grupie młodszych uczniów (klasy IV-VI) i starszych (klasy VII-VIII), podajemy też informacje o znaczeniu płci

i klasy, w której uczyło się dziecko w czasie przeprowadzania badań dla poziomu danego czynnika oraz o istotności różnic między młodszą i starszą grupą badanych.

W rozdziale 4 przedstawiamy wyniki dotyczące zachowań ryzykownych i ich zróżnicowania w zależności od płci i klasy w grupie młodszej i starszej oraz wyniki ich porównania (klasy IV-VI vs. VII-VIII). Następnie zaś (rozdział 5) analizy korelacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka a podejmowanymi przez badanych zachowaniami ryzykownymi.

W rozdziale 6 prezentujemy wyniki porównań ankiet wypełnionych w języku polskim z ankietami wypełnionymi w języku ukraińskim i wnioski płynące z tych analiz.

Rozdział 7 zawiera dane dotyczące rozpowszechnienia każdego z badanych czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań ryzykownych w poszczególnych klasach i grupach uczniów klas IV-VI i VII-VIII. Stanowi próbę oszacowania rozmiarów grup chronionych i zagrożonych oraz podsumowanie dotyczące związków poszczególnych czynników chroniących i czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w grupie młodszych i starszych badanych. Na tej podstawie sformułowaliśmy w rozdziale 8 rekomendacje dotyczące celów oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych wraz z ich uzasadnieniem. Oprócz rekomendacji dla praktyki profilaktycznej opartej na naukowych podstawach w dalszej części tego rozdziału sformułowaliśmy także rekomendacje dotyczące prowadzenia badań diagnostycznych środowiska klasowego w sposób sprawny i rzetelny w tych grupach wiekowych z wykorzystaniem Systemu Diagnoz Diagmatic, od wielu lat wspierającego psychologów i pedagogów w diagnozie potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży². System ten pozwala bowiem specjalistom w szkole i placówkach wsparcia dla osób w tym wieku przeprowadzić diagnozę klasy szkolnej lub grupy wychowanków w środowisku cyfrowym (na tablecie bądź komputerze) i uzyskać gotowy raport dla klasy, jako całości i każdego badanego osobno (z zachowaniem anonimowości) wraz ze wsparciem w zakresie interpretacji wyników. Te właściwości Systemu czynią uprawianie profilaktyki opartej na naukowych podstawach zadaniem znacznie łatwiejszym niż diagnoza tradycyjnie przeprowadzana w szkołach i placówkach wsparcia.

² System Diagnoz Diagmatic jest autorskim rozwiązaniem Pracowni Testów Diagmatic (www.diagmatic.pl). Korzystanie z Systemu jest odpłatne

Ze względu objętość tekstu, odniesienia do literatury – w tym do wyników innych badań – są ograniczone w tym *Raporcie* do absolutnego minimum. Nie zamieściliśmy też dyskusji na końcu *Raportu*. Oddajemy ten *Raport* do Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, dzięki któremu możliwe było stworzenie bazy aktualnych informacji o poziomie czynników ryzyka i czynników chroniących oraz przejawianiu przez uczniów zachowań ryzykownych. Sposób gromadzenia danych pozwala na generalizację wyników na populację uczniów drugiego etapu edukacyjnego i dzięki temu wspiera uprawianie profilaktyki opartej na naukowych podstawach. Potwierdza też przydatność Systemu Diagnoz Diagmatic dla przeprowadzania diagnoz będących podstawą profilaktyki i promocji zdrowia zgodnie z wysokimi standardami metodologicznymi i etycznymi, przy niewielkim nakładzie czasu szkolnych specjalistów.

Autorki serdecznie dziękują Pani prof. dr hab. Joannie Mazur za wnikliwą lekturę *Raportu* i cenne uwagi, które pozwoliły nadać mu obecny kształt.

Autorki

1. Założenia metodologiczne badań

W tym rozdziale przedstawiono cele projektu oraz problemy badawcze sformułowane na etapie składania Wniosku konkursowego (konkurs ogłoszony Zarządzeniem Dyrektora Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom nr 65/2023 z dnia 21 grudnia 2023). Zamieszczono też wykaz badanych zmiennych. Scharakteryzowano sposób doboru próby i przebieg badań oraz metody analiz statystycznych zastosowanych w celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Dla ułatwienia Czytelnikowi recepcji tego bardzo obszernego raportu szczegółową charakterystykę zmiennych – ich definicje i opis pomiaru wraz z przykładami wskaźników oraz danymi dotyczącymi rzetelności skali - podano na początku każdego rozdziału, w którym prezentowane są wyniki badań.

1.1. Cele projektu i cel badań

Cele projektu (szersze):

- weryfikacja koncepcji teoretycznej i metodologicznej badań nad psychospołecznymi czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka (zwłaszcza w obszarze właściwości indywidualnych jednostki) związanymi z zachowaniami ryzykownymi uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych, w tym uczniów z doświadczeniem uchodźstwa i migracji;
- opracowanie wytycznych na rzecz rozwoju profilaktyki zachowań ryzykownych uczniów szkół podstawowych na wyżej wymienionych poziomach kształcenia z uwzględnieniem wielokulturowości;
- opracowanie protokołu badawczego możliwego do ogólnego zastosowania w diagnozowaniu zachowań ryzykownych uczniów drugiego etapu edukacji oraz ich uwarunkowań – czynników chroniących i czynników ryzyka.

Cel badań (węższy):

Identyfikacja czynników chroniących i czynników ryzyka oraz rozmiarów zachowań ryzykownych i związków między nimi u uczniów klas od IV do VIII z uwzględnieniem narodowości badanych uczniów.

1.2. Problematyka badawcza

We Wniosku konkursowym postawiono niżej prezentowane pytania badawcze, na które odpowiedzi dostarcza ten Raport.

Główne pytanie badawcze:

Jaki jest poziom zasobów jednostki (czynników chroniących) i zagrożeń dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych (czynników ryzyka) oraz jakie są rozmiary zachowań ryzykownych na poszczególnych poziomach edukacji i jakie są związki między badanymi zjawiskami?

Pytania badawcze szczegółowe:

1. Jaki jest poziom zasobów jednostki sprzyjających jej zdrowiu psychicznemu i radzeniu sobie przez nią z zadaniami rozwojowymi?
 - 1.1. Jaki jest poziom zasobów indywidualnych jednostki sprzyjających zdrowiu psychicznemu?
 - 1.2. Jaki jest poziom zasobów indywidualnych jednostki sprzyjających budowaniu dobrych relacji z innymi?
 - 1.3. Jaki jest poziom zasobów indywidualnych jednostki sprzyjających uczeniu się?
 - 1.4. Jaki jest poziom zasobów środowiskowych wspierających zdrowie psychiczne uczniów, dobre relacje z rówieśnikami i sukcesy w nauce?
2. Jaki jest poziom zagrożeń dla zdrowia psychicznego jednostki i radzenia sobie przez nią z zadaniami rozwojowymi?
 - 2.1. Jakie są rozmiary deficytów jednostki w obszarze samoregulacji?
 - 2.2. Jaki jest poziom zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w szkole?
 - 2.3. Jaki jest poziom poczucia alienacji jednostki w relacjach z rówieśnikami?
 - 2.4. Jakie jest natężenie negatywnych postaw jednostki wobec rówieśników?
 - 2.5. Jaki jest poziom nieakceptacji wybranych norm społecznych przez jednostkę?
 - 2.6. Jaki jest poziom zagrożeń związanych ze środowiskiem rówieśniczym?
3. Jakie są rozmiary takich zachowań ryzykownych jak:
 - a) palenie papierosów

- b) picie alkoholu
 - c) upijanie się
 - d) picie napojów energetyzujących przez uczniów klas VII-VIII
 - e) używanie marihuany przez uczniów klas VII-VIII
 - f) nadużywania Internetu
 - g) stosowanie cyberprzemocy przez uczniów klas VI-VIII
 - h) wyrażanie niewłaściwych przekonań i podejmowanie niekonstruktywnych zachowań związanych z odżywianiem
 - i) stosowanie leków bez zaleceń lekarskich przez uczniów klas VII-VIII?
4. Jakie związki występują między zasobami jednostki sprzyjającymi jej zdrowiu psychicznemu i radzeniu sobie przez nią z zadaniami rozwojowymi a przejawianymi przez nią zachowaniami ryzykownymi?
 5. Jakie związki występują między zagrożeniami dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych przez jednostkę a przejawianymi przez nią zachowaniami ryzykownymi?

W związku z tym, że badania mają charakter diagnostyczny, zgodnie z zaleceniami metodologicznymi nie sformułowano hipotez (Rubacha, 2006).

Zmienne główne wyznaczające ramy diagnozy czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań ryzykownych to: zdrowie psychiczne, zadanie rozwojowe, zachowania ryzykowne.

Zdrowie psychiczne utożsamiane jest z dobrostanem psychicznym, fizycznym i społecznym oraz zdolnością do rozwoju i samorealizacji, poczuciem własnej wartości i umiejętnością czerpania radości z życia (NFZ, 2021).

Zadanie rozwojowe rozumiane jest tu zgodnie z koncepcją społecznej psychologii rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej i jej uczniów (Brzezińska, 2000; Smykowski, 2012) jako czas szczególnie intensywnego rozwoju danej zdolności jednostki do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed nią życie w naszej kulturze. Zgodnie z koncepcją Erika H. Eriksona (1997) w okresie przypadającym na uczęszczanie do klas IV-VI zadaniem jednostki jest rozwijanie poczucie kompetencji. Proces ten rozpoczyna się mniej więcej w 7 roku życia i polega zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i przekonań, które umożliwiają radzenie sobie z wymaganiami szkoły

dotyczącymi uczenia się i zachowania. Obejmuje też wzbogacanie wiedzy i rozwijanie umiejętności niezbędnych do nawiązywania dobrych relacji z innymi ludźmi, w tym zwłaszcza pełnienia roli kolegi / koleżanki, nawiązywania przyjaźni z rówieśnikami i podejmowania współpracy. Tak więc w przypadku uczniów klas IV-VI diagnozowanie czynników mających dla niego znaczenie dostarcza informacji o trwającym procesie. W przypadku uczniów klas VII-VIII diagnozowanie tych samych czynników dostarcza informacji o efektach procesu, który przebiegał we wcześniejszych latach, ale ma istotne znaczenie dla realizacji zadania rozwojowego przypadającego na wczesny okres dorastania, jakim jest w koncepcji Eriksona budowanie tożsamości. Efektem pomyślnej realizacji pierwszego z tych zadań jest rozwój poczucia kompetencji (produktywności), na który składa się m.in.

- przekonanie o własnej zdolności do wykonywania powierzanych zadań, wypełniania obowiązków,
- poczucie własnej wartości oraz wartości własnej pracy,
- podejmowanie rozsądnych decyzji,
- zadowolenie z własnej efektywności,
- poczucie, że jest się docenianym i akceptowanym przez nauczycieli i rówieśników.

W przypadku braku warunków do rozwoju poczucia kompetencji rozwija się poczucie niższości, z którego przejawem może być m.in.:

- spadek motywacji do działania i spadek jego efektywności,
- poczucie niedopasowania, bowiem pomimo wkładanego wysiłku uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom,
- brak wiary w siebie i świadomości własnych mocnych stron,
- poczucie bezradności,
- rozgoryczenie,
- poczucie alienacji w klasie szkolnej i/lub doświadczanie odrzucenia przez rówieśników, negatywne postawy wobec rówieśników,
- rozgoryczenie, pesymizm, brak nadziei na zmianę swojej sytuacji,
- bunt i poczucie niesprawiedliwości (patrz m.in. Brzezińska i in., 2008; Erikson, 1997; Deptuła i in., 2018).

Zgodnie z kluczową dla profilaktyki teorią zachowań problemowych Richarda Jessora i Shirley Jessor zagrożenia dla zdrowia i rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży nazywa się w tym projekcie czynnikami ryzyka a czynniki sprzyjające zdrowiu psychicznemu i rozwojowi psychospołecznemu określa się mianem czynników chroniących. Spośród wielu kategorii, w których lokuje się zarówno czynniki chroniące, jak i czynniki ryzyka w tym projekcie uwzględnia się przede wszystkim te, które nazywa się właściwościami jednostki – co oznacza np. jej przekonania, umiejętności, kompetencje, doświadczenia. Zgodnie z tym podejściem np. stosunek badanych do szkoły, przekonania na temat swoich niepowodzeń w nauce są czynnikiem związanym z uczniem, a nie czynnikiem związanym ze środowiskiem szkolnym. Badani odnoszą się bowiem do swoich odczuć, a nie relacjonują jaka jest szkoła, co robią w niej nauczyciele czy rówieśnicy. Dlatego pozytywny i negatywny stosunek do szkoły, stosunek do uczenia się, przekonania na temat niepowodzeń w nauce są w tym *Raporcie* czynnikiem chroniącym lub czynnikiem ryzyka związanym z osobą ucznia, a nie z jego środowiskiem - szkołą. Mają taki sam status, jak przekonania badanych na temat ich samych, tego, czy są wartościowymi osobami albo na temat tego, czy czują się różni od koleżanek i kolegów w klasie. Ten obraz uzupełniają środowiskowe czynniki chroniące w postaci wsparcia rówieśników, nauczycieli i rodziców oraz czynniki ryzyka związane ze środowiskiem rówieśniczym takie jak, m.in. odrzucenie rówieśnicze, doświadczanie cyberprzemocy lub innych zachowań rówieśników, które budzą w osobach badanych poczucie zagrożenia.

Zachowania ryzykowne są natomiast efektem interakcji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka, a ich przejawianie niesie ryzyko dla zdrowia i prawidłowego rozwoju jednostki (Ostaszewski, 2014). Oprócz zachowań ryzykownych tradycyjnie badanych dla potrzeb profilaktyki opartej na naukowych podstawach takich jak palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się, używanie marihuany, używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich, badano także tak zwane nowe zachowania ryzykowne jak problemowe używanie Internetu, stosowanie cyberprzemocy i picie napojów energetyzujących, a także symptomy anoreksji i symptomy bulimii. Cztery z tych zachowań (używanie marihuany, używanie leków uspokajających i nasennych, picie napojów energetyzujących i stosowanie cyberprzemocy) badano tylko w klasach VII-VIII.

1.3. Charakterystyka badanej grupy

W badaniach wzięli udział **uczniowie klas IV-VIII szkoły podstawowej, uczący się w placówkach publicznych, w tym uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa i migracji**. Liczebność grupy badawczej wyniosła **N=3646 uczniów**, w tym **2206 uczniów z grupy młodszej** (klasy IV–VI) oraz **1440 uczniów z grupy starszej** (klasy VII–VIII). Ankiety były wypełniane w dwóch językach: polskim (PL) oraz ukraińskim (UA).

Grupa młodsza (klasy IV–VI)

W tej grupie znalazło się łącznie 2206 uczniów, z czego 2180 uczniów wypełniło ankietę w języku polskim, a 26 uczniów – w języku ukraińskim.

- Klasa IV: udział wzięło 713 uczniów, w tym 706 wypełniło ankietę w języku polskim (327 dziewcząt i 379 chłopców) oraz 7 w języku ukraińskim (3 dziewczęta i 4 chłopców).
- Klasa V: łącznie 771 uczniów, w tym 764 PL (413 dziewcząt, 351 chłopców) oraz 7 UA (4 dziewczęta, 3 chłopców).
- Klasa VI: łącznie 722 uczniów, w tym 710 PL (359 dziewcząt, 351 chłopców) oraz 12 UA (6 dziewcząt, 6 chłopców).

Grupa starsza (klasy VII–VIII)

W tej grupie znalazło się 1440 uczniów, z czego 1418 uczniów wypełniło ankietę w języku polskim, a 22 uczniów – w języku ukraińskim.

- Klasa VII: udział wzięło 704 uczniów, w tym 688 PL (373 dziewczęta, 315 chłopców) oraz 16 UA (7 dziewcząt, 9 chłopców).
- Klasa VIII: łącznie 736 uczniów, w tym 730 PL (362 dziewczęta, 368 chłopców) oraz 6 UA (4 dziewczęta, 2 chłopców).

Badania zostały przeprowadzone w okresie od 1 października 2024 r. do 28 lutego 2025 r.

Operat losowania (lista szkół) objął szkoły podstawowe, wykorzystując dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) ze stanu na rok szkolny 2023/2024. Informacje o przewidywanej liczbie uczniów klas IV-VIII w roku szkolnym 2024/2025 oparto na liczbie uczniów w klasach III-VII w roku 2023/2024. Z operatu wyłączono: szkoły niepubliczne, szkoły specjalne, szkoły związane (np. przy SOSW) oraz placówki, w których w choć jednej z klas III-VII uczyło się mniej niż 15 uczniów. W rezultacie

w operacji końcowej znalazło się 6 146 szkół podstawowych, w których uczyło się 1 516 737 uczniów klas III-VII.

Procedura losowania przebiegała z zastosowaniem dwustopniowego schematu losowania. Pierwszy etap dotyczył losowania szkół, natomiast drugi polegał na losowaniu oddziałów (klas) w wylosowanych szkołach. Losowanie szkół przeprowadzono niezwłocznie, natomiast losowanie oddziałów zostało dokonane w roku szkolnym 2024/2025, po uzyskaniu aktualnych danych od szkół. Losowanie szkół przeprowadzono metodą systematyczną. Zastosowano warstwowanie impli-cite (niejawne) ze względu na typ gminy, wielkość miejscowości, w której szkoła się znajduje, oraz województwo. Losowanie odbyło się z prawdopodobieństwem doboru proporcjonalnym do łącznej liczby oddziałów klas IV-VIII w szkole. Przy doborze próby podstawowej operat został posortowany według kryteriów, takich jak: typ gminy, województwo, liczba mieszkańców gminy (lub jej części), a także łączna liczba uczniów w klasach III-VII. Wagę losowania dla każdej szkoły stanowiła łączna liczba oddziałów klas III-VII. Zakładana liczebność próby podstawowej wynosiła 50 szkół. Oprócz próby podstawowej dobrano także trzy próby rezerwowe. Szkoły z prób rezerwowych były ściśle dopasowane do szkół z próby podstawowej pod względem istotnych charakterystyk i mogły być użyte w przypadku odmowy udziału przez szkołę z próby podstawowej.

Dobór oddziałów w szkołach polegał na tym, że osoba realizująca badanie w terenie sporządzała niezależne listy oddziałów dla każdej z klas (IV, V, VI, VII, VIII) zgodnie ze stanem faktycznym w roku 2024/2025. Niezależnie dla każdej z tych list został wylosowany z równym prawdopodobieństwem jeden oddział, w którym odbyło się badanie.

Zaplanowane liczebności pozwoliły uzyskać reprezentatywną próbę, a także dokonać poprawnej estymacji modeli psychometrycznych używanych do obliczenia wyników. Utworzona baza danych zawierała wagi, których użycie umożliwiło uzyskanie reprezentatywnych wyników, uwzględniających prawdopodobieństwo wylosowania danego ucznia do próby oraz różnice w poziomie realizacji badania w ramach poszczególnych szkół i roczników.

Założono realizację badań na próbie $n=3500$ (stopień realizacji - 104%), po 700 uczniów na daną klasę (zebrano od 704 do 771 danych na określony poziom klasy),

w tym 140 uczniów z Ukrainy³. W badaniach nie udało się zrealizować zakładanej próby dla uczniów pochodzących z Ukrainy (stopień realizacji wyniósł 34%). Jako najważniejsze powody należy wskazać – wybór przez uczniów pochodzących z Ukrainy polskiej wersji językowej ze względu na potrzebę identyfikacji z dziećmi wypełniającymi ankiety w języku polskim, znajomość języka polskiego umożliwiającą pracę z ankietą w języku polskim oraz nieznajomość języka ukraińskiego (kilka przypadków dzieci z rosyjskojęzycznych części Ukrainy). Jedynym kryterium pozwalającym na identyfikację uczniów ukraińskich był język w jakim była wypełniana ankieta.

Zgodnie z założeniami w badaniach uczestniczyło 50 szkół podstawowych ze wszystkich województw (z województwa opolskiego i świętokrzyskiego po jednej szkole, z województwa mazowieckiego 7 szkół, w przypadku pozostałych od 2 do 5 szkół z danego województwa - odpowiednio do liczby uczniów uczących się w szkołach na terenie danego województwa). 19 szkół znajdowało się w miastach (co stanowiło 38% szkół), 16 w miastach na prawach powiatu (32%), 15 w gminie miejsko-wiejskiej lub wiejskiej (30%). Z próby podstawowej w badaniach udział wzięły jedynie 24 szkoły (26 wyraziło zgodę, jednak ze względu na niski odsetek zgód rodzicielskich dwie z nich nie wzięły udziału w badaniach; 24 szkoły odmówiły udziału na pierwszym etapie rekrutacji). W każdym przypadku, gdy szkoła z próby podstawowej odmawiała udziału lub występował wysoki odsetek odmów ze strony rodziców, rekrutacja była przenoszona na kolejne szkoły z próby rezerwowej. W ten sposób udało się pozyskać 11 szkół z pierwszej próby rezerwowej, 8 szkół z drugiej próby rezerwowej oraz 7 szkół z trzeciej próby rezerwowej. Główne powody odmowy udziału w badaniu koncentrowały się na dwóch obszarach. Po pierwsze, odmowy wynikały z przeświadczenia, że priorytetem szkoły i oczekiwaniem rodziców jest uczenie dzieci i realizowanie programu, a nie angażowanie czasu i zasobów w udział w badaniach. Po drugie, szkoły wyrażały brak identyfikacji z charakterem badań (argumentacja: nie zgadzamy się na

³ Zgodnie z Raportem „Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach” opracowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, uczniowie z Ukrainy (migranci oraz uchodźcy) stanowią 4% wszystkich uczniów w polskich szkołach, uczą się razem z polskimi rówieśnikami w 58% polskich szkół (<https://ceo.org.pl/uczniowie-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-nowy-raport/>). Ponadto wśród cudzoziemców uczących się w polskich szkołach 84% stanowią Ukraińcy (<https://ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc/>).

badanie uzależnień wśród uczniów/ skali zachowań ryzykownych) oraz zleceńodawcą tj. Ministerstwem Zdrowia oraz Krajowym Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (argumentacja: jednostką nadzorującą działanie szkoły jest Ministerstwo Edukacji). Negatywne skojarzenia wywoływało również źródło finansowania badań - Fundusz Rozwiązywania Problemów Hazardowych (argumentacja: problem hazardu nas nie dotyczy).

W realizacji badań zastosowano technikę CASI (Computer-Assisted Self Interviewing), korzystając z cyfrowego kwestionariusza ankiety, który był udostępniany osobie badanej przez badacza na tablecie poprzez chmurowy System Ankiet Diagmatic.

Zbieranie danych przeprowadzono w dwóch grupach badawczych. Pierwszą stanowili uczniowie z klas IV-VI, a drugą uczniowie z klas VII-VIII. Dla uczniów z klas IV-VI przewidziano mniejszą liczbę pozycji testowych (zdań) - 182. Natomiast uczniowie z klas VII-VIII byli proszeni o ustosunkowanie się do 201 stwierdzeń. Aby uniknąć nadmiernego obciążenia uczniów zestaw pytań został podzielony na dwie ankiety, wypełniane podczas 2 odrębnych jednostek lekcyjnych. Warunkiem udziału dziecka w badaniach była zgoda rodzica/opiekuna prawnego, z jednoczesną zgodą dziecka. Zgody lub odmowy zbierał wychowawca klasy.

Uczniom uczestniczącym w badaniach została zapewniona anonimowość. Nie podawali oni swoich danych osobowych, a jedynie płeć (dziewczyna/chłopak) oraz miesiąc i rok urodzenia, co ułatwiało prawidłowe połączenie odpowiedzi jednej osoby pochodzących z dwóch tur badania, gdy uczeń pomylił się wpisując swój kod. Bowiem uczniom był nadawany przez badacza unikalny kod, za pomocą którego były później łączone obie ankiety. Dla zachowania pełnej anonimowości, pomiędzy turami ankiet unikalny kod był przechowywany w indywidualnych kopertach, które pomiędzy badaniami znajdowały się u szkolnego koordynatora badań. Były one zaklejane oraz otwierane jedynie w obecności ucznia, do którego należały. Po zakończeniu badania kody wraz z kopertami były niszczone w obecności koordynatora badań. Za udział w badaniach szkoła otrzymała 5 bonów do Empiku, o wartości 150 zł, po 1 dla każdej klasy, która wzięła udział w badaniu, do wykorzystania na cele edukacyjne takie jak zakup książek, gier lub artykułów piśmienniczych. Badania przeprowadzone były na terenie danej szkoły (w klasie, bądź wskazanym przez koordynatora pomieszczeniu np. sali gimnastycznej, tak, aby zapewnić możliwość nieskrępowanego udzielania

odpowiedzi) przez kilkusobowy zespół badaczy (psychologów i przeszkolonych ankieterów). Nad organizacją badań czuwał również szkolny specjalista, który odpowiadał na ewentualne pytania nurtujące uczniów. Badania zostały zrealizowane z wykorzystaniem tabletów, które badacz rozdawał uczniom na czas badania. Przed rozpoczęciem badania uczeń zapoznawał się z instrukcją dotyczącą badania oraz jego przebiegu. Ponadto, po zakończeniu badania, każdy uczeń otrzymał wydrukowaną informację o miejscach, w których może uzyskać pomoc, jeśli odczuwa lęk i smutek, martwi się o siebie lub koleżankę/kolegę albo ma problemy, których nie potrafi samodzielnie rozwiązać.

Badania uzyskały pozytywną opinię Rady Etyki ds. Projektów Badawczych przy Krajowym Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, wydaną w dniu 30.09.2024 r. i były realizowane z zachowaniem najwyższych standardów etycznych i metodologicznych.

1.4. Charakterystyka metody i techniki badawczej oraz narzędzia badawczego

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety. Do prowadzenia badań posłużył System Ankiet Diagmatic⁴, zawierający skale do badania czynników ryzyka, czynników chroniących i zachowań ryzykownych, które są adaptacją Baterii Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS) oraz Baterii Kwestionariuszy Motywacji i Amotywacji (B-KMiA), na podstawie licencji nabytej od Pracowni Testów Diagmatic na potrzeby realizacji projektu. Proces adaptacji przeprowadziła prof. dr hab. Maria Deptuła. Polegał on na analizie definicji i pozycji testowych skal, a następnie na zmianie nazw zmiennych, tak by z jednej strony były zgodne z pojęciami stosowanymi w profilaktyce zachowań ryzykownych, a jednocześnie z drugiej strony bardzo dokładnie oddawały istotę zjawiska, które można zbadać za pomocą przypisanych do zmiennej pozycji testowych. W tym procesie odkrywania, jaki czynnik znany w profilaktyce można badać danymi pozycjami testowymi, brało udział razem z Autorką adaptacji 5 sędziów kompetentnych - psy-

⁴ System Ankiet Diagmatic jest przeznaczony do prowadzenia badań ankietowych w terenie.

chologów i pedagogów, w tym osoby z dużym doświadczeniem w profilaktyce zachowań ryzykownych⁵. Wykluczono też zmienne, które dotyczą raczej poważnych zaburzeń i nie bada się ich w celach profilaktycznych.

Ważne wydaje się zaznaczenie, że większość skal wykorzystanych do badania czynników chroniących i czynników ryzyka z narzędzi B-KFS oraz B-KMiA chociaż składa się z 4 – 5 pozycji testowych, zapewnia rzetelny pomiar. Dalej prezentowane analizy korelacji wskazują, że skale są także trafne⁶ (z braku miejsca nie podjęto tego wątku w tym *Raporcie*). Jest to konsekwencja metod zastosowanych do budowy pierwotnej wersji skal opisanych szczegółowo w podręcznikach B-KFS: Ewy Wysockiej, Barbary Ostafińskiej-Molik, Pawła Grygla, Tomasza Żóttaka i Julii Łosiak-Pilch (2021a) oraz B-KMiA: Ewy Wysockiej, Barbary Ostafińskiej-Molik, Pawła Grygla, Tomasza Żóttaka, Edyty Charzyńskiej i Joanny Góźdz⁷ (2021b).

Ponadto w badaniach wykorzystanych zostało 5 dodatkowych skal Diagmatic, ważnych dla badań w obszarze profilaktyki:

- skala do pomiaru empatii afektywnej – opracowanie Aleksandra Jasińska-Maciąg-żek,
- skala do pomiaru asertywności - opracowanie Wioletta Junik,
- skala do pomiaru problemowego używania Internetu – opracowanie Marek Muszyński,
- skala do pomiaru nieakceptacji norm społecznych – opracowanie Karolina Appelt,
- 3 skale do pomiaru zachowań świadczących o nieakceptacji własnego ciała: nieprawidłowy stosunek do ciała; symptomy anoreksji psychicznej, symptomy bulimii psychicznej – opracowanie Beata Ziótkowska.

⁵ Autorka adaptacji składa serdecznie podziękowania dr Karolinie Appelt, Annie Boruckiej, dr Agnieszce Misiuk, dr Agnieszce Pisarskiej i dr hab. Beacie Ziótkowskiej, prof. UKW.

⁶ Z braku miejsca nie podjęto tego wątku w tym *Raporcie*, ale zostanie on podjęty w innych publikacjach upowszechniających te wyniki badań i unikalny charakter Systemu Diagnoz DIAGMATIC.

⁷ Z tej pracy pochodzą skale do badania motywacji wewnętrznej i zewnętrznej do uczenia się oraz amotywacji.

Wykaz badanych zmiennych oraz skal zastosowanych w badaniu

Z uwagi na to, że szczegółowe informacje o zmiennych i sposobach ich pomiaru zamieszczono w każdym z rozdziałów, w których prezentowane są wyniki badań dotyczących danego czynnika chroniącego, czynnika ryzyka lub zachowania ryzykownego, w tym miejscu zamieszczono tylko spis zmiennych wynikających ze sformułowanych problemów badawczych.

Tabela 1.1. Wykaz zmiennych uwzględnionych w badaniu czynników chroniących i czynników ryzyka⁸

Czynniki chroniące	Czynniki ryzyka
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu	Zagrożenia dla zdrowia psychicznego
Poczucie własnej wartości	Symptomy depresji i tendencje suicydalne ⁹
Poczucie kontroli	Symptomy lęku
Konstruktywne radzenie sobie	Objawy psychosomatyczne
Nadzieja na sukces	Pesymistyczne myśli
Nastawienie na rozwój	Nieprawidłowy stosunek do ciała
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom	Deficyty w obszarze samoregulacji
Empatia poznawcza	Deficyty koncentracji uwagi
Empatia afektywna	Nadruchliwość i impulsywność
Empatia behawioralna	Unikowe radzenie sobie
Asertywność	Destruktywne radzenie sobie ze złością
Kompetencje liderские	
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się	Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się
Pozytywny stosunek do uczenia się	Niepowodzenia w uczeniu się
Pozytywny stosunek do szkoły	Negatywny stosunek do szkoły
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	Amotywacja do uczenia się
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	
Wsparcie środowiskowe	Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych
Wsparcie rówieśników	Poczucie alienacji
Wsparcie nauczycieli	Negatywna postawa wobec rówieśników

⁸ Na etapie składania Wniosku na konkurs ogłoszony przez KCPU nieco inaczej nazwano niektóre grupy zmiennych, a w przypadku relacji rówieśniczych wyodrębniono dwa problemy badawcze, które ich dotyczyły. Jednak w toku dalszych prac doprecyzowano strukturę i nazwy grup zmiennych tak, jak są one prezentowane w tej tabeli.

⁹ W klasach VII-VIII badano także tendencje suicydalne.

Czynniki chroniące	Czynniki ryzyka
Wsparcie rodziców	Doświadczenie odrzucenia
	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników
	Cyberprzemoc
	Doświadczenie cyberprzemocy ¹⁰
	Deficyty w obszarze norm społecznych
	Nieakceptacja norm społecznych

W sumie w klasach IV – VI badano 17 czynników chroniących połączonych w cztery grupy tematyczne i 17 czynników ryzyka połączonych w sześć grup. W klasach VII-VIII jest tyle samo czynników chroniących i 18 czynników ryzyka, bowiem w tej grupie uczniów badano także doświadczenie cyberprzemocy. Grupy zmiennych Autorka tej koncepcji pomiaru tworzyła w dużej mierze na podstawie swojej wcześniejszej wiedzy o czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka analizując skale, którymi dysponował System Diagnoz Diagmatic i wybierając z Systemu te, które uznała za przydatne dla stawiania diagnoz w profilaktyce ryzykownych zachowań i promocji zdrowia.

W obu grupach wiekowych badano sześć zachowań ryzykownych:

1. palenie papierosów
2. picie alkoholu
3. upijanie się
4. problemowe używanie Internetu
5. symptomy anoreksji psychicznej
6. symptomy bulimii psychicznej.

W klasach VII-VIII badano także:

7. picie napojów energetyzujących
8. używanie marihuany
9. stosowanie cyberprzemocy
10. stosowanie leków bez zaleceń lekarskich.

W sumie w klasach IV-VI badano 40 zmiennych a w klasach VII-VIII – 46 zmiennych.

¹⁰ Zmienna badana tylko w klasach VII-VIII.

1.5. Schemat analiz statystycznych

W celu zbadania różnic pomiędzy grupami uczniów oraz określenia powiązań między badanymi konstruktami przeprowadzono wieloetapowe analizy statystyczne. Wszystkie obliczenia wykonał dr Marek Muszyński w programach Stata oraz Mplus. Przed zastosowaniem testów statystycznych dane zostały wystandaryzowane, aby zapobiec błędom wynikającym ze stosowania różnych skal pomiarowych i dominacji zmiennych o dużym zakresie wartości.

Analizy różnic ze względu na płeć i klasę

Dla wszystkich skal pomiarowych do badania czynników chroniących i czynników ryzyka oraz zachowań ryzykownych, takich jak: problemowe używanie Internetu, stosowanie cyberprzemocy, symptomy anoreksji i symptomy bulimii różnice pomiędzy uczniami analizowano za pomocą analizy wariancji (ANOVA). Do modelu włączono dwa czynniki główne: płeć oraz wiek (operacjonalizowany jako klasa szkolna), a także ich interakcję, co pozwoliło na określenie, czy i w jaki sposób różnią się wyniki dziewcząt i chłopców w poszczególnych klasach.

W przypadku sześciu zmiennych dotyczących zachowań ryzykownych takich jak: palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się, używanie marihuany i picie napojów energetyzujących badanych pojedynczym pytaniem z wieloma kategoriami odpowiedzi a pochodzących z badań HBSC (Dzielska, Okulicz-Kozaryn, 2023) oraz jednego pytania dotyczącego używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich (Wolniewicz-Grzelak, Ostaszewski 1983) zastosowano analizy regresji logistycznej. Odpowiedzi badanych zostały przekodowane do postaci dychotomicznej (0/1). Modele regresji logistycznej umożliwiły ocenę wpływu płci, klasy oraz ich interakcji na prawdopodobieństwo wystąpienia określonych zjawisk.

Analizy korelacji

Powiązania pomiędzy zmiennymi zostały zbadane przy użyciu odpowiednich współczynników korelacji:

- dla zmiennych ciągłych o rozkładzie zbliżonym do normalnego zastosowano **korelacje Pearsona**,
- dla zmiennych kategorialnych wykorzystano **korelacje polichoryczne**.

Analizy korelacyjne przeprowadzono zarówno dla *skal Diagnostic*, jak i sześciu pytań do pomiaru zachowań ryzykownych, o których była mowa wyżej.

Porównania między uczniami polskimi i ukraińskimi

W celu porównania wyników uczniów wypełniających kwestionariusz w języku **polskim (PL)** i **ukraińskim (UA)** zastosowano dwa komplementarne testy:

- test **t-Studenta z korektą Satterthwaite’a**, uwzględniający nierówność wariancji i liczebności grup,
- testu **rang Wilcoxona (test U Manna-Whitneya)**, który nie zakłada normalności rozkładu danych.

Równoległe zastosowanie obu testów pozwoliło ocenić **stabilność uzyskanych wyników**. Interpretacja różnic opierała się na wartościach p oraz miarach tendencji centralnej (średnich dla testu t-Studenta, medianach dla testu rang Wilcoxona). Test rang Wilcoxona bada **różnice w rozkładach**, a nie w medianach — porównanie median pełniło funkcję pomocniczą.

Przyjęto zasadę, że jeśli obydwa testy wskazywały na istotną różnicę, uznawano ją za **stabilny efekt** różnic pomiędzy grupą uczniów wypełniających ankietę w języku polskim i badanych, którzy wypełnili ją w języku ukraińskim.

Istotne założenia dotyczące interpretacji uzyskanych wyników badań

Ocenę rzetelności przyjmujemy za Jerzym Brzezińskim (2019): współczynnik alfa Cronbacha:

- $\alpha > 0,90$ – rzetelność bardzo wysoka;
- $0,80-0,89$ – wysoka;
- $0,70-0,79$ zadowalająca / akceptowalna;
- $0,60-0,69$ graniczna.

Interpretując współczynniki korelacji wykorzystujemy skalę zaproponowaną przez Andrzeja Stanisza (2006, s. 293):

- $r_{xy} = 0$ – zmienne nie są skorelowane
- $0 < r_{xy} < 0,1$ korelacja nikła
- $0,1 \leq r_{xy} < 0,3$ korelacja słaba
- $0,3 \leq r_{xy} < 0,5$ korelacja przeciętna
- $0,5 \leq r_{xy} < 0,7$ korelacja wysoka

- $0,7 \leq r_{xy} < 0,9$ korelacja bardzo wysoka
- $0,9 \leq r_{xy} < 1$ korelacja prawie pełna.

W całej pracy omawiamy szczegółowo związki dwóch zmiennych, kiedy współczynnik korelacji jest istotny statystycznie i jednocześnie równy lub wyższy od 0,30. Wynika to z faktu, że prezentowane tu badania mają służyć praktyce wychowawczo-profilaktycznej, w tym zwłaszcza formułowaniu celów oddziaływań profilaktycznych. Współczynnik korelacji dwóch zmiennych na poziomie 0,30 wyjaśnia tylko 9% zmienności danej pary badanych zjawisk. Analogicznie współczynnik korelacji równy 0,40 – wyjaśnia 16% zmienności; współczynnik równy 0,50 wyjaśnia 25% zmienności; 0,60 – 36% zmienności; 0,70 – 49%; 0,80 – 64%; 0,90 – 81%. Korelacja równa 0,10 wyraża związek 1-procentowy, a korelacja 0,20 związek 4-procentowy (patrz: Ferguson, Takane, 1999, s.143). Z tego powodu autorki Raportu uznały, że współczynniki korelacji niższe niż 0,30, chociaż istotne statystycznie, o co nietrudno przy tak dużej próbie, będą raportowane, ale nie komentowane. Wykorzystując prezentowane tu dane warto pamiętać, „że jednakowe różnice między współczynnikami korelacji mogą wyrażać zupełnie odmienne różnice w zakresie siły związku. Na przykład różnica między współczynnikami korelacji 0,20 i 0,30 wyraża 5-procentową różnicę w zakresie siły związku, gdy tymczasem różnica między współczynnikami 0,80 i 0,90 wyraża 17-procentową różnicę w zakresie siły związku” (Ferguson i Takane, 1999, s.143).

Problem szacowania rozmiarów grup uczniów w klasach IV-VI i VII-VIII, które można uznać za chronione przed zaburzeniami w realizacji zadań rozwojowych i zachowaniami ryzykownymi dzięki posiadaniu wysokiego natężenia danego czynnika chroniącego (albo niskiego natężenia danego czynnika ryzyka) oraz grup uczniów zagrożonych z powodu wyników świadczących o wysokim natężeniu danego czynnika ryzyka (albo niskiego natężenia danego czynnika chroniącego) sprawiał wiele trudności. Ze względu na to, że rozkłady wyników dotyczących czynników chroniących i czynników ryzyka w większości przypadków odbiegały od rozkładu normalnego, nie zdecydowano się na wyznaczanie grup chronionych i zagrożonych w oparciu o kwartyle. Stosowanie tej metody skutkowałoby np. w przypadku pocucia własnej wartości w klasie IV zaliczeniem do grupy o niskim poziomie pocucia własnej wartości (zagrożonej) osób, które miały średni wynik na tej skali w przedziale od 0 do 3 pkt., podczas, gdy maksymalny wynik wynosi 4 pkt. Gdyby brać pod uwagę całą młodszą grupę, to do

grupy zagrożonej przy zastosowaniu tej metody zostałyby zaliczone osoby z wynikiem w przedziale od 0 do 2,5 pkt., czyli powyżej środka zastosowanej skali.

Przyjęto zatem następujące rozwiązanie. Z uwagi na to, że skale różnią się liczbą pozycji, do których ustosunkowywali się uczniowie, sumę punktów na danej skali przypisaną odpowiedziom badanego dzielono przez liczbę pozycji. Dzięki temu dla każdej zmiennej mierzonej na skali minimum wynosi 0 a maksimum 4 pkt¹¹.

Punktem odniesienia do oceny stopnia ryzyka czy ochrony przed zaburzeniami w realizacji zadań rozwojowych i podejmowaniem zachowań ryzykownych jest umiejscowienie średniej, wyliczonej w wyżej opisany sposób, jaką każda osoba badana uzyskała na danej skali w jednym z trzech przedziałów: od 0 do 1,334 pkt. wyniki niskie, od 1,335 do 2,664 wyniki umiarkowane, od 2,665 do 4 pkt. wyniki wysokie. W przypadku czynników chroniących za zagrożone uznano osoby, których wyniki mieszczą się w przedziale wyników niskich, natomiast za chronione osoby z wynikami w przedziale wyników wysokich. Odwrotnie postępowano z wynikami dotyczącymi czynników ryzyka i zachowań ryzykownych mierzonych na skalach.

1.6. Ograniczenia projektu badań własnych

Projekt badań własnych miał charakter przekrojowy. O ile jego autorom udało się poradzić sobie z takimi potencjalnie słabymi stronami tego rodzaju przedsięwzięć badawczych, jak np. niedostatecznie duża próba czy brak jej reprezentatywności, to przyznać należy, że kilka kwestii stanowi pewne ograniczenie w generalizowaniu uzyskanych efektów na populację. Wśród nich najistotniejsze to:

- prowadzenie badań w modelu korelacyjnym, który nie pozwala na wnioskowanie o wpływie (tu: czynników ryzyka/chroniących na zachowania ryzykowne, tj. o relacjach przyczynowo-skutkowych), co niestety niesie ryzyko nadinterpretacji wyników;

¹¹ Inaczej postępowano w przypadku takich zachowań ryzykownych, jak palenie papierosów, picie alkoholu i upijanie się, picie napojów energetyzujących, używanie marihuany i używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich, które badano pojedynczymi pytaniami zaczerpniętymi, gdzie badanych podzielono na dwie grupy – nieużywających danej substancji psychoaktywnej w podanym okresie czasu i używających jej przynajmniej jeden raz.

- badacze nie byli w stanie kontrolować wszystkich zmiennych ubocznych, które niekiedy mogły utrudniać diagnozę, albo w większym stopniu - niż ujęte w badaniu - objaśniać zmienne główne;
- badanie było potencjalnie obciążające dla badanych uczniów, bowiem składało się z wielu podskal i mogło utrudniać uczestnikom utrzymanie uwagi oraz podtrzymanie motywacji do pracy, a tym samym podobny poziom zaangażowania w udzielanie odpowiedzi od początku do końca pracy nad zadaniem;
- sytuacja badań realizowanych na terenie szkoły mogła - mimo zachowania anonimowości - z jednej strony dawać uczniom poczucie bezpieczeństwa, ponieważ odbywały się one w dobrze znanej grupie, z drugiej jednak budzić ich niepokój i w związku z tym zniechęcać do szczerego udzielania odpowiedzi w obawie przed "zdemaskowaniem", ujawniającego się w nierzetelnym wypełnianiu kwestionariuszy. Dodatkowo kontekst szkolny prowadzenia badań może generować u uczniów skojarzenia z sytuacją bycia ocenianym, zatem może wzmacniać tendencję do przedstawiania się w jak najkorzystniejszym świetle. Prowadzenie badań w klasach, gdy uczniowie siedzą w ławkach z kolegą/koleżanką z klasy może zachęcać do rozmów towarzyszących badaniu, komentowania poszczególnych pytań i uzgadniania wspólnych odpowiedzi.
- realizowane badania miały charakter samoopisu, zatem należy uwzględnić tutaj także wszystkie ograniczenia związane z tą metodą badawczą, tym bardziej, że badanymi byli uczniowie z klas IV - VIII, zatem w związku ze specyfiką rozwoju osoby o niższym poziomie samoświadomości, niż np. osoby dorosłe. Samoopis był jedynym źródłem danych o funkcjonowaniu osoby badanej, gdyż projekt badawczy nie zakładał uzupełniania informacji o funkcjonowaniu uczniów o dane pochodzące od rodziców/opiekunów prawnych czy nauczycieli.

2. Zasoby indywidualne i środowiskowe sprzyjające zdrowiu psychicznemu uczniów i realizacji przez nich zadań rozwojowych

W tych badaniach spośród różnych czynników indywidualnych mogących mieć znaczenie dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych uczniów uwzględniono zmienne tworzące cztery grupy: zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu, zasoby indywidualne sprzyjające budowaniu dobrych relacji, zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się oraz zasób środowiskowy w postaci wsparcia. Wymienionym zmiennym poświęcone są kolejne podrozdziały. Na początku każdego z nich znajduje się krótkie uzasadnienie wyboru danego czynnika chroniącego, następnie opis jego pomiaru oraz wyniki badań w grupie młodszej (uczniowie klas IV-VI) i starszej (uczniowie klas VII-VIII). Dla prezentacji wyników w tej części pracy przyjęto następującą kolejność:

- statystyki opisowe uzupełnione informacją o odsetkach badanych, których uśredniony wynik na danej skali wynosił 0 lub 4, czyli mieścił się na którychś z krańców zastosowanej skali,
- wyniki analizy istotności różnic wewnątrz każdej z grup osobno – młodszej i starszej - w zależności od klasy szkolnej i płci oraz interakcji tych zmiennych,
- wyniki analizy istotności różnic między grupami uczniów klas IV-VI i VII-VIII,
- opis wyników analiz korelacji prezentowanego w danym rozdziale czynnika z każdym z pozostałych badanych czynników chroniących i czynników ryzyka¹ osobno dla uczniów z klas IV-VI oraz VII-VIII.

2.1. Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu

W tym podrozdziale przedstawiono wyniki badań dotyczących pięciu czynników chroniących stanowiących zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu. Do grupy tych zasobów zaliczono następujące zmienne: poczucie własnej wartości, poczucie kontroli, konstruktywne radzenie sobie, nadzieję na sukces, nastawienie na rozwój.

¹ Związkowi czynników ryzyka i czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi uwzględnionymi w tych badaniach poświęcony jest osobny rozdział *Raportu*.

2.1.1. Poczucie własnej wartości

Na zdrowie psychiczne i harmonijny rozwój młodych ludzi wpływa wiele czynników, wśród których szczególną rolę odgrywają zasoby indywidualne – wewnętrzne siły wspierające radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami i wymaganiami środowiska. Jednym z takich zasobów jest poczucie własnej wartości – względnie trwała postawa wobec siebie, obejmująca zarówno przekonania o własnych kompetencjach, jak i postrzeganie swojej wartości jako człowieka (Dzwonkowska i in., 2008).

W okresie dzieciństwa i adolescencji, gdy młodzi ludzie przechodzą intensywne zmiany biologiczne i psychospołeczne, poczucie własnej wartości odgrywa istotną rolę w procesie adaptacji – wpływa na sposób funkcjonowania w relacjach, radzenie sobie z trudnościami i podejmowanie decyzji (Harter, 2012; Bracken, 1996).

Poczucie własnej wartości – pomiar

W prowadzonym badaniu poczucie własnej wartości zdefiniowano jako świadomą pozytywną lub negatywną postawę wobec "ja", przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym”, wartościowym człowiekiem (Wysocka i in., 2021a).

Pomiaru dokonano za pomocą czteropozycyjnej skali samoopisu. Uczestnicy badania proszeni byli o ocenę stopnia, w jakim zgadzają się z krótkimi twierdzeniami odnoszącymi się do ich samooceny. Przykładowe pozycje testowe to: „Akceptuję siebie” oraz „Uważam, że jestem OK.” Badani wybierali jedną z pięciu podanych odpowiedzi: *Nie zgadzam się, Raczej się nie zgadzam, Trochę się zgadzam, a trochę nie, Raczej się zgadzam* lub *Zgadzam się*².

Współczynnik alfa Cronbacha dla klas IV–VI szkoły podstawowej wynosi 0,876 (co oznacza rzetelność wysoką), natomiast w grupie uczniów klas VII–VIII – 0,905 (rzetelność bardzo wysoka).

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, zróżnicowanie tego

² Ten zestaw odpowiedzi dotyczy każdej skali do badania czynników chroniących, czynników ryzyka oraz zachowań ryzykownych, o ile nie podano innych w opisie pomiaru zmiennej.

poziomu w zależności od płci i klasy w grupie młodszej i starszej oraz związku poczucia własnej wartości z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom poczucia własnej wartości w badanej próbie

Jak widać w tabeli 2.1. średni poziom poczucia własnej wartości obniża się w kolejnych klasach. W klasie IV przedział około 25% uczniów o najniższych wynikach kończy się na wartości 3,0, a dla 25% uczniów o najwyższych wynikach wartość graniczna wynosi 4,0 (co jest maksymalną wartością na tej skali). Natomiast w klasie VIII analogiczne wartości wynoszą 2,0 i 3,75. Można powiedzieć, że badani, którzy mają najniższe wyniki w klasie IV mają i tak dość wysokie poczucie własnej wartości biorąc pod uwagę maksymalną średnią możliwą do osiągnięcia. Natomiast dla uczniów z klas VIII wartość ta mieści się w połowie skali. W profilaktyce często przyjmuje się, że w przypadku skal skonstruowanych w taki sposób, że im wyższy wynik, tym większe szanse rozwoju i realizacji zadań życiowych te mniej więcej 25% badanych o najniższych wynikach zalicza się do grupy ryzyka zaburzeń rozwoju i podejmowania zachowań ryzykownych. W przypadku uczniów klas IV trudno uznać, że rozwój badanych o najniższych wynikach w zakresie poczucia własnej wartości jest zagrożony³.

Tabela 2.1. Statystyki opisowe dla poczucia własnej wartości

KL.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	3,27	3	3,5	4	0,83	-1,415	4,711
V	764	0	4	3,08	2,5	3,25	3,75	0,94	-1,162	3,828
VI	710	0	4	2,95	2,25	3,25	3,75	1,05	-0,94	2,99
Grupa młodsza razem	2180	0	4	3,10	2,5	3,5	4	0,95	-1,176	3,758
VII	688	0	4	2,73	2	3	3,5	1,08	1,083	2,656
VIII	730	0	4	2,72	2	3	3,75	1,11	-0,751	2,683
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,73	2	3	3,75	1,10	-0,744	2,673

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

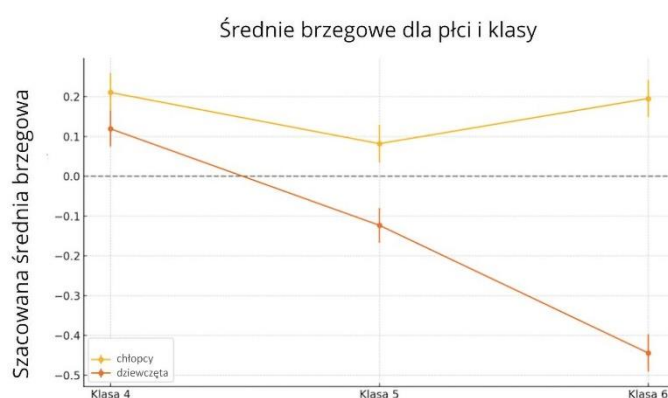
³ Z powodu skośności rozkładu wielu badanych zmiennych przyjęto inny sposób oceny stopnia zagrożenia i stopnia ochrony i przedstawiono go w rozdziale 7.1. wraz z wynikami badań.

Z bardziej szczegółowych analiz rozkładu wyników wynika, że zarówno w młodszej, jak i w starszej grupie są uczniowie, którzy uzyskali średni wynik na tej skali równy 0, co oznacza, że przy każdym pozytywnie skonstruowanym twierdzeniu na temat własnej wartości wybrali odpowiedź „nie zgadzam się”. Jednak w grupie badanych z klas IV-VI odsetek takich uczniów wynosi 0,78%, a w klasach VII-VIII 2,33. Natomiast odsetek uczniów o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 25,9% i 16,4%.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom poczucia własnej wartości w młodszej grupie badanych

Wyniki ogólnego modelu ANOVA ($F = 29,01$; $p < 0,001$) wskazują, że istnieją istotne statystycznie różnice w poziomie poczucia własnej wartości w zależności od płci, klasy oraz interakcji między tymi zmiennymi. Współczynnik determinacji $R^2 = 0,0625$ oznacza, że wyjaśniają one około 6,3% wariancji tej cechy – co w kontekście badań psychologicznych uznaje się za efekt mały, ale znaczący (Cohen, 1988).

Analiza głównego efektu płci ($F = 67,88$; $p < 0,001$) pokazuje istotną różnicę pomiędzy chłopcami a dziewczętami. Chłopcy osiągają wyższy średni wynik w zakresie poczucia własnej wartości ($M = 0,1605$) niż dziewczynki ($M = -0,1492$). Różnica ta ($\beta = 0,312$) jest istotna statystycznie i zgodna z wcześniejszymi badaniami wskazującymi, że szczególnie młodsi chłopcy częściej przypisują sobie wyższą wartość i kompetencje (Erol i Orth, 2011; Kling i in., 1999). Może to wynikać m.in. z odmiennych oczekiwań społecznych i sposobów wychowania.



Rysunek 2.1. Dynamika zmian dotyczących poczucia własnej wartości z uwagi na płeć i klasę

Efekt klasy również okazał się istotny ($F = 19,51$; $p < 0,001$). Najwyższe wyniki w zakresie samooceny osiągają uczniowie klasy IV, natomiast najniższe – uczniowie

klasy VI. Istotne różnice wykazano między klasą IV a V ($p < 0,001$; $\Delta = -0,185$) oraz IV a VI ($p < 0,001$; $\Delta = -0,290$). Różnica między klasą V a VI ($\Delta = -0,103$) nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej ($p = 0,063$). Można więc mówić o spadku poczucia własnej wartości w trakcie przechodzenia przez kolejne etapy edukacji, co jest zbieżne z doniesieniami badaczy wskazującymi na osłabienie samooceny, od której zależy poczucie własnej wartości w okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji (Robins i in., 2002; Harter, 2012).

Interakcja między płcią a klasą ($F = 19,15$; $p < 0,001$) wskazuje, że związek między poziomem klasy a poczuciem własnej wartości jest odmienny w zależności od płci. Dziewczęta doświadczają znacznego spadku poczucia własnej wartości w kolejnych latach – szczególnie pomiędzy klasą IV a VI ($\Delta = -0,56$). W przypadku chłopców natomiast poziom poczucia własnej wartości pozostaje względnie stabilny (różnica między klasą IV a V nie jest istotna statystycznie), a nawet lekko wzrasta w klasie VI w porównaniu z V. Różnice między płciami pogłębiają się wraz z kolejnymi klasami, co wskazuje na rosnącą przewagę chłopców w zakresie poczucia własnej wartości.

Zaobserwowany spadek poczucia własnej wartości u dziewcząt w kolejnych klasach wpisuje się w ustalenia autorów podkreślających, że okres dorastania wiąże się z nasileniem procesów porównań społecznych, zwiększoną wrażliwością na sygnały oceniające ze strony otoczenia oraz silniejszym oddziaływaniem norm kulturowych, zwłaszcza dotyczących wyglądu i zachowań, co w większym stopniu dotyka dziewczęta niż chłopców (Bolognini i in., 1996; Harter, 2006).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom poczucia własnej wartości w starszej grupie badanych

W celu zbadania zróżnicowania poziomu poczucia własnej wartości w zależności od płci, etapu edukacyjnego oraz interakcji między tymi zmiennymi przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji (ANOVA) w grupie uczniów klas VII–VIII. Wyniki analizy wykazały, że model jako całość jest istotny statystycznie ($F = 54,31$; $p < 0,001$), co oznacza, że zmienne ujęte w modelu istotnie wyjaśniają zróżnicowanie wyników w zakresie poczucia własnej wartości.

Najistotniejszym czynnikiem okazała się płeć – różnice między chłopcami a dziewczętami były wyraźne i statystycznie istotne ($F = 162,59$; $p < 0,001$). Wyniki

analizy kontrastów wskazują, że chłopcy ($M = 0,31$) uzyskiwali znacznie wyższe wyniki w zakresie poczucia własnej wartości niż dziewczęta ($M = -0,30$), a różnica ta wynosiła 0,61 punktu (95% CI: 0,52 – 0,70). Tak silny efekt wskazuje, że płeć stanowi istotny predyktor różnic indywidualnych w poczuciu własnej wartości na tym etapie edukacyjnym.

Z kolei różnice między klasą VII a VIII okazały się statystycznie nieistotne ($F = 0,49$; $p = 0,48$), co sugeruje, że w tej grupie uczniów poczucie własnej wartości pozostaje względnie stabilne, niezależnie od roku nauki. Podobnie, nie odnotowano istotnej interakcji pomiędzy płcią a klasą ($F = 0,02$; $p = 0,88$), co oznacza, że zaobserwowane różnice między chłopcami i dziewczętami są podobne zarówno w klasie VII, jak i VIII.

Wnioski z analizy wskazują, że choć poczucie własnej wartości nie różni się istotnie między klasami VII a VIII, to płeć odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu się tego aspektu dobrostanu psychicznego w późnym okresie edukacji podstawowej. Wyniki te powinny skłaniać do szczególnej uważności na potrzeby dziewcząt w obszarze budowania pozytywnego obrazu siebie oraz wspierania ich samooceny w środowisku szkolnym.

Zaobserwowane różnice wpisują się w dobrze udokumentowany w literaturze psychologicznej wzorzec – dziewczęta w okresie dorastania częściej doświadczają spadku samooceny, co wiąże się z większą wrażliwością na ocenę społeczną, wzrostem znaczenia wyglądu fizycznego oraz silniejszym uwewnętrznianiem norm i oczekiwań społecznych (Kling i in., 1999; Bleidorn i in., 2016). W przeciwieństwie do nich, chłopcy częściej utrzymują wyższy poziom samooceny, co może być związane z innymi strategiami radzenia sobie, większym poczuciem sprawczości i niższą presją dotyczącą wyglądu zewnętrznego (Robins i Trzesniewski, 2005). Zjawisko to powinno stanowić istotny punkt odniesienia w projektowaniu działań profilaktycznych i wspierających zdrowie psychiczne młodzieży.

Porównanie średniej dotyczącej poczucia własnej wartości w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M = 3,1$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M = 2,73$) testem t-Welcha wskazuje na istotne statystycznie różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII ($t = 10,55$; $p < 0,001$). Oznacza to, że uczniowie grupy młodszej istotnie częściej deklarują wyższe poczucie własnej wartości niż uczniowie grupy starszej, co jest zjawie-

skiem dobrze udokumentowanym w literaturze. Badania wskazują, że okres wczesnej adolescencji często wiąże się z większą samoświadomością, porównywaniem społecznym i wzrostem krytycyzmu wobec siebie, co może prowadzić do obniżenia samooceny (Brzezińska i in., 2024).

Związki poczucia własnej wartości z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Wyniki analiz statystycznych ujawniają szereg istotnych i spójnych zależności pomiędzy poczuciem własnej wartości a innymi badanymi zmiennymi. Zgodnie z przewidywaniami, poczucie własnej wartości wykazuje dodatnie korelacje z większością badanych czynników chroniących i ujemne ze wszystkimi czynnikami ryzyka.

Tabela 2.2. Istotne statystycznie korelacje poczucia własnej wartości z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie kontroli	0,28	Symptomy depresji	-0,49
Konstruktywne radzenie sobie	0,46	Symptomy lęku	-0,46
Nadzieja na sukces	0,54	Objawy psychosomatyczne	-0,43
Nastawienie na rozwój	0,17	Pesymistyczne myśli	-0,53
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,67
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,39
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-0,21
Empatia behawioralna	0,20	Unikowe radzenie sobie	-0,29
Asertywność	0,45	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,42
Kompetencje lidarskie	0,28		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,23	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,33

Pozytywny stosunek do szkoły	0,31	Negatywny stosunek do szkoły	-0,31
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,30	Amotywacja do uczenia się	-0,29
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,13		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,36	Poczucie alienacji	-0,50
Wsparcie nauczycieli	0,40	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,31
Wsparcie rodziców	0,45	Doświadczenie odrzucenia	-0,40
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,37
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,20

“-” - wynik nieistotny statystycznie

Wśród zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu, poczucie własnej wartości najsilniej powiązane jest z nadzieją na sukces ($r = 0,54$, korelacja wysoka). Wynik ten wskazuje, że dzieci, które postrzegają siebie jako osoby wartościowe, częściej również wierzą, że ich marzenia się spełnią, osiągną swoje cele. Jest to zgodne z ujęciem teoretycznym, w którym pozytywna samoocena i przekonania o własnej skuteczności współtworzą system motywacyjny jednostki (Bandura, 2007; Lopez, 2004).

Przeciętny, choć wciąż wart odnotowania, jest związek pomiędzy poczuciem własnej wartości a konstruktywnym stylem radzenia sobie z trudnościami ($r = 0,46$). Dzieci o wyższym poczuciu własnej wartości częściej podejmują aktywne strategie rozwiązywania problemów i wykazują większą sprawczość w sytuacjach trudnych, co sprzyja adaptacyjnemu funkcjonowaniu.

W obszarze wsparcia społecznego zaobserwowano przeciętne korelacje poczucia własnej wartości z odczuwanym wsparciem ze strony rodziców ($r = 0,45$), nauczycieli ($r = 0,40$) i rówieśników ($r = 0,36$). Wyniki te potwierdzają, że dzieci o wyższym poczuciu własnej wartości częściej doświadczają relacji opartych na akceptacji i zaufaniu, a jednocześnie obecność wspierającego środowiska wzmacnia ich poczucie własnej wartości (Harter, 2012; Deci i Ryan, 2000). Również pozytywna korelacja

z asertywnością ($r = 0,45$) świadczy o tym, że im wyższe jest poczucie własnej wartości, tym częściej uczniowie wyrażają swoje myśli i uczucia w relacjach z rówieśnikami spokojnie i stanowczo, nie naruszając przy tym praw kolegów i koleżanek.

Poczucie własnej wartości koreluje dodatnio (z umiarkowaną siłą) z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,31$), motywacją wewnętrzną ($r = 0,30$). Z kolei ujemne przeciętne korelacje obserwowane są z niepowodzeniami w uczeniu się ($r = -0,33$) oraz negatywnym nastawieniem do szkoły ($r = -0,31$). To sugeruje, że uczniowie z badanej grupy o wyższym poczuciu własnej wartości częściej podejmują aktywność edukacyjną z przekonaniem o jej sensowności, mają też bardziej pozytywny stosunek do szkoły. Natomiast rzadziej doświadczają niepowodzeń szkolnych i rzadziej doświadczają negatywnych emocji w związku ze szkołą.

Zgodnie z przewidywaniami, poczucie własnej wartości wykazuje też przeciętne korelacje negatywne z wieloma czynnikami ryzyka dla zdrowia psychicznego. Najsilniejszą z nich odnotowano w odniesieniu do nieprawidłowego stosunku do własnego ciała ($r = -0,67$, korelacja wysoka). Im niższe poczucie własnej wartości, tym wyższy poziom niezadowolenia ze swojego wyglądu, co jak wynika z badań Mariki Tiggemann i Amy Slater (2014) może zwiększać ryzyko zaburzeń obrazu ciała i niskiego dobrostanu psychicznego.

Wysokie i przeciętne korelacje ujawniają się również w relacjach z symptomami depresji ($r = -0,49$), pesymistycznymi myślami ($r = -0,53$), symptomami lęku ($r = -0,46$), objawami psychosomatycznymi ($r = -0,43$) oraz destrukcyjnym stylem radzenia sobie w sytuacjach trudnych ($r = -0,42$). Niski poziom akceptacji dla siebie może stanowić poważne zagrożenie dla zdrowia psychicznego i zdolności do adaptacyjnego działania.

Ciekawy jest również związek między poczuciem własnej wartości a poczuciem alienacji ($r = -0,50$) oraz doświadczaniem odrzucenia przez rówieśników ($r = -0,40$). Wyniki te sugerują, że dzieci z niższym poczuciem własnej wartości są bardziej narażone na wykluczenie społeczne, co może działać jako sprzężenie zwrotne – brak akceptacji pogłębia negatywny obraz siebie, co utrudnia budowanie relacji i zwiększa ryzyko izolacji społecznej.

Związki poczucia własnej wartości z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W tabeli 2.3. przedstawiono wyniki analizy korelacji między poczuciem własnej wartości a czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka, ale omówiono tylko współczynniki równe lub wyższe od 0,30 zgodnie z przyjętą przez nas zasadą przedstawioną we wstępie do tego raportu.

Tabela 2.3. Istotne statystycznie korelacje poczucia własnej wartości z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie kontroli	0,24	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,58
Konstruktywne radzenie sobie	0,50	Symptomy lęku	-0,58
Nadzieja na sukces	0,56	Objawy psychosomatyczne	-0,53
Nastawienie na rozwój	0,13	Pesymistyczne myśli	-0,64
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,76
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,41
Empatia afektywna	-0,19	Nadruchliwość i impulsywność	-0,17
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	-0,28
Asertywność	0,42	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,37
Kompetencje lidarskie	0,17		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,19	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,34
Pozytywny stosunek do szkoły	0,32	Negatywny stosunek do szkoły	-0,36
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,25	Amotywacja do uczenia się	-0,26
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,29	Poczucie alienacji	-0,57
Wsparcie nauczycieli	0,41	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,34
Wsparcie rodziców	0,52	Doświadczenie odrzucenia	-0,42
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,36
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,32
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,20

Najsilniejszą korelację odnotowano między poczuciem własnej wartości a nadzieją na sukces ($r = 0,56$), co wskazuje na silny związek tej cechy z przekonaniem o możliwości osiągnięcia celów i pozytywnym obrazem przyszłości. Ten wynik jest niemal identyczny jak w młodszej grupie ($r = 0,54$), co sugeruje, że związek pomiędzy tymi zasobami jest stabilny w tych dwóch okresach rozwoju.

Wysoka korelacja występuje także między poczuciem własnej wartości a wsparciem rodziców ($r = 0,52$). Warto zauważyć, że jest to wynik wyższy niż w młodszej grupie ($r = 0,44$), co może świadczyć o rosnącym znaczeniu relacji z opiekunami w kontekście poczucia własnej wartości uczniów w okresie dorastania.

Warty odnotowania jest również związek między poczuciem własnej wartości a konstruktywnym radzeniem sobie ($r = 0,50$) oraz wsparciem nauczycieli ($r = 0,41$). W obu przypadkach korelacje te są nieco wyższe niż w grupie młodszej, co potwierdza wzrastającą rolę związku poczucia własnej wartości z kompetencjami adaptacyjnymi (Compas i in., 2001) oraz kontaktu z dorosłymi w budowaniu pozytywnego obrazu siebie.

Szczególnie wyraźna różnica między badanymi grupami młodszych i starszych uczniów dotyczy związku z asertywnością – wśród adolescentów korelacja ta wynosi $r = 0,42$, natomiast u młodszych dzieci była niższa ($r = 0,32$). Zmiana ta może być interpretowana jako odzwierciedlenie rosnącej potrzeby zaznaczania własnych granic w relacjach rówieśniczych w starszej grupie uczniów (Zimmer-Gembeck i Skinner, 2011).

W grupie uczniów klas VII-VIII obserwuje się bardzo wysoką, ujemną korelację poczucia własnej wartości z nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,76$), znacznie wyższą niż w młodszej grupie ($r = -0,60$). To zjawisko może być odzwierciedleniem narastającej presji społecznej oraz znaczenia wyglądu fizycznego w okresie dojrzewania. Ta tendencja znajduje również potwierdzenie w innych badaniach (Jones i wsp., 2004), które pokazują, że w okresie dojrzewania niezadowolenie z ciała może intensyfikować się pod wpływem zmian fizycznych i społecznych oczekiwań, znacząco regulując samoocenę, a w konsekwencji także poczucie własnej wartości.

Kolejne wysokie korelacje ujawniają się między obniżonym poczuciem własnej wartości a negatywnym stanem psychicznym: pesymistycznymi myślami ($r = -0,64$), symptomami depresji i tendencjami suicydalnymi ($r = -0,58$), objawami lęku ($r = -0,58$) oraz psychosomatycznymi dolegliwościami ($r = -0,53$). Są to wartości wyraźnie wyższe niż w grupie dzieci młodszych. Zależności te potwierdzają tezę, że u starszych uczniów negatywny obraz siebie może być jeszcze silniejszym predyktorem trudności psychicznych niż u młodszych (Orth, i in., 2008).

Wysoką, ujemną korelację odnotowano również w przypadku poczucia alienacji ($r = -0,57$) oraz przeciętną z doświadczaniem cyberprzemocy ($r = -0,32$) destruktywnym radzeniem sobie ze złością ($r = -0,37$) oraz deficytami uwagi ($r = -0,41$). W większości są to wartości nieco wyższe niż w młodszej grupie, co może wskazywać na pogłębiające się powiązania między niskim poczuciem własnej wartości a problemami w relacjach z rówieśnikami i deficytami samoregulacji, w okresie dorostania.

Zestawienie wyników pokazuje, że u uczniów klas VII i VIII poczucie własnej wartości ma nie tylko istotne powiązania z zasobami, ale przede wszystkim – silniej niż u młodszych uczniów – koreluje z objawami psychicznych trudności i obniżonym dobrostanem. Wyraźnie zarysowuje się rosnące znaczenie poczucia własnej wartości jako czynnika chroniącego w kontekście nasilających się wyzwań rozwojowych i presji społecznej, typowych dla okresu dojrzewania.

Wnioski z porównania grup

Zestawienie wyników uczniów z klas starszych i młodszych wskazuje na pewną ciągłość, ale także na pogłębiające się znaczenie poczucia własnej wartości jako zasobu ochronnego w miarę dojrzewania. Poczucie własnej wartości coraz silniej wiąże się

zarówno z zasobami psychologicznymi (np. nadzieją na sukces, asertywnością), jak i ze zmiennymi wskazującymi na trudności emocjonalne i społeczne. W okresie dorastania staje się więc nie tylko wskaźnikiem dobrostanu, ale również ważnym predyktorem funkcjonowania w różnych obszarach życia – od relacji interpersonalnych, przez zdrowie psychiczne, po funkcjonowanie szkolne. Potwierdzają to liczne badania wskazujące, że poczucie własnej wartości adolescentów silnie współwystępuje z emocjonalną odpornością, adaptacyjnymi strategiami i niskim nasileniem objawów psychopatologicznych (Orth i Robins, 2014; Harter, 2012).

2.1.2. Poczucie kontroli

Współczesna psychologia rozwoju i zdrowia akcentuje znaczenie zasobów osobistych w adaptacyjnym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży. Jednym z istotnych konstruktywów w tym obszarze jest poczucie kontroli, rozumiane jako przekonanie jednostki o własnym wpływie na przebieg wydarzeń w życiu. Koncepcja ta wywodzi się z teorii umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control*) opracowanej przez Juliana Rottera (1966), zgodnie z którą jednostki różnią się pod względem tego, czy postrzegają rezultaty działań jako zależne od siebie (umiejscowienie wewnętrzne), czy od czynników zewnętrznych – losu, przypadku lub innych ludzi (umiejscowienie zewnętrzne).

W dalszej części rozdziału przedstawiono funkcjonalne znaczenie poczucia kontroli w kontekście rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem jego ochronnej roli w procesie adaptacji, a także wyniki badań własnych nad znaczeniem tego czynnika w podejmowaniu zachowań ryzykownych przez dzieci i młodzież w Polsce.

Poczucie kontroli – pomiar

W przeprowadzonym badaniu poczucie kontroli zdefiniowane zostało jako przekonanie jednostki, że to, co się jej zdarza lub zdarzyło, zależy od niej samej oraz od podejmowanych przez nią działań – stanowi zatem wyraz subiektywnej wiary we własną skuteczność (Wysocka i in., 2021a, s. 385).

Pomiar opierał się na czterech pozycjach testowych, które odzwierciedlają przekonania uczniów o ich sprawczości w kontekście szkolnym i codziennym funkcjonowaniu. Przykładowe pozycje to: „Głównie od tego, jak dobrze zaplanuję swoją pracę,

zależy jej efekt” oraz „Jeśli coś mi się udaje, to dlatego, że wkładam w to wiele wysiłku”. Odpowiedzi udzielane były na pięciostopniowej skali Likerta, co pozwoliło na uchwycenie zróżnicowanego poziomu nasilenia tego przekonania.

Analiza rzetelności skali wykazała relatywnie niskie wartości zgodności wewnętrznej mierzone współczynnikiem alfa Cronbacha: $\alpha = 0,506$ w grupie uczniów z klas IV–VI oraz $\alpha = 0,535$ w grupie uczniów z klas VII–VIII. Właściwości psychometryczne tej skali znacząco odbiegają od parametrów pozostałych 40 skal składających się na Baterię Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS) oraz Motywacji i Amotywacji (B-KMiA) (Wysocka i in., 2021a, 2021b) wykorzystanych w badaniu i potwierdzonych ich rezultatami. Z tego powodu dane dotyczące tej zmiennej będą traktowane z dużą ostrożnością. Jednak jako składowa baterii skal do badania zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu ta skala okazała się przydatna, a bateria ma wysoką rzetelność, dlatego zdecydowano przedstawić uzyskane za pomocą tej skali wyniki w tym Raporcie.

Poziom poczucia kontroli w badanej próbie

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2.4., średni poziom poczucia kontroli systematycznie obniża się w kolejnych klasach. W klasie IV średnia wynosi 2,89, w klasie V – 2,71, a w klasie VI – 2,55. W grupie starszej wartości te są jeszcze niższe i wynoszą 2,52 w klasie VII oraz 2,45 w klasie VIII. Średnia dla całej grupy młodszej (klasy IV–VI) wynosi 2,71, a dla grupy starszej (klasy VII–VIII) 2,48. Oznacza to, że uczniowie młodszych klas mają silniejsze przekonanie o własnym wpływie na wydarzenia i osiągnięcia, natomiast w starszych klasach to poczucie ulega stopniowemu osłabieniu.

Różnice te potwierdzają wartości kwartylowe. W klasie IV wartość pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 2,5, a trzeciego (Q3) 3,5, co oznacza, że połowa uczniów mieści się w przeciętnym zakresie ocen poczucia kontroli. W klasie VIII wartości te spadają odpowiednio do 2,0 (Q1) i 3,0 (Q3), co wskazuje na szersze zróżnicowanie oraz na większy odsetek uczniów o niższym poczuciu wpływu na sytuacje życiowe i szkolne. Mediana również ulega obniżeniu — z 2,75 w grupie młodszej do 2,5 w grupie starszej — co potwierdza ogólną tendencję spadkową.

Odchylenie standardowe (SD) jest niewielkie i podobne w obu grupach (0,74 w młodszej i 0,77 w starszej), co świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu wyników i względnej jednorodności badanych pod względem poczucia kontroli. Wartości skośności (SKE) przyjmują wartości ujemne (-0,608 dla grupy młodszej i -0,39 dla starszej), co oznacza, że rozkład wyników jest lekko przesunięty w stronę wyższych wartości — a więc większość uczniów ocenia swoje poczucie kontroli raczej jako umiarkowanie wysokie.

Tabela 2.4. Statystyki opisowe poczucia kontroli

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,89	2,5	3	3,5	0,68	-0,79	4,013
V	764	0,25	4	2,71	2,25	2,75	3,25	0,73	-0,496	3,174
VI	710	0	4	2,55	2	2,5	3,25	0,77	-0,518	3,025
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,71	2,25	2,75	3,25	0,74	-0,608	3,316
VII	688	0	4	2,52	2	2,5	3	0,77	-0,321	2,746
VIII	730	0	4	2,45	2	2,5	3	0,77	-0,459	2,962
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,48	2	2,5	3	0,77	-0,39	2,868

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

W obu grupach marginalny odsetek uczniów (0,18% w młodszej i 0,28% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak poczucia kontroli. Natomiast odsetek uczniów, o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 3,4% i 2,3%. Przeprowadzone analizy potwierdzają, że w kolejnych klasach obserwuje się systematyczny spadek poczucia kontroli u badanych uczniów. Wyniki te są zgodne z innymi badaniami, które wskazują, że w okresie dorastania młodzież częściej doświadcza sytuacji ograniczających subiektywne poczucie wpływu — m.in. wzrostu wymagań szkolnych, presji rówieśniczej i złożoności decyzji rozwojowych (Sęk, 2005; Harter, 2012). Jednocześnie niższe poczucie kontroli w starszych klasach może być naturalnym przejawem procesów rozwojowych, związanych z poszukiwaniem autonomii i nowymi wyzwaniami adaptacyjnymi.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom poczucia kontroli w młodszej grupie badanych

Celem dalszych analiz było sprawdzenie istotności różnic średnich wyników dotyczących poczucia kontroli w grupie uczniów klas IV-VI, w zależności od ich wieku oraz płci.

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie poczucia kontroli — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,033, co oznacza, że około 3,3% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 14,69$; $p < 0,0001$), co może mieć związek z dużą liczebnością próby ($N = 2180$), zwiększającą moc testu.

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć nie różnicuje istotnie poziomu poczucia kontroli ($F = 0,49$; $p = 0,627$). Brak istotnych różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła 0,49 ($p = 0,627$), a 95% przedział ufności obejmuje wartość zerową ($-0,0643$ do $0,0766$). Świadczy to o tym, że w badanej grupie wiekowej poziom poczucia kontroli jest podobny niezależnie od płci.

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten okazał się statystycznie istotny ($F = 35,89$; $p < 0,0001$), co oznacza, że poziom poczucia kontroli znacząco różni się w zależności od klasy, do której uczęszczają uczniowie. Co istotne, analiza porównań post hoc (test Tukeya) ujawnia systematyczny spadek poczucia kontroli wraz z wiekiem:

- uczniowie klasy V mają niższe poczucie kontroli niż ich rówieśnicy z klasy IV ($t = -4,49$; $p < 0,0001$),
- uczniowie klasy VI prezentują jeszcze niższe poczucie kontroli niż uczniowie klasy IV ($t = -8,47$; $p < 0,0001$) i V ($t = -4,03$; $p < 0,0001$).

Spadek ten może odzwierciedlać rosnące wymagania edukacyjne i społeczne, którym uczniowie muszą sprostać w starszych klasach szkoły podstawowej, a także zmianę w sposobie oceniania i wzrost presji szkolnej.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,39$; $p = 0,679$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że zależność między klasą a poczuciem kontroli jest podobna u chłopców i dziewcząt.

Podsumowując, głównym czynnikiem różnicującym poczucie kontroli wśród młodszej grupy badanych jest klasa, natomiast płeć ani interakcja obu zmiennych objaśniających nie mają w tym przypadku znaczenia.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom poczucia kontroli w starszej grupie badanych

Celem dalszych analiz było sprawdzenie istotności różnic średnich wyników dotyczących poczucia kontroli w grupie uczniów klas VII-VIII, w zależności od klasy oraz płci.

W analizie wariancji dotyczącej adolescentów (uczniów klas VII-VIII) model okazał się statystycznie nieistotny ($F = 1,56$, $p = 0,196$), a uzyskana wartość współczynnika determinacji $R^2 = 0,0033$ wskazuje, że wyjaśnia on jedynie około 0,3% wariancji poczucia kontroli. Oznacza to, że zmienne takie jak płeć, klasa oraz ich interakcja nie mają istotnego wpływu na poziom poczucia kontroli w tej grupie.

Zarówno efekt płci ($F = 0,43$, $p = 0,514$), jak i interakcja płci z klasą ($F = 0,52$, $p = 0,470$) nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej. Natomiast efekt klasy okazał się istotny statystycznie ($F = 3,99$, $p = 0,046$), choć jego siła była niewielka. Analiza porównań wykazała, że uczniowie klasy VIII charakteryzowali się nieco niższym poziomem poczucia kontroli niż uczniowie klasy VII (różnica średnich = $-0,081$; $t = -2,00$; $p = 0,046$). Przedział ufności 95% [$-0,162$; $-0,001$] wskazuje jednak, że obserwowany efekt jest bardzo słaby i może mieć ograniczone znaczenie praktyczne.

Podsumowując, podobnie jak w przypadku dzieci młodszych, u adolescentów jedyna istotna statystycznie różnica w poziomie poczucia kontroli występuje w zależności od klasy.

Porównanie średniej dotyczącej poczucia kontroli w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=2,7$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=2,48$) testem t-Welcha wskazuje na istotne statystycznie różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII ($t=8,9$; $p<0,001$). Oznacza to, że uczniowie grupy młodszej istotnie częściej deklarują wyższe poczucie kontroli niż uczniowie grupy starszej.

Związki poczucia kontroli z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W analizowanej grupie dzieci młodszych (klasy IV–VI) poczucie kontroli wykazało umiarkowane, dodatnie korelacje z kilkoma zasobami indywidualnymi i społecznymi. Równocześnie nie odnotowano korelacji z czynnikami ryzyka o choćby przeciętnym natężeniu (powyżej 0,30) co sugeruje, że w tej grupie poczucie kontroli pełni przede wszystkim rolę wzmacniającą zasoby ochronne, a jego negatywne związki z objawami psychospołecznymi mogą uwidaczniać się dopiero w późniejszych etapach rozwoju.

Tabela 2.5. Istotne statystycznie korelacje poczucia kontroli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,28	Symptomy depresji	-0,16
Konstruktywne radzenie sobie	0,32	Symptomy lęku	-0,09
Nadzieja na sukces	0,32	Objawy psychosomatyczne	-0,10
Nastawienie na rozwój	0,23	Pesymistyczne myśli	-0,15
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,22
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,17
Empatia afektywna	0,23	Nadruchliwość i impulsywność	-0,13
Empatia behawioralna	0,28	Unikowe radzenie sobie	-0,22
Asertywność	0,30	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,21
Kompetencje lidarskie	0,24		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,30	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,13
Pozytywny stosunek do szkoły	0,30	Negatywny stosunek do szkoły	-0,24

Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,32	Amotywacja do uczenia się	-0,18
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,32		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,21	Poczucie alienacji	-0,16
Wsparcie nauczycieli	0,36	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,20
Wsparcie rodziców	0,26		
		Doświadczenie odrzucenia	-0,12
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,12
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,22

Najsilniejszy związek, choć o przeciętnym natężeniu, zaobserwowano z poczuciem wsparcia ze strony nauczycieli ($r = 0,36$), co może sugerować, że uczniowie, które postrzegają siebie jako sprawczy, częściej doświadczają w relacjach z nauczycielami akceptacji i pomocy w trudnych sytuacjach. W literaturze podkreśla się, że nauczyciele pełnią nie tylko funkcję dydaktyczną, ale również stają się istotnymi postaciami wspierającymi rozwój samoregulacji i poczucia wpływu na własne działania. Jak wskazują badania (Pianta i inni 2012), pozytywne relacje nauczyciel–uczeń sprzyjają kształtowaniu się autonomii i kompetencji osobistych, które są fundamentem wewnętrznego poczucia kontroli.

Korelacje przeciętne odnotowano także pomiędzy poczuciem kontroli a nadzieją na sukces, motywacją wewnętrzną i zewnętrzną do nauki oraz konstruktywnym stylem radzenia sobie z trudnościami (wszystkie $r = 0,32$). Wyniki te wskazują, że uczniowie o silniejszym przekonaniu o własnym wpływie na przebieg wydarzeń częściej angażują się w proces uczenia się, lepiej radzą sobie z wyzwaniami i wykazują większą determinację w osiąganiu celów. Mają też silniejsze przekonanie, że sukces jest w zasięgu ich możliwości. Tego rodzaju związki zostały potwierdzone przez innych badaczy (por. Skinner, 1996), którzy podkreślali, że rozwój sprawczości u dzieci idzie w parze ze wzrostem zaangażowania poznawczego i samoregulacji.

Nieco słabsze korelacje pojawiły się w odniesieniu do pozytywnego stosunku do szkoły i uczenia się oraz asertywności (we wszystkich przypadkach $r = 0,30$). Uczniowie z wyższym poczuciem kontroli częściej deklarowali pozytywne nastawienie do obowiązków szkolnych i przejawiali większą pewność w relacjach interpersonalnych, co może odzwierciedlać większą dojrzałość społeczną i emocjonalną. Wskazuje to, że poczucie kontroli ma znaczenie nie tylko dla motywacji do uczenia się i radzenia sobie z trudnościami dzięki zaangażowaniu w poszukiwanie rozwiązań, lecz również wspiera kształtowanie się umiejętności społecznych, takich jak wyrażanie opinii, obrona własnych praw oraz występowanie w obronie innych uczniów, jeśli rówieśnicy im dokuczają.

Wyniki te podkreślają znaczenie tworzenia uczniom w szkole warunków sprzyjających rozwijaniu przez nich poczucia sprawczości już na wczesnym etapie edukacyjnym.

Związki poczucia własnej wartości z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Analiza wyników korelacji pomiędzy poczuciem kontroli a czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów klas VII–VIII, w porównaniu z wynikami uczniów młodszych (klasy IV–VI), wskazuje dość dużą zbieżność - w obydwu przypadkach odnotowano umiarkowane, dodatnie korelacje z kilkoma czynnikami chroniącymi, słabe dodatnie z pozostałymi oraz słabe, ujemne korelacje z większością badanych czynników ryzyka.

Tabela 2.6. Istotne statystycznie korelacje poczucia kontroli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII–VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,24	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,13
Konstruktywne radzenie sobie	0,31	Symptomy lęku	-
Nadzieja na sukces	0,30	Objawy psychosomatyczne	-
Nastawienie na rozwój	0,19	Pesymistyczne myśli	-
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,19

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,12
Empatia afektywna	0,16	Nadruchliwość i impulsywność	-0,11
Empatia behawioralna	0,22	Unikowe radzenie sobie	-0,19
Asertywność	0,22	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,16
Kompetencje lidarskie	0,17		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,24	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,22	Negatywny stosunek do szkoły	-0,16
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,22	Amotywacja do uczenia się	-0,13
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,30		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,20	Poczucie alienacji	-0,13
Wsparcie nauczycieli	0,32	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,13
Wsparcie rodziców	0,26	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,14

Najsilniejszy związek odnotowano z konstruktywnym stylem radzenia sobie ($r = 0,31$, korelacja przeciętna), co sugeruje, że starsi uczniowie przekonani o wpływie na własne życie częściej podejmują aktywne i zadaniowe strategie w sytuacjach trudnych. Wynik ten jest niemal identyczny jak w grupie uczniów młodszych ($r = 0,32$), co może wskazywać na stabilność tego związku w rozwoju.

Poczucie kontroli koreluje również z odczuwanym wsparciem ze strony nauczycieli ($r = 0,32$) na poziomie przeciętnym.

Podobnie jak w młodszej grupie, także u uczniów z klas VII-VIII występuje korelacja poczucia kontroli z nadzieją na sukces ($r = 0,30$), potwierdzająca związek między wiarą w sprawstwo a przekonaniem o możliwości osiągnięcia założonych celów i pozytywnym nastawieniem do przyszłości.

Podsumowując, poczucie kontroli u młodzieży pozostaje umiarkowanie silnie powiązane z zasobami indywidualnymi – w szczególności stylem radzenia sobie, i konstruktywnym radzeniem sobie oraz zasobami środowiskowymi - postrzegany wsparciem nauczycieli. Podobne związki odnotowano w grupie młodszych uczniów. W porównaniu z młodszą grupą nieco słabszy jest w starszej grupie związek poczucia kontroli z nadzieją na sukces. Ujawniony w tych badaniach związek między przekonaniem o własnym wpływie na to, co ważne dla jednostki a dobrostanem pozostaje wyraźny i spójny z dotychczasową wiedzą teoretyczną.

2.1.3. Konstruktywne radzenie sobie

Współczesne życie stawia przed dziećmi i adolescentami liczne wyzwania, od presji szkolnej po złożone relacje rówieśnicze i rodzinne. Efektywność, z jaką młodzi ludzie reagują na te stresory, jest kluczowym wyznacznikiem ich dobrostanu psychicznego i rozwoju.

Zdolność do konstruktywnego radzenia sobie jest definiowana jako intencjonalne wysiłki behawioralne i poznawcze mające na celu zarządzanie specyficznymi, wewnętrznymi lub zewnętrznymi wymaganiami, które są oceniane jako obciążające lub przekraczające zasoby jednostki (Lazarus i Folkman, 1984). Konstruktywne strategie radzenia sobie stanowią cenny zasób jednostki, który pozwala redukować negatywne emocje i chroniczny stres, rozwiązywać problemy, czy wzmacniać poczucie kompetencji i sprawczości. W przeciwieństwie do strategii unikowych (np. zaprzeczania, wycofania), konstruktywne podejście jako działanie aktywne i adaptacyjne, prowadzi do trwałej odporności psychicznej.

Konstruktywne radzenie sobie – pomiar

Konstruktywne radzenie sobie w badaniu zdefiniowano jako preferowanie zachowań nastawionych na aktywne oddziaływanie na sytuacje trudne lub konfliktowe, z zamiarem ich przezwyciężania i pozytywnego rozwiązania. Trudności postrzegane są jako wyzwania, z którym należy się zmierzyć, a nie zagrożenia, którego należy unikać kosztem realizacji celu.

Pomiar opierał się na czterech pozycjach testowych, które wskazują na aktywne działanie w celu rozwiązania problemu oraz pozytywną zmianę perspektywy. Przykładowe pozycje testowe to: „Nie zrażam się trudnościami, szukam możliwych rozwiązań.” oraz „Zwykle tak organizuję swoje działania, że osiągam zamierzony cel.”

Ocena wewnętrznej spójności narzędzia jest zróżnicowana w zależności od badanej grupy wiekowej: w grupie uczniów młodszych (klasy VI-VI) współczynnik alfa Cronbacha wyniósł 0,679 (rzetelność graniczna) zaś w grupie adolescentów (klasy VII-VIII) – 0,716 (rzetelność zadowalająca). Wyższy wynik w grupie starszych uczniów sugeruje, że ich strategie radzenia sobie są bardziej ugruntowane i stabilniej mierzone przez narzędzie.

Poziom konstruktywnego radzenia sobie w badanej próbie

Dane przedstawione w tabeli 2.7. wskazują, że średni poziom konstruktywnego radzenia sobie stopniowo obniża się w kolejnych klasach. W klasie IV średnia wynosi 2,85, w klasie V – 2,74, a w klasie VI – 2,70. W grupie starszej (klasy VII-VIII) wartości te są niższe i wynoszą odpowiednio 2,55 oraz 2,52. Średnia dla całej grupy młodszej (klasy IV-VI) wynosi 2,76, natomiast dla grupy starszej (klasy VII-VIII) – 2,53. Oznacza to, że młodsi uczniowie częściej deklarowali, że stosują strategie konstruktywne w sytuacjach trudnych, takie jak aktywne działanie i wierzą, że uda im się rozwiązać problem, natomiast w starszej grupie odnotowano wzrost tendencji do unikania problemu.

Różnice te są widoczne również w wartościach kwartylowych. W klasie IV wartość pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 2,5, a trzeciego (Q3) 3,25, co oznacza, że strategie radzenia sobie ponad połowy uczniów są na poziomie umiarkowanie wysokim. W klasie VIII wartości te wynoszą odpowiednio 2,0 i 3,0, co wskazuje na przesunięcie

rozkładu w kierunku niższych wyników oraz większy udział uczniów o słabszym nastawieniu na rozwiązanie problemu. Mediana dla grupy młodszej wynosi 2,75, natomiast dla starszej – 2,5, co potwierdza tendencję spadkową.

Odchylenie standardowe (SD) utrzymuje się na zbliżonym poziomie we wszystkich klasach (od 0,70 do 0,81), co oznacza umiarkowane i dość stabilne zróżnicowanie wyników w zakresie konstruktywnego radzenia sobie. Wartości skośności (SKE) są ujemne w obu grupach (–0,549 w młodszej i –0,34 w starszej), co wskazuje na lekkie przesunięcie rozkładu w kierunku wyższych wyników — większość uczniów nadal przejawia pozytywne, aktywne strategie radzenia sobie.

Tabela 2.7. Statystyki opisowe dla konstruktywnego radzenia sobie

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0,25	4	2,85	2,5	3	3,25	0,70	-0,555	3,388
V	764	0	4	2,74	2,25	2,75	3,25	0,75	-0,507	3,086
VI	710	0	4	2,70	2,25	2,75	3,25	0,76	-0,552	3,319
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,76	2,25	2,75	3,25	0,74	-0,549	3,278
VII	688	0	4	2,55	2	2,5	3	0,77	-0,323	2,962
VIII	730	0	4	2,52	2	2,5	3	0,81	-0,349	2,845
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,53	2	2,5	3	0,79	-0,34	2,906

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W obu grupach marginalny odsetek uczniów (0,23% w młodszej i 0,28% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak umiejętności konstruktywnego radzenia sobie. Natomiast odsetek uczniów, o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 5,1% i 3,9%. Wyniki wskazują, że w kolejnych klasach systematycznie spada poziom konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami, przy zachowaniu umiarkowanego zróżnicowania indywidualnego. Można przypuszczać, że starsi uczniowie częściej stykają się z bardziej złożonymi problemami emocjonalnymi i szkolnymi, które wymagają rozwiniętych kompetencji samoregulacji i elastyczności poznawczej. Niższy wynik w tej grupie może więc odzwierciedlać przejściowe

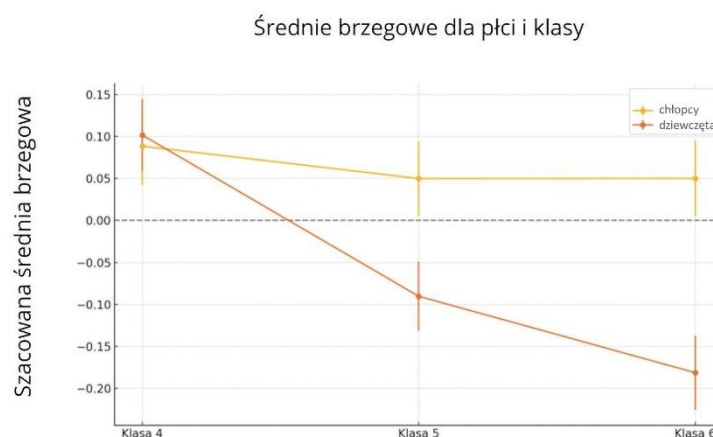
trudności typowe dla okresu dojrzewania, a nie trwały deficyt w zakresie umiejętności radzenia sobie. Wyniki te są zgodne z badaniami potwierdzającymi, że młodsze dzieci częściej stosują proste strategie zadaniowe, natomiast młodzież w większym stopniu reaguje emocjonalnie lub unikowo (Sęk, 2005; Wrześniewski, 2000).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom konstruktywnego radzenia sobie w młodszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie konstruktywnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0152, co oznacza, że około 1,5% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 6,73$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że zarówno płeć ($F = 11,13$; $p < 0,001$), jak i klasa ($F = 6,98$; $p = 0,001$) w sposób istotny statystycznie różnicują poziom konstruktywnego radzenia sobie. Co istotne, chłopcy osiągają wyższy średni poziom konstruktywnego radzenia sobie niż dziewczęta (różnica $M = 0,12$; $t = 3,34$; $p = 0,001$), co oznacza, że różnice między płciami mają charakter istotny statystycznie i są zgodne z trendem widocznym na wykresie. Jednak kluczowym odkryciem tej analizy jest istotna statystycznie interakcja między płcią a klasą ($F = 3,88$; $p = 0,021$). Oznacza to, że wpływ klasy na sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych jest zasadniczo różny dla dziewcząt i chłopców, co sprawia, że interpretacja efektów głównych w izolacji byłaby niepełna i mogłaby prowadzić do błędnych wniosków.

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa, gdy uwzględni się płeć, co doskonale widać na wykresie.



Rysunek 2.2. Dynamika zmian dotyczących konstruktywnego radzenia sobie z uwagi na płeć i klasę

U dziewcząt (linia pomarańczowa) obserwuje się wyraźny i systematyczny spadek konstruktywnego radzenia sobie od klasy IV do VI, natomiast u chłopców (linia żółta) spadek ten jest znacznie łagodniejszy i wydaje się stabilizować między klasą V a VI.

Analiza porównań post hoc (test Tukeya), która pokazuje uśredniony efekt dla klasy, ujawnia, że uczniowie klasy V ($t = -2,64$; $p = 0,023$) oraz klasy VI ($t = -3,62$; $p = 0,001$) mają niższy poziom konstruktywnego radzenia sobie niż ich rówieśnicy z klasy IV. Różnica między klasą V a VI okazała się nieistotna.

Podsumowując, głównym wnioskiem płynącym z analizy jest interakcja płci i klasy w kształtowaniu poziomu konstruktywnego radzenia sobie. Choć oba te czynniki mają znaczenie, to kluczowe jest to, że zależność między klasą a konstruktywnym radzeniem sobie przebiega inaczej u dziewcząt (silny spadek) i chłopców (lekki spadek i stabilizacja). Dodatkowo, niezależnie od poziomu klasy, dziewczęta uzyskują istotnie niższe wyniki konstruktywnego radzenia sobie niż chłopcy, co wskazuje na trwałą różnicę między płciami w zakresie stosowania konstruktywnych strategii radzenia sobie.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom konstruktywnego radzenia sobie w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie konstruktywnego radzenia sobie — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0396, co oznacza, że około 4,0% wariancji tej cechy jest związane

z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 19,45$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób wysoce istotny różnicuje konstruktywne radzenie sobie ($F = 57,99$; $p < 0,001$) - chłopcy ($M = 0,179$) uzyskali istotnie wyższe wyniki niż dziewczęta ($M = -0,166$). Istotność różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła 7,61 ($p < 0,001$).

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten okazał się statystycznie nieistotny ($F = 0,54$; $p = 0,462$), co oznacza, że poziom konstruktywnego radzenia sobie nie różni się w zależności od klasy, do której uczęszczają uczniowie.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,04$; $p = 0,849$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że zależność (a w tym przypadku jej brak) między klasą a konstruktywnym radzeniem sobie jest podobna u chłopców i dziewcząt.

Podsumowując, głównym czynnikiem różnicującym konstruktywne radzenie sobie wśród uczniów w starszej z badanych grup jest płeć. Natomiast klasa ani interakcja obu zmiennych objaśniających nie mają w tym przypadku statystycznie istotnego znaczenia dla zmiennej głównej.

Porównanie średniej dotyczącej konstruktywnego radzenia sobie w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI - ($M=2,76$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII - ($M=2,53$) testem t -Welcha wskazuje, na istotne statystycznie różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII ($t=8,65$; $p<0,001$). Oznacza to, że uczniowie grupy młodszej istotnie częściej deklarują stosowanie konstruktywnych strategii radzenia sobie niż uczniowie grupy starszej.

Związki konstruktywnego radzenia sobie z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W grupie młodszych uczniów konstruktywne radzenie sobie wykazuje umiarkowane, dodatnie korelacje z wieloma czynnikami chroniącymi. W obszarze zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu najsilniejszy związek odnotowano z nadzieją na sukces ($r = 0,51$, korelacja wysoka), a także z poczuciem własnej wartości ($r = 0,46$, korelacja przeciętna) i poczuciem kontroli ($r = 0,33$). Oznacza to, że im

częściej uczniowie deklarują, że potrafią tak zorganizować swoje działania, by osiągnąć zamierzony cel, są przekonani o własnych możliwościach poradzenia sobie z problemami i deklarują szukanie rozwiązań pomimo trudności, tym wyższe mają poczucie własnej wartości, częściej wyrażają przekonanie, że od ich działań zależą osiągnięte rezultaty, a przede wszystkim mają wyższy poziom nadziei na spełnienie marzeń, możliwość osiągania własnych celów i pozytywnych oczekiwań co do przyszłości. Częściej też ich deklaracje wskazują na pragnienie zmian, dokonania odkryć i na dążenie do osiągnięć, które będą służyły innym ludziom świadcząc o ich nastawieniu na rozwój.

W zakresie zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom umiarkowane korelacje wystąpiły z empatią behawioralną ($r = 0,38$), asertywnością ($r = 0,41$) oraz kompetencjami liderskimi ($r = 0,45$). Oznacza to, że im częściej badani stosują konstruktywne strategie radzenia sobie, tym częściej deklarują podejmowanie działań na rzecz innych i czerpanie z tego satysfakcji, przejawianie inicjatywy i zdolność przewodzenia rówieśnikom oraz spokojną i stanowczą obronę siebie i innych.

Taki układ kompetencji sprzyja budowaniu stabilnych więzi rówieśniczych i raczej dobrych relacji z rówieśnikami, a potwierdzają to ujemne słabe korelacje z czynnikami ryzyka związane z relacjami z rówieśnikami uwzględnione w tych badaniach.

W obszarze zasobów związanych z funkcjonowaniem w szkole konstruktywne radzenie sobie koreluje dodatnio z pozytywnym stosunkiem do uczenia się ($r = 0,30$) i motywacją wewnętrzną do nauki ($r = 0,33$). Uczniowie, którzy potrafią aktywnie reagować na trudności, wykazują większe zaangażowanie poznawcze i uczenie się motywowane przyjemnymi uczuciami – ciekawością, radością, fascynacją. Takie wyniki są spójne z teorią motywacji wewnętrznej, zgodnie z którą samoregulacja i skuteczne strategie radzenia sobie sprzyjają utrzymaniu ciekawości poznawczej i poczucia kompetencji (Deci i Ryan, 2000).

Warto również zwrócić uwagę na dodatnie korelacje ze wsparciem rówieśników, nauczycieli i rodziców ($r = 0,32$ w każdym przypadku). Wskazuje to, że uczniowie, którzy potrafią konstruktywnie rozwiązywać problemy, częściej postrzegają swoje relacje z otoczeniem jako wspierające i bezpieczne. Sugeruje to istnienie mechanizmu

wzajemnego wzmacniania – skuteczne radzenie sobie sprzyja budowaniu pozytywnych relacji, a te z kolei ułatwiają stosowanie adaptacyjnych strategii emocjonalnych.

Wyniki wskazują, że konstruktywne radzenie sobie jest ujemnie skorelowane z dwoma czynnikami ryzyka dla zdrowia psychicznego: pesymistycznymi myślami ($r = -0,31$) oraz nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,33$). Oznacza to, że uczniowie, które częściej stosują konstruktywne strategie radzenia sobie, rzadziej przejawiają negatywne przekonania na temat siebie i swojego ciała, a także cechują się bardziej optymistycznym sposobem myślenia.

Tabela 2.8. Istotne statystycznie korelacje konstruktywnego radzenia sobie z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,46	Symptomy depresji	-0,28
Poczucie kontroli	0,33	Symptomy lęku	-0,24
Nadzieja na sukces	0,51	Objawy psychosomatyczne	-0,21
Nastawienie na rozwój	0,31	Pesymistyczne myśli	-0,31
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,33
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,22	Deficyty koncentracji uwagi	-0,28
Empatia afektywna	0,17	Nadruchliwość i impulsywność	-0,15
Empatia behawioralna	0,38	Unikowe radzenie sobie	-0,26
Asertywność	0,41	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,24
Kompetencje lidarskie	0,45		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,30	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,25
Pozytywny stosunek do szkoły	0,26	Negatywny stosunek do szkoły	-0,23
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,33	Amotywacja do uczenia się	-0,20
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,14		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,32	Poczucie alienacji	-0,26
Wsparcie nauczycieli	0,32	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,20
Wsparcie rodziców	0,32	Doświadczenie odrzucenia	-0,22
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,17
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,16

Analiza otrzymanych wyników wskazuje, że konstruktywne radzenie sobie w klasach IV-VI jest silnie powiązane z kluczowymi zasobami osobistymi i środowiskowymi. Dzieci, które są nastawione na aktywne oddziaływanie w sytuacjach trudnych, wykazują większe poczucie własnej wartości, przekonanie o możliwości osiągnięć i umiejętności działania na rzecz innych. Doświadczają też wspierających relacji — co sprzyja zdrowiu psychicznemu i zgodne jest z koncepcją „resilience” opisaną przez Ann S. Masten (2014), a także z modelem samoregulacji emocjonalnej i poznawczej Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana (2000).

Związki konstruktywnego radzenia sobie z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W grupie starszych uczniów konstruktywne radzenie sobie wykazuje dodatnie – wysokie oraz umiarkowane korelacje z kluczowymi zasobami indywidualnymi sprzyjającymi zdrowiu psychicznemu. Najsilniejszy związek obserwuje się z nadzieją na sukces ($r = 0,53$) oraz poczuciem własnej wartości ($r = 0,50$). Oznacza to, że uczniowie, którzy stosują konstruktywne strategie radzenia sobie, charakteryzują się większym optymizmem, wiarą we własne możliwości oraz przekonaniem o zdolności do osiągnięcia celów mimo trudności. Dodatkowo, umiarkowane korelacje z poczuciem kontroli ($r = 0,31$) oraz nastawieniem na rozwój ($r = 0,30$) sugerują, że umiejętność konstruktywnego reagowania na stres wiąże się także z przekonaniem o sprawczości oraz motywacją do uczenia się i doskonalenia swoich kompetencji.

W sferze społecznej konstruktywne radzenie sobie koreluje dodatnio z asertywnością ($r = 0,41$) i kompetencjami liderскими ($r = 0,40$). Wyniki te sugerują, że uczniowie potrafiący adekwatnie reagować na trudności częściej przejawia pewność siebie

w relacjach, potrafią bronić swojego zdania bez naruszania granic innych oraz chętnie podejmują inicjatywę w grupie. Takie umiejętności interpersonalne stanowią istotny zasób, który wspiera rozwój emocjonalny i społeczny adolescentów (Wentzel, 2017; Bukowski, i in., 2018).

Wśród czynników środowiskowych umiarkowane są związki z poczuciem wsparcia ze strony nauczycieli ($r = 0,31$), co może oznaczać, że nauczyciele częściej wspierają uczniów, którzy reagują na trudności w sposób dojrzały i konstruktywny, wzmacniając tym samym ich odporność psychiczną i poczucie sprawczości.

W grupie starszych uczniów konstruktywne radzenie sobie wykazuje umiarkowane, ujemne korelacje z wieloma czynnikami ryzyka dla zdrowia psychicznego. Najsilniejsze związki dotyczą pesymistycznych myśli ($r = -0,42$) oraz nieprawidłowego stosunku do ciała ($r = -0,42$), co oznacza, że im wyższy poziom konstruktywnego radzenia sobie, tym niższe nasilenie negatywnych przekonań o sobie i własnym wyglądzie. Uczniowie potrafiący aktywnie i elastycznie reagować na trudności rzadziej przejawiają tendencje do negatywnego myślenia o sobie i własnej przyszłości.

Również umiarkowane, ujemne związki obserwuje się z symptomami lęku ($r = -0,38$) i objawami depresyjnymi oraz tendencjami suicydalnymi ($r = -0,37$), co wskazuje, że konstruktywne radzenie sobie pełni funkcję ochronną wobec emocjonalnych konsekwencji stresu. Osoby, które potrafią analizować problemy i poszukiwać rozwiązań, wykazują mniejsze ryzyko wystąpienia zaburzeń lękowych i depresyjnych. Nieco słabszy związek dotyczy objawów psychosomatycznych ($r = -0,32$), co sugeruje, że skuteczne strategie radzenia sobie mogą ograniczać także somatyczne skutki napięcia emocjonalnego.

Ponadto, ujemna korelacja z poczuciem alienacji ($r = -0,33$) wskazuje, że uczniowie stosujący konstruktywne strategie radzenia sobie rzadziej czują się odmienni i nierozumiani przez rówieśników lub wyizolowani społecznie.

Tabela 2.9. Istotne statystycznie korelacje konstruktywnego radzenia sobie z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,50	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,37
Poczucie kontroli	0,31	Symptomy lęku	-0,38
Nadzieja na sukces	0,53	Objawy psychosomatyczne	-0,32
Nastawienie na rozwój	0,30	Pesymistyczne myśli	-0,42
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,42
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,12	Deficyty koncentracji uwagi	-0,30
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-0,12
Empatia behawioralna	0,18	Unikowe radzenie sobie	-0,29
Asertywność	0,41	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,24
Kompetencje liderskie	0,40		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,28	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,27
Pozytywny stosunek do szkoły	0,25	Negatywny stosunek do szkoły	-0,25
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,28	Amotywacja do uczenia się	-0,23
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,24	Poczucie alienacji	-0,33
Wsparcie nauczycieli	0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,23
Wsparcie rodziców	0,31	Doświadczenie odrzucenia	-0,29
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,22
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,16
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,12

Wyniki te potwierdzają, że konstruktywne radzenie sobie stanowi istotny czynnik chroniący przed zaburzeniami emocjonalnymi i społeczną izolacją w grupie uczniów klas VII-VIII. Podobne zależności odnotowali Compas i współpracownicy (2017), wskazując, że adaptacyjne strategie radzenia sobie redukują objawy stresu, depresji i lęku, wzmacniając jednocześnie zdrowie psychiczne młodzieży.

2.1.4. Nadzieja na sukces

Nadzieja na sukces jest kluczowym zasobem poznawczo-motywacyjnym, szczególnie w okresie formowania się tożsamości u dzieci i adolescentów. Zgodnie z modelem Charlesa R. Snydera (2002), nadzieja to coś więcej niż optymistyczne życzenie; jest to proces myślowy polegający na postrzeganiu siebie jako zdolnego do wyznaczania realistycznych celów oraz generowania skutecznych dróg i utrzymania wystarczającej motywacji do ich osiągnięcia.

Wyzwania szkolne, społeczne i osobiste wymagają od młodych ludzi wytrwałości oraz zdolności do przekierowania uwagi po napotkaniu przeszkód. Silna nadzieja spełnia tu funkcję buforu: zwiększa sprawczość, wzmacniając wiarę w to, że można podjąć skuteczne kroki, by osiągnąć cel. Ponadto, ułatwia planowanie, umożliwiając generowanie alternatywnych dróg w obliczu niepowodzeń. Dzięki temu, wspiera adaptację, ułatwiając powrót do równowagi po stresujących wydarzeniach, co jest esencją odporności psychicznej.

Nadzieja na sukces – pomiar

W przeprowadzonym badaniu nadzieja na sukces zdefiniowana została jako oczekiwanie, proces myślowy, powiązany z wiarą, że sprawy dotyczące osoby potoczą się w pożądanym dla niej kierunku. Przekonanie, że jednostka może osiągnąć ważne dla niej cele (Wysocka i in., 2021a, s. 385).

Cztery wykorzystane pozycje testowe odnoszą się do przekonania, że przyszłe wydarzenia i ogólny los będą pomyślne oraz poczucia sprawczości. Przykładowa pozycja testowa to „Na pewno osiągnę to, czego chcę.”

Analiza rzetelności skali wykazała w przypadku dzieci młodszych (klasy IV-VI) akceptowalną rzetelność, osiągając współczynnik alfa Cronbacha 0,701, zaś w przypadku adolescentów (klasy VII-VIII) rzetelność dobrą – 0,763, co świadczy o wyższej precyzji pomiaru w tej grupie.

Poziom nadziei na sukces w badanej próbie

Dane przedstawione w tabeli 2.10. wskazują, że średni poziom nadziei na sukces systematycznie obniża się w kolejnych klasach. W klasie IV średnia wynosi 2,34, w klasie V – 2,21, a w klasie VI – 2,22. W grupie starszej (klasy VII-VIII) wartości te są niższe i wynoszą 2,06 w klasie VII oraz 2,14 w klasie VIII. Średnia dla całej grupy młodszej (klasy IV-VI) wynosi 2,25, a dla grupy starszej (klasy VII-VIII) – 2,11. Oznacza to, że uczniowie młodszych klas wykazują nieco wyższy poziom optymizmu i przekonania o możliwości osiągnięcia założonych celów niż uczniowie starsi.

Różnice między grupami są widoczne również w wartościach kwartylowych. W klasie IV wartość pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 2,0, a trzeciego (Q3) 2,8, co oznacza, że około 50% uczniów deklaruje umiarkowany poziom nadziei na sukces. W klasie VIII wartości te wynoszą odpowiednio 1,8 i 2,6, co wskazuje na przesunięcie rozkładu w kierunku niższych ocen oraz większy odsetek uczniów o osłabionej motywacji do działania i wiary w powodzenie. Mediana dla grupy młodszej wynosi 2,4, a dla grupy starszej 2,2, co potwierdza spadkową tendencję w centralnych wartościach rozkładu.

Odchylenie standardowe (SD) jest stosunkowo niskie i stabilne w obu grupach (0,64 w młodszej i 0,69 w starszej), co wskazuje na niewielkie zróżnicowanie między uczniami w zakresie poziomu nadziei na sukces. Wartości skośności (SKE) są ujemne (–0,657 w grupie młodszej, –0,612 w starszej), co oznacza lekkie przesunięcie rozkładu w stronę wyższych wyników — większość uczniów cechuje względnie umiarkowanie pozytywne nastawienie wobec swojej przyszłości.

Tabela 2.10. Statystyki opisowe nadziei na sukces

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	3,2	2,34	2	2,4	2,8	0,60	-0,652	3,322
V	764	0	3,2	2,21	1,8	2,4	2,8	0,68	-0,682	3,189
VI	710	0,2	3,2	2,22	1,8	2,2	2,8	0,63	-0,566	2,893
Grupa młodsza razem	2180	0	3,2	2,25	1,8	2,4	2,8	0,64	-0,657	3,189
VII	688	0	3,2	2,06	1,6	2,2	2,6	0,67	-0,53	3,101
VIII	730	0	3,2	2,14	1,8	2,2	2,6	0,72	-0,7	3,247
Grupa starsza razem	1418	0	3,2	2,11	1,8	2,2	2,6	0,69	-0,612	3,166

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W obu grupach marginalny odsetek uczniów (0,46% w młodszej i 0,78% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak nadziei na sukces. Warto zauważyć, że maksymalny uzyskany wynik w zakresie nadziei na sukces wyniósł 3,2 przy wartości granicznej 4, co wskazuje, że nawet najwyższe poziomy tego wskaźnika w badanej grupie pozostają umiarkowane, a uczniowie nie przejawiają wysokiego optymizmu ani wiary w osiągnięcie sukcesu. Podsumowując, wraz z przechodzeniem do kolejnych klas obserwuje się u uczniów spadek poziomu nadziei na sukces, przy utrzymaniu ogólnie umiarkowanego poziomu tej właściwości w całej próbie. Może to być wynikiem rosnących wymagań szkolnych, doświadczenia porażek oraz krytycznego spojrzenia na własne możliwości, które nasilają się w okresie adolescencji. Wyniki te są zgodne z obserwacjami psychologii rozwojowej, wskazującymi, że młodsze dzieci częściej wykazują spontaniczny optymizm i przekonanie o własnej skuteczności, podczas gdy u starszych uczniów pojawia się większy realizm i samoocena zależna od zewnętrznych standardów (Łaguna i in., 2005; Snyder, 2002).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nadziei na sukces w młodszej grupie badanych

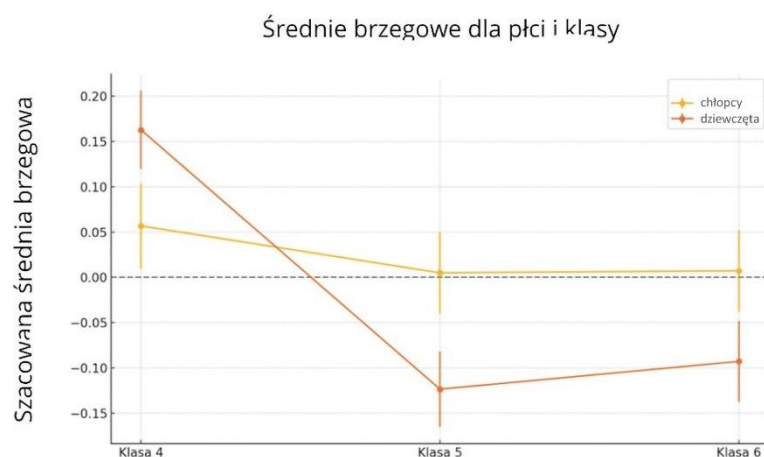
Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności nadziei na sukces — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0131, co oznacza, że około 1,3% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi

(płeć, klasa, interakcja). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 5,76$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć nie różnicuje istotnie ogólnego poziomu nadziei na sukces ($F = 1,27$; $p = 0,260$). Brak istotnych różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła 1,13 ($p = 0,260$), a 95% przedział ufności obejmuje wartość zerową ($-0,0302$ do $0,1119$).

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – ogólny efekt okazał się statystycznie istotny ($F = 8,73$; $p < 0,001$). Co ważne, analiza porównań post hoc (test Tukeya) ujawnia, że nadzieja na sukces jest niższa wśród uczniów klas V ($t = -3,83$; $p < 0,001$) i klas VI ($t = -3,40$; $p = 0,002$) w porównaniu do uczniów klas IV. Różnica między klasą V a VI okazała się nieistotna.

Najważniejszym wnioskiem jest jednak istotna statystycznie interakcja między płcią a klasą ($F = 4,12$; $p = 0,016$). Oznacza to, że zależność między klasą a nadzieją na sukces jest inna u chłopców i dziewcząt.



Rysunek 2.3. Dynamika zmian dotyczących nadziei na sukces z uwagi na płeć i klasę

Wykres interakcji dowodzi, że obserwowany spadek nadziei na sukces dotyczy niemal wyłącznie dziewcząt:

- u dziewcząt następuje gwałtowny i istotny spadek nadziei na sukces między klasą IV a V ($t = -2,97$; $p = 0,003$), po którym następuje stabilizacja,
- u chłopców poziom nadziei na sukces pozostaje na podobnym, stabilnym poziomie we wszystkich trzech klasach.

Podsumowując, głównym czynnikiem wyjaśniającym zmiany w poziomie nadziei na sukces jest interakcja klasy i płci. Choć ogólnie płeć nie jest istotnym czynnikiem, to w klasie IV dziewczęta wykazują wyższą nadzieję na sukces niż chłopcy, która następnie drastycznie spada. Znaczenie klasy dla zmiennej głównej jest więc silnie modyfikowane przez płeć – jest ono istotne dla dziewcząt, ale nie dla chłopców.

Płeć i klasa jako czynnik różnicujący poziom nadziei na sukces w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie nadziei na sukces — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0266, co oznacza, że około 2,7% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 12,87$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób wysoce istotny statystycznie różnicuje poziom nadziei na sukces ($F = 31,77$; $p < 0,001$). Istnienie różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła 5,64 ($p < 0,001$). Dane ze średnich krańcowych wskazują, że chłopcy (średnia krańcowa = 0,136) wykazują wyższą nadzieję na sukces niż dziewczęta (średnia krańcowa = -0,127).

Istotny statystycznie okazał się również efekt dla czynnika klasa ($F = 5,36$; $p = 0,021$). Analiza kontrastów pokazuje, że uczniowie klasy VIII. mają wyższy poziom nadziei na sukces niż uczniowie klasy VII ($t = 2,31$; $p = 0,021$).

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,10$; $p = 0,749$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że różnice w poziomie nadziei na sukces między klasami są podobne u chłopców i dziewcząt.

Podsumowując, głównymi czynnikami różnicującymi nadzieję na sukces wśród badanych uczniów są płeć oraz klasa. Chłopcy deklarują wyższą nadzieję na sukces niż dziewczęta, a dla obu płci poziom ten jest wyższy w klasie VIII niż w klasie VII.

Porównanie średniej dotyczącej nadziei na sukces w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI - ($M=2,25$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII - ($M=2,11$) testem t -Welcha wskazuje na istotne statystycznie różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII ($t=6,45$; $p<0,001$). Oznacza to, że uczniowie grupy młodszej mają wyższy poziom nadziei niż uczniowie starsi, a różnice między nimi są istotne statystycznie.

Związki nadziei na sukces z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W grupie młodszych uczniów (klasy IV–VI) nadzieja na sukces wykazuje szereg umiarkowanych, dodatnich korelacji z zasobami indywidualnymi i środowiskowymi oraz ujemnych z czynnikami ryzyka. Najsilniej wiąże się z poczuciem własnej wartości ($r = 0,54$) i konstruktywnym radzeniem sobie ($r = 0,51$), co wskazuje, że uczniowie przekonani o możliwości osiągnięcia celów, spełnienia się ich marzeń oraz spodziewający się dobrej przyszłości częściej mają pozytywny obraz siebie oraz częściej stosują skuteczne strategie radzenia sobie z trudnościami. Dodatkowo związki z poczuciem kontroli ($r = 0,32$) sugerują, że pozytywne przekonania na temat przyszłości współwystępują z przekonaniem o sprawczości i wpływie na przebieg wydarzeń.

W obszarze relacji społecznych nadzieja na sukces koreluje dodatnio z asertywnością ($r = 0,37$) i kompetencjami liderскими ($r = 0,34$), co oznacza, że uczniowie charakteryzujący się większym optymizmem i częściej potrafią wyrażać swoje potrzeby, bronić praw swoich i stawać w obronie rówieśników oraz podejmować inicjatywę i przewodzić grupie. Wsparcie środowiskowe również odgrywa istotną rolę — korelacje z wsparciem rodziców ($r = 0,36$), nauczycieli ($r = 0,34$) i rówieśników ($r = 0,32$) potwierdzają, że wysokiemu poziomowi nadziei na sukces towarzyszy większe poczucie wsparcia najważniejszych osób z otoczenia. Uczniowie, którzy doświadczają wsparcia i zrozumienia, bardziej optymistycznie patrzą w przyszłość.

Z kolei ujemne korelacje z symptomami depresji ($r = -0,31$), pesymistycznymi myślami ($r = -0,33$) i nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,36$) pokazują, że wysoki poziom nadziei na sukces pełni funkcję ochronną przed obniżonym nastrojem, negatywnym myśleniem i niezadowoleniem z własnego wyglądu. Jednocześnie możliwy jest i taki kierunek oddziaływania na siebie tych zjawisk, że to brak objawów depresji i pesymizmu, zadowolenie ze swojego ciała prowadzi do optymistycznego nastawienia co do własnej przyszłości. Podobny efekt obserwuje się w relacjach społecznych – uczniowie z wyższym poziomem nadziei na sukces rzadziej odczuwają alienację ($r = -0,32$), co wskazuje na ich lepsze funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i silniejsze poczucie przynależności. Może być też tak, że to dobre relacje z rówieśnikami sprawiają, że uczniowie z większym optymizmem myślą o swojej przyszłości.

Tabela 2.11. Istotne statystycznie korelacje nadziei na sukces z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące		Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka		Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu			Zagrożenia dla zdrowia psychicznego		
Poczucie własnej wartości	0,54	Symptomy depresji	-0,31		
Poczucie kontroli	0,32	Symptomy lęku	-0,26		
Konstruktywne radzenie sobie	0,51	Objawy psychosomatyczne	-0,22		
Nastawienie na rozwój	0,26	Pesymistyczne myśli	-0,33		
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,36		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom			Deficyty w obszarze samoregulacji		
Empatia poznawcza	0,09	Deficyty koncentracji uwagi	-0,26		
Empatia afektywna	0,14	Nadruchliwość i impulsywność	-0,12		
Empatia behawioralna	0,27	Unikowe radzenie sobie	-0,21		
Asertywność	0,37	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,25		
Kompetencje lidarskie	0,34				
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się			Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się		
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,26	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,21		
Pozytywny stosunek do szkoły	0,30	Negatywny stosunek do szkoły	-0,25		
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,30	Amotywacja do uczenia się	-0,23		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,19				
Wsparcie środowiskowe			Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych		
Wsparcie rówieśników	0,32	Poczucie alienacji	-0,32		
Wsparcie nauczycieli	0,34	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,20		
Wsparcie rodziców	0,36	Doświadczenie odrzucenia	-0,24		
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,22		
		Deficyty w obszarze norm społecznych			
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,14		

W badaniach nad dziećmi i młodzieżą realizowanych przez Snydera pod koniec lat 90-tych potwierdzono, że wyższy poziom nadziei wiąże się z lepszym zdrowiem psychicznym, większą odpornością emocjonalną i silniejszym wsparciem społecznym (Snyder i in., 2003).

Związki nadziei na sukces z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W grupie uczniów starszych (klasy VII–VIII) nadzieja na sukces wykazuje silne dodatnie związki z zasobami indywidualnymi i środowiskowymi oraz ujemne korelacje z czynnikami ryzyka. W obszarze zasobów psychicznych najwyższe współczynniki odnotowano dla poczucia własnej wartości ($r = 0,56$) i konstruktywnego radzenia sobie ($r = 0,53$). Oznacza to, że uczniowie cechujący się większym optymizmem co do swojej przyszłości mają również wyższy poziom poczucia własnej wartości oraz częściej stosują skuteczne strategie radzenia sobie z trudnościami. Umiarkowana korelacja z poczuciem kontroli ($r = 0,30$) wskazuje, że nadzieja na sukces idzie w parze z przekonaniem o własnej sprawczości i wpływie na bieg wydarzeń.

W zakresie kompetencji społecznych nadzieja na sukces pozytywnie koreluje z asertywnością ($r = 0,33$) oraz kompetencjami liderскими ($r = 0,30$). Uczniowie z wyższym poziomem nadziei częściej przejawiają pewność siebie w relacjach, potrafią wyrażać własne opinie i wykazują zdolność do kierowania grupą, co sugeruje, że nadzieja może sprzyjać prospołecznemu funkcjonowaniu i integracji rówieśniczej. Może jednak być i tak, że to umiejętność działania na rzecz innych wspiera optymistyczne myślenie o przyszłości. Również w wymiarze środowiskowym zauważalna jest umiarkowana korelacja ze wsparciem rodziców ($r = 0,39$) – młodzież, która doświadcza poczucia emocjonalnego i instrumentalnego wsparcia ze strony dorosłych, częściej z optymizmem myśli o swojej przyszłości.

W obszarze czynników ryzyka nadzieja na sukces wykazuje umiarkowane ujemne korelacje ze wszystkimi wskaźnikami zagrożeń dla zdrowia psychicznego: symptomami depresji ($r = -0,38$), lęku ($r = -0,35$), objawami psychosomatycznymi ($r = -0,30$) pesymistycznymi myślami ($r = -0,41$) oraz nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,45$). Oznacza to, że wyższy poziom nadziei na sukces wiąże się z mniejszym nasile-

niem objawów depresyjnych, lękowych i psychosomatycznych, a także z niższym poziomem pesymizmu i większą akceptacją własnego ciała, pełniąc wyraźną funkcję ochronną. Ujemny związek z poczuciem alienacji ($r = -0,34$) sugeruje ponadto, że uczniowie o niższym poziomie nadziei mogą w większym stopniu doświadczać poczucia inności i osamotnienia.

Uzyskane wyniki są zgodne z innymi badaniami (Lopez, Snyder, 2009), którzy wykazali, że nadzieja w okresie adolescencji stanowi jeden z kluczowych czynników sprzyjających dobrostanowi psychicznemu, odporności na stres i utrzymywaniu pozytywnych relacji społecznych. Również z doniesień innych autorów (Valle, i in., 2006) wynika, że nadzieja wiąże się z wyższą satysfakcją z życia, niższym poziomem objawów depresyjnych i lepszym przystosowaniem szkolnym.

Tabela 2.12. Istotne statystycznie korelacje nadziei na sukces z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,56	Symptomy depresji	-0,38
Poczucie kontroli	0,30	Symptomy lęku	-0,35
Konstruktywne radzenie sobie	0,53	Objawy psychosomatyczne	-0,30
Nastawienie na rozwój	0,28	Pesymistyczne myśli	-0,41
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,45
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,27
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-0,11
Empatia behawioralna	0,17	Unikowe radzenie sobie	-0,20
Asertywność	0,33	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,23
Kompetencje lidarskie	0,30		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,20	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,19
Pozytywny stosunek do szkoły	0,22	Negatywny stosunek do szkoły	-0,23

Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,24	Amotywacja do uczenia się	-0,19
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,26	Poczucie alienacji	-0,34
Wsparcie nauczycieli	0,27	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,18
Wsparcie rodziców	0,39	Doświadczenie odrzucenia	-0,28
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,21
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,14
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

2.1.5. Nastawienie na rozwój

Nastawienie na rozwój, pojęcie wprowadzone przez psychologkę Carol S. Dweck, jest kluczowym zasobem poznawczym, szczególnie istotnym w okresie dorastania. Jest to przekonanie, że zdolności, inteligencja i talenty nie są stałymi, wrodzonymi cechami, lecz mogą być rozwijane poprzez zaangażowanie, wysiłek i wytrwałość (Dweck, 2013).

W przeciwieństwie do nastawienia na trwałość, które blokuje podejmowanie wyzwań, nastawienie na rozwój pozwala młodym ludziom traktować niepowodzenia jako informację zwrotną, a nie jako dowód braku talentu, aktywnie szukać trudności i wyzwań, co prowadzi do szybszego uczenia się wykazywać większą rezyliencję i motywację wewnętrzną, niezależnie od początkowych wyników.

Nastawienie to kształtuje sposób, w jaki jednostka postrzega wysiłek – nie jako dowód niekompetencji, lecz jako naturalny element procesu uczenia się i doskonalenia. Jak wskazują badania Yeagera i Dweck (2012), przekonanie o możliwości rozwoju zdolności sprzyja wytrwałości, motywacji wewnętrznej i lepszemu radzeniu sobie z porażkami, co przekłada się na większą adaptację emocjonalną i sukcesy w środowisku szkolnym i społecznym.

Nastawienie na rozwój – pomiar

Zgodnie z przyjętą w badaniach definicją nastawienie na rozwój oznacza motywację do wprowadzania kreatywnych zmian w życiu swoim i innych ludzi, dążenie do osiągnięć powiązane z kreatywną ciekawością i marzeniami o dokonaniu odkryć służących innym ludziom. To tendencja do „bycia lepszym”, „robienia więcej niż inni”, z dążeniem do kreatywnej samorealizacji (Wysocka i in., 2021a, s. 386). Przykładowe spośród czterech wykorzystanych pozycji testowych to: „Mam wiele pomysłów, jak zmienić świat.” lub: „Chciałbym robić coś więcej, niż robią inni.”

Analiza wewnętrznej spójności narzędzia wykazała w obu grupach wiekowych rzetelność graniczną (współczynnik alfa Cronbacha): 0,624 w przypadku dzieci młodszych oraz 0,643 w odniesieniu do dzieci starszych. Ze względu na słaby związek z czynnikiem wyższego rzędu (*Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu*) zmienna została wyłączona z dalszych analiz w tym projekcie.

Poziom nastawienia na rozwój w badanej próbie

Dane przedstawione w tabeli 2.13. wskazują, że średni poziom nastawienia na rozwój systematycznie obniża się wraz z kolejnymi klasami szkolnymi. W klasie IV średnia wynosi 2,88, w klasie V spada do 2,73, a w klasie VI do 2,59. W grupie starszej (klasy VII–VIII) wartości te są wyraźnie niższe – średnia dla klasy VII wynosi 2,46, a dla klasy VIII 2,43. Wyniki te wskazują, że młodsi uczniowie częściej deklarują przekonanie o możliwości rozwijania własnych zdolności poprzez wysiłek, natomiast w starszych klasach postawy te są nieco mniej nasilone, co może wiązać się z rosnącymi wymaganiami szkolnymi i doświadczeniem porażek edukacyjnych.

Analiza wartości kwartyli pokazuje, że rozkład wyników w młodszych klasach jest przesunięty w stronę wyższych ocen. W klasie IV wartość pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 2,25, a trzeciego (Q3) 3,5, co oznacza, że około połowa uczniów uzyskała wyniki w zakresie od umiarkowanie wysokiego do wysokiego poziomu nastawienia na rozwój. W starszych klasach wartości kwartyli są niższe (w klasie VIII Q1 = 1,75, Q3 = 3,0), co świadczy o pojawieniu się większej liczby uczniów o słabszym przekonaniu o możliwości doskonalenia swoich umiejętności. Mediana również spada z 3,0 w klasie IV do 2,5 w grupie starszej, co potwierdza ogólną tendencję spadkową.

Odchylenie standardowe (SD) utrzymuje się na zbliżonym poziomie (0,79–0,86), co sugeruje podobny stopień zróżnicowania opinii uczniów we wszystkich klasach. Ujemne wartości skośności (SKE) (od –0,618 do –0,166) wskazują na przewagę wyników powyżej średniej, czyli większy odsetek uczniów o relatywnie wysokim poziomie nastawienia na rozwój.

Tabela 2.13. Statystyki opisowe nastawienie na rozwój

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,88	2,25	3	3,5	0,79	-0,618	3,024
V	764	0	4	2,73	2,25	2,75	3,5	0,86	-0,518	2,794
VI	710	0	4	2,59	2	2,75	3,25	0,84	-0,343	2,643
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,73	2,25	2,75	3,5	0,84	-0,495	2,783
VII	688	0	4	2,46	1,88	2,5	3	0,85	-0,219	2,64
VIII	730	0,25	4	2,43	1,75	2,5	3	0,85	-0,166	2,444
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,44	1,75	2,5	3	0,85	-0,192	2,538

N – liczebność, Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W obu grupach marginalny odsetek uczniów (0,14% w młodszej i 0,28% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak deklaracji dotyczących planów wskazujących na nastawienie na rozwój. Natomiast odsetek uczniów, o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 8,4% i 4,2%. Nastawienie na rozwój jest w badanej próbie umiarkowanie wysokie, przy czym w starszych klasach obserwuje się jego stopniowe obniżanie. Może to odzwierciedlać zmiany w doświadczeniach szkolnych i rosnącą świadomość własnych ograniczeń, które modyfikują wcześniejsze nastawienia.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nastawienia na rozwój w młodszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie nastawienia na rozwój — wartość współczynnika determinacji R^2

wynosi 0,0254, co oznacza, że około 2,5% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 11,35$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć nie różnicuje istotnie poziomu nastawienia na rozwój ($F = 1,63$; $p = 0,202$). Brak istotnych różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także tabela średnich krańcowych, gdzie wartości „p” dla obu płci są znacznie wyższe od progu istotności ($p > 0,05$). Świadczy to o tym, że w badanej grupie wiekowej poziom nastawienia na rozwój jest podobny niezależnie od płci.

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten okazał się statystycznie istotny ($F = 27,06$; $p < 0,001$), co oznacza, że poziom nastawienia na rozwój znacząco różni się w zależności od klasy, do której uczęszczają uczniowie. Co istotne, analiza porównań post hoc (test Tukeya) ujawnia systematyczny spadek nastawienia na rozwój wraz z wiekiem:

- uczniowie klasy V mają niższy poziom nastawienia na rozwój niż uczniowie klasy IV ($t = -3,46$; $p = 0,002$),
- uczniowie klasy VI prezentują jeszcze niższy poziom nastawienia na rozwój niż uczniowie z klasy IV ($t = -7,35$; $p < 0,001$) oraz klasy V ($t = -4,02$; $p < 0,001$).

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,07$; $p = 0,932$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że opisany spadek nastawienia na rozwój w starszych klasach jest podobny u chłopców i dziewcząt.

Podsumowując, głównym czynnikiem różnicującym nastawienie na rozwój wśród uczniów z klas młodszych jest ich wiek. Natomiast płeć ani interakcja obu zmiennych objaśniających zmienną główną nie mają w tym przypadku statystycznie istotnego znaczenia.

Płeć i wiek jako czynnik różnicujący poziom nastawienia na rozwój w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że cały model jest nieistotny statystycznie ($F = 2,08$; $p = 0,100$). Wartość współczynnika determinacji R^2 jest bardzo niska i wynosi 0,0044, co oznacza, że analizowane zmienne (płeć, klasa, interakcja) wyjaśniają łącznie zaledwie 0,4% wariancji poziomu nastawienia na rozwój.

Mimo braku istotności całego modelu, analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób istotny statystycznie różnicuje nastawienie na rozwój ($F = 3,99$; $p = 0,046$). Analiza kontrastów potwierdza tę różnicę, wskazując, że chłopcy mają wyższy poziom nastawienia na rozwój niż dziewczęta ($t = 2,00$; $p = 0,046$).

Efekt dla czynnika klasa okazał się nieistotny statystycznie ($F = 2,44$; $p = 0,118$), co oznacza, że poziom nastawienia na rozwój nie różni się w zależności od klasy, do której uczęszczają uczniowie.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,04$; $p = 0,842$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że różnice w nastawieniu na rozwój między chłopcami a dziewczętami są podobne w obu analizowanych klasach.

Podsumowując, przeprowadzona analiza nie dostarczyła dowodów na dobre dopasowanie modelu do danych. Mimo to, zidentyfikowano słaby, lecz statystycznie istotny wpływ płci na nastawienie na rozwój, wskazujący na jego wyższy poziom u chłopców. Klasa ani interakcja obu zmiennych nie mają w tym przypadku znaczenia.

Porównanie średniej dotyczącej nastawienia na rozwój w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI - ($M=2,73$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII - ($M=2,44$) testem t-Welcha wskazuje, na istotne statystycznie różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII ($t=9,95$; $p<0,001$). Oznacza to, że uczniowie grupy młodszej istotnie częściej deklarują wyższe nastawienie na rozwój niż uczniowie grupy starszej.

Związki nastawienia na rozwój z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W grupie młodszych uczniów (klasy IV–VI) nastawienie na rozwój koreluje dodatnio ze wszystkimi czynnikami chroniącymi, ale w większości są to korelacje słabe. Jednocześnie nie koreluje ujemnie z żadnym czynnikiem ryzyka na poziomie przeciętnym.

W obszarze zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu odnotowano dodatnią korelację między nastawieniem na rozwój a konstruktywnym radzeniem sobie ($r = 0,31$). Oznacza to, że im bardziej uczniowie w tym wieku są zmotywowani do wprowadzania kreatywnych zmian w życiu swoim i innych ludzi, tym częściej stosują skuteczne strategie radzenia sobie z trudnościami.

W obszarze relacji interpersonalnych nastawienie na rozwój koreluje dodatnio z empatią behawioralną ($r = 0,35$) i kompetencjami liderскими ($r = 0,34$). Wyniki te

wskazują, że uczniowie o silniejszym nastawieniu na rozwój – czyli dążeniu do osiągnięć powiązanych z kreatywną ciekawością i marzeniami o dokonaniu odkryć służących innym ludziom - częściej deklarują dostrzeganie ludzi, którzy potrzebują pomocy, udzielanie jej i czerpanie z tego działania radości. Dodatkowo, są oni bardziej skłonni do podejmowania inicjatywy w grupie, rozwiązywania konfliktów w zespole w sposób satysfakcjonujący obie strony oraz działania na rzecz społeczności szkolnej.

W obszarze funkcjonowania szkolnego nastawienie na rozwój wiąże się z pozytywnym stosunkiem do uczenia się ($r = 0,35$) oraz motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,31$).

Wyniki analiz wskazują na to, że im wyższy jest poziom nastawienia na rozwój wśród uczniów klas IV-VI, tym częściej stosują oni strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych skoncentrowane na zadaniu, a nie na emocjach, częściej dostrzegają potrzeby innych ludzi i działają na ich rzecz. Częściej towarzyszą im także pozytywny stosunek do uczenia się i motywacja wewnętrzna. Takie podejście sprzyja długofalowemu rozwojowi poznawczemu oraz lepszemu przystosowaniu do wymagań szkolnych.

Tabela 2.14. Istotne statystycznie korelacje nastawienia na rozwój z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,17	Symptomy depresji	-
Poczucie kontroli	0,23	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,31	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,26	Pesymistyczne myśli	-
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,09
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,20	Deficyty koncentracji uwagi	-

Empatia afektywna	0,27	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,35	Unikowe radzenie sobie	-0,09
Asertywność	0,26	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Kompetencje lidarskie	0,34		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,35	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,21	Negatywny stosunek do szkoły	-0,13
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,31	Amotywacja do uczenia się	-0,10
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,24		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,17	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,22	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,10
Wsparcie rodziców	0,17	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,10

Związki nastawienia na rozwój z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W grupie starszych uczniów (klasy VII–VIII) nastawienie na rozwój - podobnie jak w grupie młodszych - wykazuje korelacje z pojedynczymi właściwościami jednostki stanowiących czynniki chroniące, równocześnie nie zachodzą żadne związki z czynnikami ryzyka. Warto zauważyć, że są to korelacje z tymi samymi zmiennymi, które ujawniły się w młodszej grupie badanych i należące do tej samej kategorii korelacji umiarkowanych.

Nastawieniu na rozwój towarzyszy, tak samo, jak w młodszej grupie, nastawienie na rozwiązywanie problemów w sytuacjach trudnych (konstruktywne radzenie sobie). Korelacje przeciętne odnotowano także z empatią behawioralną i kompetencjami lidarskimi. Im wyższe jest nastawienie starszych uczniów na wprowadzanie zmian

w świecie i dokonywanie odkryć, tym częściej też deklarują oni, że rozumieją emocje innych ludzi i potrafią im pomagać, a także działać na rzecz szerszej grupy – np. zorganizować dyskotekę, pomagać w rozwiązywaniu konfliktów.

W zakresie zasobów sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się nastawienie na rozwój dodatnio koreluje z pozytywnym stosunkiem do uczenia się ($r = 0,34$) oraz motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,35$). Oznacza to, że uczniowie cechujący się większą motywacją do samodoskonalenia, ciekawością poznawczą i dążeniem do realizacji ambitnych celów, częściej wykazują autentyczne zainteresowanie procesem uczenia się. Taka postawa sprzyja czerpaniu przyjemności z samego aktu poznawania, a nie jedynie zewnętrznych nagród czy aprobaty otoczenia. Można zatem przypuszczać, że nastawienie na rozwój pełni funkcję motywacyjną, wspierając wewnętrzne zaangażowanie w naukę i budując pozytywne nastawienie do uczenia się.

Tabela 2.15. Istotne statystycznie korelacje nastawienia na rozwój z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,13	Symptomy depresji	-
Poczucie kontroli	0,19	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,30	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,28	Pesymistyczne myśli	-
		Nieprawidłowy stosunek do ciała	-
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,17	Deficyty koncentracji uwagi	-
Empatia afektywna	0,18	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,34	Unikowe radzenie sobie	-
Asertywność	0,22	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Kompetencje lidarskie	0,30		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,34	Niepowodzenia w uczeniu się	-

Pozytywny stosunek do szkoły	0,15	Negatywny stosunek do szkoły	-
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,35	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,17		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,12	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,16	Negatywna postawa wobec rówieśników	-
Wsparcie rodziców	0,11	Doświadczenie odrzucenia	
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

2.2. Zasoby indywidualne sprzyjające budowaniu dobrych relacji

Spośród wielu możliwych zasobów wspierających dobre relacje z innymi ludźmi, zwłaszcza z rówieśnikami, w tych badaniach uwzględniono empatię poznawczą, afektywną i behawioralną, asertywność i kompetencje leaderskie. Te zmienne omówiono kolejno.

2.2.1. Empatia

Człowiek jest istotą społeczną, a jakość relacji z innymi ludźmi, jakie są jego udziałem, stanowi o satysfakcji z życia. Kompetencje społeczne umożliwiające jednostce funkcjonowanie pośród innych wymagają wyuczenia i wytrenowania, zaś właściwe ich ukształtowanie pomaga jej osiągać m.in. cele pragmatyczne, takie jak bycie popularnym, lubianym czy skutecznym w działaniu (Zawisza, Lubińska-Bogacka, 2015). Jedną z kluczowych kompetencji interpersonalnych jest empatia. Jej doświadczanie przez dzieci i młodzież ze strony dorosłych opiekunów oraz rówieśników wzmacnia ich poczucie oparcia w innych. Jednocześnie młodzi poprzez modelowanie uczą się wrażliwości na potrzeby innych, wzbudzają w sobie gotowość do dzielenia ich przeżyć i służenia pomocą.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie wyników badań własnych, w tym korelacji empatii z pozostałymi zmiennymi ujętymi w projekcie badawczym – czynnikami ryzyka i chroniącymi.

Empatia – pomiar

W referowanym badaniu empatia operacjonalizowana była w trojaki sposób, bowiem w jej ramach wyróżniono trzy zmienne: 1) empatia poznawcza; 2) empatia afektywna, 3) empatia behawioralna.

Empatia poznawcza rozumiana jest jako dostrzeganie emocji innych ludzi oparte na „wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych, charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednorodności znaczenia emocjonalnego” (Saarni, 1999, s. 98). Do jej pomiaru zastosowano skalę **Empatia poznawcza**, która składa się z czterech twierdzeń. Przykładowe z nich to: *Wiem, kiedy mój przyjaciel jest zdenerwowany (nawet, gdy chce to ukryć); Słyszac czyjś głos, potrafię rozpoznać uczucia tej osoby*. Narzędzie to ma jednak dość niską, graniczną rzetelność, która w podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI – osiągnęła wartość 0,64, a u starszych – klasy VII-VIII – 0,67.

Zmienna **empatia afektywna** składa się z trzech komponentów: 1) zarażanie się emocjami; 2) proksymalna responsywność oraz 3) peryferyjna reaktywność (Reniers i in., 2011). Zdaniem R. Reniers, zarażanie się emocjami (ang. *emotion contagion*) to inaczej automatyczne „wchłanianie” emocji innych osób – gdy widzimy czyjeś emocje nasz układ nerwowy reaguje podobnym stanem. Dla przykładu: jeśli ktoś w grupie zaczyna się śmiać, my też zaczynamy odczuwać radość i uśmiechamy się. Z kolei proksymalna responsywność (ang. *proximal responsivity*) polega na empatycznym reagowaniu na emocje innych osób w sytuacjach bezpośredniego, bliskiego kontaktu twarzą w twarz. Np. gdy przyjaciel w trakcie rozmowy zaczyna mówić wolniej i ciszej reagujemy na to słowami wsparcia. Peryferyjna reaktywność natomiast (ang. *peripheral responsivity*) to empatyczne reagowanie na emocje innych osób w sytuacjach, w których nie ma bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Dla przykładu: uczeń odczuwa smutek po obejrzeniu filmu o ofiarach klęski żywiołowej na lekcji edukacji do bezpieczeństwa.

Do pomiaru empatii afektywnej wykorzystano skalę **Empatia afektywna** składającą się z pięciu twierdzeń. Dla przykładu: *Jestem bardzo poruszony/-a, gdy widzę, że*

bliska mi osoba płacze; Wzruszam się, gdy oglądam filmy lub czytam książki. Rzetelność narzędzia w grupie uczniów z klas IV-VI była zadowalająca – 0,718, podobnie w grupie uczniów z klas VII-VIII – 0,767.

Z kolei za pomocą skali **Empatia behawioralna** zoperacjonalizowano umiejętność empatycznego reagowania na potrzeby innych ludzi. Zmienna, którą mierzono za pomocą czterech twierdzeń, rozumiana jest jako prawidłowe postrzeganie i rozumienie stanów emocjonalnych innych ludzi wynikających z doświadczanych przez nich trudności i gotowość do adekwatnego reagowania na nie. Przykładowe twierdzenia brzmią następująco: *Dodaję otuchy kolegom/koleżankom, gdy tego potrzebują; Cieszy mnie, gdy mogę pomóc innym.* Rzetelność skali w badaniach młodszych uczniów jest niska i wynosi 0,691, natomiast w grupie starszych jest zadowalająca, a jej wartość wynosi 0,747.

Wyniki badań

W dalszym ciągu tego rozdziału zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i klasy w grupie młodszej i starszej oraz związki empatii z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom empatii w badanej próbie

Jak widać w tabeli 2.16. poziom **empatii poznawczej** odnotowany w grupie młodszych uczniów jest niższy niż w grupie starszych. Wartości średniej w każdej z klas mieszczą się znacznie powyżej środka zastosowanej skali, na której minimum stanowiło 0, a maximum 4 pkt. Najwyższą średnią w zakresie empatii poznawczej mają uczniowie klasy VIII. Minimalną wartość w grupie uczniów klas IV-VI odnotowano dla 0,09% badanych, a maksymalną dla 18,9% badanych. W klasach VII-VIII minimalną wartość miało 0,07% badanych, a maksymalną 11%.

Tabela 2.16. Statystyki opisowe dla empatii poznawczej

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0,25	4	2,81	2,25	3	3,5	0,82	-0,403	2,432
V	764	0	4	2,86	2,5	3	3,5	0,81	-0,637	3,063
VI	710	0,25	4	2,97	2,5	3	3,5	0,75	-0,687	3,146
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,88	2,25	3	3,5	0,8	-0,581	2,859
VII	688	2,5	4	2,94	2,5	3	3,5	0,76	-0,746	3,336
VIII	730	0	4	3,01	2,5	3,25	3,5	0,76	-0,8	3,459
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,98	2,5	3	3,5	0,76	-0,769	3,391

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W tabeli 2.17. zamieszczono statystyki opisowe dla **afektywnego wymiaru empatii**. Średnie dla poszczególnych klas wskazują, że młodszy uczniowie są bardziej przekonani, że potrafią zareagować empatycznie na uczucia innych ludzi niż starsi. W grupie młodszej odsetek osób mających minimalny wynik wynosi 0,1%, a w grupie starszej 0,3%. Maksymalny wynik ma na skali empatii afektywnej 5,1% badanych z młodszej grupy i 5,9% z grupy starszej.

Tabela 2.17. Statystyki opisowe dla empatii afektywnej

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0,17	4	2,86	2,33	3	3,3	0,75	-0,702	3,089
V	764	0	4	2,82	2,33	3	3,5	0,79	-0,679	3,013
VI	710	0	4	2,77	2,33	2,83	3,5	0,83	-0,606	2,771
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,82	2,33	3	3,5	0,79	-0,669	2,966
VII	688	0	4	2,75	2,17	2,83	3,5	0,85	-0,594	2,819
VIII	730	0	4	2,69	2,17	2,67	3,3	0,87	-0,549	2,869
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,72	2,17	2,83	3,3	0,86	-0,571	2,845

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W tabeli 2.18. znajdują się statystyki opisowe dla empatii behawioralnej. Wartości średnich dla poszczególnych klas przekraczają 3 pkt. na skali, której maksimum wynosi 4 pkt.

Tabela 2.18. Statystyki opisowe dla empatii behawioralnej

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	3,25	3	3,5	3,75	0,692	-1,115	4,453
V	764	0	4	3,2	2,75	3,25	3,75	0,684	-1,075	4,382
VI	710	0	4	3,2	2,75	3,25	3,75	0,688	-0,893	3,698
Grupa młodsza razem	2180	0	4	3,21	2,75	3,25	3,75	0,69	-1,025	4,163
VII	688	0,5	4	3,13	2,75	3,25	3,75	0,724	-0,824	3,311
VIII	730	0	4	3,08	2,5	3,25	3,75	0,802	-1,013	4,001
Grupa starsza razem	1418	0	4	3,11	2,75	3,25	3,75	0,765	-0,948	3,803

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Wartość 0 ma 0,23% uczniów młodszych i 0,21% uczniów ze starszej grupy. Natomiast wartości maksymalne ma odpowiednio 10,5% i 18,5% uczniów. Można powiedzieć, że deklarowane przez uczniów zdolności do dostrzegania, rozumienia uczuć innych ludzi i emocjonalnego reagowania na nie oraz umiejętność niesienia im pomocy są na wysokim poziomie, co powinno ułatwiać większości z nich zaspokajanie potrzeb w relacjach z innymi ludźmi i dalszy rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych w interakcjach z nimi. Ma to szczególne znaczenie w tym okresie rozwojowym.

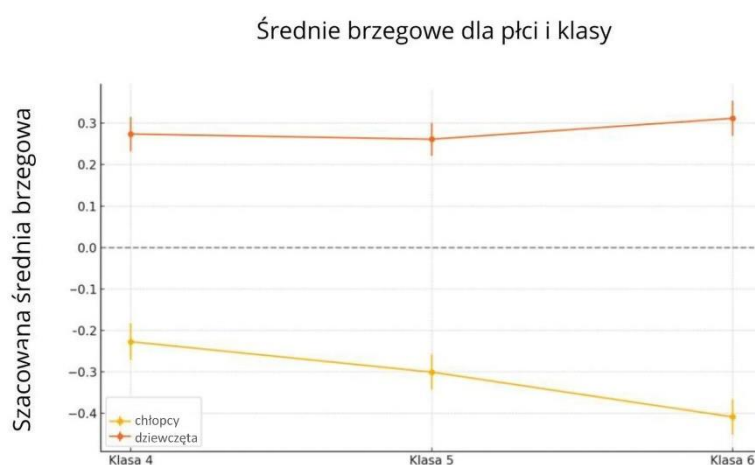
Płeć i wiek jako czynnik różnicujący poziom empatii w młodszej grupie badanych

Celem dalszych analiz było sprawdzenie istotności różnic średnich wyników dotyczących empatii w grupie młodszych uczniów, w zależności od ich wieku oraz klasy. Wykorzystano analizę ANOVA w odniesieniu do każdego z trzech komponentów empatii.

W przypadku **empatii poznawczej** model wyjaśnia jedynie 1,5% wariancji ($R^2 = 0,0147$), jednak jest istotny ($F = 6,51$; $p < 0,001$). Efekty płci ($F = 9,91$; $p = 0,002$) i klasy

($F = 3,21$; $p = 0,041$) są także istotne, choć ten drugi – niewielki, natomiast kombinacja płci i klasy jest bez znaczenia. Dowiedziono ponadto, że dziewczynki [$0,0741$ ($p = 0,003$)] w większym stopniu niż chłopcy [$-0,0821$ ($p = 0,002$)] wykazują empatię poznawczą, a uczniów klas VI cechuje istotnie wyższy poziom empatii poznawczej niż piątoklasistów ($0,1031$; $p = 0,028$) oraz czwartoklasistów ($0,1631$; $p = 0,003$). Wartości testu Tukeya wskazują, że różnica średnich wyników w zakresie empatii poznawczej uczniów klas IV i V jest nieistotna, natomiast znaczenie ma różnica wyników klas IV i VI ($0,116$, $p = 0,02$) oraz V i VI ($0,108$, $p = 0,02$).

Model dotyczący **empatii afektywnej** ($R^2 = 0,1240$) wyjaśnia około 12% wariancji, efekt ten jest umiarkowanie silny, a model istotny statystycznie ($F = 61,55$; $p < 0,001$). Płeć ($F = 296,69$; $p < 0,001$) oraz interakcja płci i klasy ($F = 3,52$; $p = 0,029$) mają duże znaczenie dla empatii afektywnej, natomiast klasa jest nieistotna.



Rysunek 2.4. Dynamika zmian dotyczących empatii afektywnej z uwagi na płeć i klasę

Różnica między chłopcami i dziewczętami (Rys. 2.4) jest znaczna ($t = -17,22$, $p < 0,001$), co wskazuje, że chłopcy mają istotnie niższą empatię afektywną niż dziewczynki. Ponadto zaobserwowano niewielki spadek empatii afektywnej w kolejnych klasach u badanych chłopców, zaś u dziewcząt lekki wzrost. Rezultaty te pozostają w zgodzie z innymi wynikami badań (Hoffman, 2000).

Z kolei model odnoszący się do wyników **empatii behawioralnej** w grupie młodszych uczniów wyjaśnia jedynie około 4,7% wariancji tej zmiennej ($R^2 = 0,0471$), ale jest istotny ($F = 21,48$; $p < 0,001$). Odnotowano także bardzo silny efekt płci ($F = 100,70$; $p < 0,001$) dla badanej zmiennej. Natomiast przynależność do klasy IV, V

bądź VI oraz interakcja klasy i płci nie są istotne dla empatii behawioralnej. Różnica między dziewczynkami i chłopcami (-0,3570; $p < 0,001$) wskazuje, że uczniowie ujawniają znacznie niższy poziom tego rodzaju empatii [-0,1874 ($p < 0,001$)] niż uczennice [0,1682 ($p < 0,001$)]. Konkludując, empatia behawioralna różni się w zależności od płci, przy czym dziewczęta wykazują jej wyższy poziom niż chłopcy niezależnie od klasy.

Wynik badań własnych jest spójny z innymi doniesieniami (Eisenberg i in., 2006).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom empatii w starszej grupie badanych

W dalszym kroku sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie natężenia empatii ujmowanej jako: empatia afektywna, poznawcza i behawioralna z uwagi na klasę oraz płeć osób badanych. W tym celu ponownie wykorzystano analizę wariancji ANOVA.

W przypadku **empatii poznawczej** model wyjaśnia ($R^2 = 0,0462$) około 4,6% wariancji tej zmiennej; efekt jest niewielki, ale istotny statystycznie ($F = 22,09$; $p < 0,001$). Okazuje się ponadto, że jedynie płeć istotnie różnicuje poziom empatii poznawczej ($F = 30,96$; $p < 0,001$) w badanej próbie. Chłopcy ujawniają wyraźnie niższy poziom empatii poznawczej, a różnica między płciami w tym zakresie wynosi -0,3490 ($p < 0,001$). Efekt ten potwierdzają inni badacze (Hoffman, 2000).

Jeśli chodzi o **empatię afektywną** to model ($R^2 = 0,1919$) wyjaśnia 19% wariancji i jest istotny statystycznie ($F = 111,93$; $p < 0,001$), jednak jedynie płeć ma silne znaczenie dla tej zmiennej ($F = 331,34$; $p < 0,001$); klasa oraz kombinacja klasy i płci są bez znaczenia. Okazuje się, że chłopcy mają istotnie niższy poziom empatii afektywnej niż dziewczęta, a różnica między nimi wynosi -0,7807 ($p < 0,001$). Wynik ten pozostaje w zgodzie z innymi badaniami (Christov-Moore i in., 2014).

Model dotyczący **empatii behawioralnej** ($R^2 = 0,0078$) wyjaśnia jedynie 0,8% wariancji zmiennej, jest istotny, jednak siła efektu słaba ($F = 3,72$; $p = 0,011$). Podobnie jak w przypadku empatii afektywnej jedynie płeć odgrywa rolę różnicującą ($F = 10,32$; $p = 0,001$), a przynależność do klasy VII lub VIII oraz kombinacja płci i klasy są bez znaczenia dla empatii behawioralnej. Ponownie chłopcy ujawniają niższy poziom tej zmiennej, a różnica między nimi i dziewczętami wynosi -0,1425 ($p = 0,001$). Rezultat ten potwierdzają inne prace empiryczne (Eisenberg i in., 2006).

Analiza różnic między średnimi odnotowanym w grupie młodszej (klasy IV-VI) i starszej (klasy VII-VIII) testem Welcha wskazuje, że uczniowie starsi mają istotnie wyższy poziom empatii poznawczej ($t=-3,65$, $p<0,001$), ale mają istotnie niższy poziom empatii afektywnej ($t=3,4$, $p<0,001$) i behawioralnej ($t=4,1$; $p<0,001$). Fakt, że poziom empatii poznawczej jest wyższy w starszej grupie jest zgodny z oczekiwaniami, bowiem jest on zależny od rozwoju zdolności poznawczych uczniów i teorii umysłu, a one są zależne od wieku. Natomiast zastanawia niższy poziom empatii poznawczej i behawioralnej w grupie starszych uczniów. Być może u młodszych uczniów – w porównaniu do starszych – empatia afektywna (współodczuwanie emocji) i behawioralna (działanie w odpowiedzi) są silniej związane z automatycznymi procesami emocjonalnymi, które podlegają u nich mniejszej kontroli. Samokontrola u starszych jest już bardziej rozwinięta i to ona może hamować zarówno empatię afektywną, jak i zachowanie wobec innych. Zjawisko to wykazał m.in. Davis (1994) dowodząc, że wraz z wiekiem dochodzi do spadku komponentu emocjonalnego empatii, choć komponent poznawczy może się utrzymywać lub nawet wzrastać. Ponadto, w miarę rozwoju dzieci ujawniają większą rywalizację (dotyczącą ocen, statusu w grupie, prestiżu), co w świetle badań (Eisenberg i in., 2006) obniża ich gotowość do zachowań pomocowych i redukuje empatię w wymiarze praktycznym.

Porównanie średnich w zakresie zmiennej empatia wskazuje, że poziom:

- empatii poznawczej w młodszej grupie ($M=2,88$) jest niższy niż w starszej grupie ($M=2,98$), a różnice są istotne statystycznie ($t=-3,65$, $p<0,001$);
- empatii afektywnej w młodszej grupie ($M=2,82$) jest wyższy od odnotowanego w starszej grupie ($M=2,72$), a różnice te są istotne statystycznie ($t=3,4$, $p<0,001$);
- empatii behawioralnej w młodszej grupie jest wyższy ($M=3,21$) niż odnotowany w starszej grupie ($M=3,11$), a różnice są statystycznie istotne ($t=4,1$, $p<0,001$).

Związki empatii z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań dotyczących empatii uczniów z badanej próby dowiodły kilku istotnych korelacji z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu. Omówienie rezultatów rozpoczyna się od **empatii poznawczej** w grupie młodszych dzieci (Tabela 2.19).

Tabela 2.19. Istotne statystycznie korelacje empatii poznawczej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące		Czynniki ryzyka	
Wartość współczynnika korelacji		Wartość współczynnika korelacji	
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-	Symptomy depresji	0,09
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,16
Konstruktywne radzenie sobie	0,22	Objawy psychosomatyczne	0,17
Nadzieja na sukces	0,09	Pesymistyczne myśli	-
Nastawienie na rozwój	0,20	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia afektywna	0,37	Deficyty w koncentracji uwagi	-
Empatia behawioralna	0,33	Nadruchliwość i impulsywność	-
Asertywność	0,16	Unikowe radzenie sobie	-
Kompetencje lidarskie	0,37	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,09
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,15	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	-	Negatywny stosunek do szkoły	-
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,11		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,13	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	-	Negatywna postawa wobec rówieśników	-
Wsparcie rodziców	-	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

Zaznaczyć na wstępie należy, iż empatia poznawcza koreluje tylko z trzema czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu, tj. pozostałymi składowymi empatii (empatia afektywna i behawioralna) oraz z kompetencjami liderскими, czyli zasobami indywidualnymi sprzyjającymi dobrym relacjom. Odnotowane współczynniki korelacji są dodatnie i wskazują na przeciętną siłę związków, co oznacza, że wraz ze wzrostem empatii poznawczej rośnie empatia afektywna, behawioralna oraz wzrasta zdolność jednostki do rozwiązywania konfliktów w grupie, pracy na jej rzecz oraz zachęcania koleżanek i kolegów do wspólnego działania.

W tabeli 2.20. przedstawiono natomiast wyniki analizy związków między empatią afektywną i pozostałymi badanymi czynnikami chroniącymi oraz ryzyka w grupie młodszych uczniów.

Tabela 2.20. Istotne statystycznie korelacje empatii afektywnej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-	Symptomy depresji	-
Poczucie kontroli	0,23	Symptomy lęku	0,27
Konstruktywne radzenie sobie	0,17	Objawy psychosomatyczne	0,20
Nadzieja na sukces	0,14	Pesymistyczne myśli	-
Nastawienie na rozwój	0,27	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,37	Deficyty w koncentracji uwagi	-
Empatia behawioralna	0,53	Nadruchliwość i impulsywność	-
Asertywność	0,25	Unikowe radzenie sobie	-
Kompetencje lidarskie	0,33	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,27	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,27	Negatywny stosunek do szkoły	-0,22
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,28	Amotywacja do uczenia się	-0,11
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,27		
Zasoby środowiskowe wspierające zdrowie psychiczne i realizację zadań rozwojowych		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,25	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,20	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,21
Wsparcie rodziców	0,18	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,22

Także **empatia afektywna** koreluje dodatnio jedynie z zasobami indywidualnymi sprzyjającymi dobrym relacjom, a zatem z empatią behawioralną (związek silny), natomiast z umiarkowaną siłą z kompetencjami lidarskimi i empatią poznawczą. Oznacza to, że wraz ze wzrostem empatii afektywnej wzrasta natężenie empatii behawioralnej oraz kompetencji lidarskich badanych uczniów. Następnie przeanalizowano korelacje empatii behawioralnej z uwzględnionymi w badaniu czynnikami chroniącymi i ryzyka (Tabela 2.21).

Tabela 2.21. Istotne statystycznie korelacje empatii behawioralnej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,20	Symptomy depresji	-0,15
Poczucie kontroli	0,28	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,38	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,27	Pesymistyczne myśli	-0,09
Nastawienie na rozwój	0,35	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,14
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,33	Deficyty w koncentracji uwagi	-0,13
Empatia afektywna	0,53	Nadruchliwość i impulsywność	-0,13
Asertywność	0,37	Unikowe radzenie sobie	-0,20
Kompetencje liderskie	0,55	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,19
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,33	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,32	Negatywny stosunek do szkoły	-0,26
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,33	Amotywacja do uczenia się	-0,19
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,25		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,36	Poczucie alienacji	-0,16
Wsparcie nauczycieli	0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,30
Wsparcie rodziców	0,26	Doświadczenie odrzucenia	-0,12
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,16
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,25

Empatia behawioralna, czyli umiejętność empatycznego reagowania na potrzeby innych ludzi koreluje na poziomie 0,30 i wyższym z dziesięcioma zmiennymi

z grupy czynników chroniących i z jednym czynnikiem ryzyka spośród ujętych w badaniu. W grupie czynników chroniących wysoką korelację odnotowano między empatią behawioralną oraz empatią afektywną i kompetencjami liderskimi. Z pozostałymi zmiennymi korelacje są przeciętne.

Spośród ważnych indywidualnych zasobów chroniących zdrowie psychiczne empatia behawioralna koreluje z umiarkowaną siłą z konstruktywnym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach i nastawieniem na rozwój. W grupie zasobów indywidualnych ważnych dla dobrych relacji z innymi empatia behawioralna koreluje na poziomie przeciętnym z empatią poznawczą i asertywnością. Przeciętne są także korelacje tego wymiaru empatii z pozytywnym stosunkiem do uczenia się, pozytywnym stosunkiem do szkoły i motywacją wewnętrzną do uczenia się oraz poczuciem wsparcia ze strony rówieśników. Wszystkie korelacje ze zmiennymi z grupy czynników chroniących są dodatnie, stąd wnioskować można, iż im wyższy poziom np. konstruktywnego radzenia sobie, nastawienia na rozwój itp., tym lepsza umiejętność empatycznego reagowania na potrzeby innych osób.

Spośród czynników ryzyka korelację przeciętną odnotowano między empatią behawioralną i negatywną postawą wobec rówieśników. Jest to korelacja ujemna, co oznacza, że gotowość do empatycznego reagowania na potrzeby innych ludzi jest tym niższa, im bardziej negatywną postawę ma badana osoba wobec rówieśników.

Związki empatii z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Analiza wyników dotyczących korelacji empatii z innymi zmiennymi uwzględnionymi w badaniu w próbie uczniów z klas VII-VIII rozpoczyna się od **empatii poznawczej** (Tabela 2.22).

Tabela 2.22. Istotne statystycznie korelacje empatii poznawczej z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,18
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,23

Konstruktywne radzenie sobie	0,12	Objawy psychosomatyczne	0,24
Nadzieja na sukces	-	Pesymistyczne myśli	0,11
Nastawienie na rozwój	0,17	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,14
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia afektywna	0,38	Deficyty koncentracji uwagi	0,13
Empatia behawioralna	0,42	Nadruchliwość i impulsywność	-
Asertywność	0,14	Unikowe radzenie sobie	-
Kompetencje liderские	0,39	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,14
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	-	Negatywny stosunek do szkoły	-
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,14		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,11	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	-	Negatywna postawa wobec rówieśników	-
Wsparcie rodziców	-	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Cyberprzemoc	
		Doświadczone cyberprzemocy	0,17
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

W grupie starszych uczniów – podobnie jak u młodszych – empatia poznawcza pozostaje w związku (na przyjętym w tej pracy poziomie) jedynie z czynnikami chroniącymi i to odnoszącymi się wyłącznie do zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom – tj. z empatią afektywną, behawioralną i kompetencjami liderскими. Wszystkie korelacje są umiarkowanie silne i dodatnie, tym samym można

wnioskować, że im większe natężenie empatii afektywnej, behawioralnej oraz umiejętności zarządzania grupą, tym wyższy poziom empatii poznawczej u starszych uczniów.

W tabeli 2.23. zaprezentowano natomiast wyniki badań dotyczące **empatii afektywnej** i jej związków z innymi ujętymi w badaniu zmiennymi.

Tabela 2.23. Istotne statystycznie korelacje empatii afektywnej z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,19	Symptomy depresji	0,20
Poczucie kontroli	0,16	Symptomy lęku	0,42
Konstruktywne radzenie sobie	-	Objawy psychosomatyczne	0,37
Nadzieja na sukces	-	Pesymistyczne myśli	0,21
Nastawienie na rozwój	0,18	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,18
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,38	Deficyty koncentracji uwagi	0,16
Empatia behawioralna	0,60	Nadruchliwość i impulsywność	-
Asertywność	-	Unikowe radzenie sobie	-
Kompetencje lidarskie	0,27	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,13
Pozytywny stosunek do szkoły	-	Negatywny stosunek do szkoły	-
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,15	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,26		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,19	Poczucie alienacji	0,12
Wsparcie nauczycieli	-	Negatywna postawa wobec rówieśników	-

Wsparcie rodziców	-	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

Podobnie jak w grupie młodszych uczniów, u starszych empatia afektywna pozostaje w związku z zasobami indywidualnymi sprzyjającymi dobrym relacjom, a zatem z empatią poznawczą oraz behawioralną. Pierwszy związek jest umiarkowany, drugi silny, oba zaś dodatnie. Oznacza to, że wraz ze wzrostem nasilenia empatii poznawczej i behawioralnej rośnie empatia afektywna.

Natomiast spośród czynników ryzyka z empatią afektywną korelują jedynie dwie zmienne z grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a mianowicie symptomy lęku i objawy psychosomatyczne. Obie korelacje są umiarkowanie silne i dodatnie, tym samym wraz ze wzrostem empatii afektywnej wzmagają się symptomy depresji i lęku w badanej grupie.

W tabeli 2.24 zestawiono korelacje **empatii behawioralnej** z pozostałymi zmiennymi składającymi się na czynniki chroniące i czynniki ryzyka ujętymi w badaniu.

Tabela 2.24. Istotne statystycznie korelacje empatii behawioralnej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-	Symptomy depresji	-
Poczucie kontroli	0,22	Symptomy lęku	0,24
Konstruktywne radzenie sobie	0,18	Objawy psychosomatyczne	0,20
Nadzieja na sukces	0,17	Pesymistyczne myśli	-
Nastawienie na rozwój	0,34	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,42	Deficyty koncentracji uwagi	-

Empatia afektywna	0,60	Nadruchliwość i impulsywność	-
Asertywność	0,19	Unikowe radzenie sobie	-
Kompetencje lidarskie	0,48	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,18	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,16	Negatywny stosunek do szkoły	-
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,20	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,22		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,30	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,14	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,15
Wsparcie rodziców	-	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,12

Analiza materiału badawczego zebranego wśród starszych uczniów ujawniła dodatni, umiarkowanie silny związek nastawienia na rozwój, jednego z zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu z empatią behawioralną. Wnioskować na tej podstawie można, iż wraz ze wzrostem natężenia zmiennej nastawienie na rozwój rośnie empatia behawioralna.

Ponadto dowiedziono związku empatii behawioralnej z pozostałymi zasobami indywidualnymi sprzyjającymi dobrym relacjom, tj. z empatią poznawczą i kompetencjami lidarskimi (umiarkowana siła związków) oraz z empatią afektywną (związek silny). Wszystkie korelacje są dodatnie co oznacza, że im wyższy poziom empatii poznawczej oraz afektywnej, a także kompetencji lidarskich prezentują uczniowie, tym wyższy poziom empatii behawioralnej ujawniają.

Także jedna zmienna z grupy zasobów środowiskowych – wsparcie rówieśników – pozostaje w związku z empatią behawioralną. Ta umiarkowana, dodatnia korelacja wskazuje, iż im większego wsparcia rówieśniczego doświadczają badani uczniowie, tym wyższy manifestują poziom empatii behawioralnej.

2.2.2. Asertywność

„Zdolność osoby do skutecznego zachowania w różnorodnych sytuacjach społecznych jest jednym z najważniejszych czynników determinujących jej samopoczucie i zdrowie psychiczne” (Becker i Heimberg, 1988 za: Oleś, 1998, s.73). Niezwykle ważną kompetencją umożliwiającą funkcjonowanie człowieka w relacjach interpersonalnych jest asertywność. Zasada się ona na założeniu, że wszyscy ludzie są tak samo ważni, podobnie jak ich potrzeby, jednak dbając o własne interesy nie można naruszać interesów drugiego człowieka. Termin „asertywność” (ang. *assertive, assertiveness*) oznacza „specyficzny sposób zachowania polegający na stanowczym, mocnym, pewnym siebie wyrażaniu własnych opinii lub praw i ujawnianiu na zewnątrz głębokiej wiary we własne umiejętności” (Poprawa, 2017, s. 2).

Wspieranie rozwijania swojej asertywności przez dzieci i młodzież jest z różnych powodów niezwykle korzystne. Dzięki temu młodzi ludzie uczą się szacunku dla innych, dla ich praw i granic, co przyczynia się do lepszego realizowania roli ucznia w szkolnej społeczności. Uczenie się respektowania praw innych ludzi i obrony własnych praw wymaga rozwijania zdolności do samoregulacji, prowadzi do wzrostu samooceny i poczucia własnej wartości, stanowi wsparcie dla zdrowia psychicznego. W procesie wspierania rozwoju asertywności bardzo ważne jest modelowanie – dostarczanie wzorów asertywnego zachowania się i psychospołecznych korzyści, jakie dzięki takim zachowaniom mogą uczniowie osiągnąć (Zubrzycka-Maciąg, 2013).

W tym rozdziale prezentujemy skalę do pomiaru asertywności oraz analizujemy – w świetle doniesień empirycznych – wyniki badań własnych.

Asertywność – pomiar

W badaniach własnych poziom asertywności w klasach IV-VI oraz VII-VIII sprawdzano za pomocą skali Asertywność. Przyjęto, że jest to „zdolność do wyrażania

swoich myśli i uczuć w sposób niewrogi, nie naruszając przy tym praw innych osób" (Deluty, 1979, s.1061).

Skala składa się z sześciu twierdzeń, a przykładowe pozycje brzmią następująco: *Kiedy ktoś z klasy komuś dokucza, to mówię mu, że mi się to nie podoba i żeby przestał; Kiedy ktoś z klasy mówi coś o mnie z czym się nie zgadzam, to mówię mu, że mam inne zdanie na swój temat.*

Narzędzie ma zadowalającą rzetelność i zarówno w podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI, jak i starszych uczniów – z klas VII-VIII – wynosi 0,744.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i klasy w grupie młodszej i starszej oraz związku asertywności z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom asertywności w badanej próbie

Wartości średnich w tabeli 2.25 wskazują, na stopniowy, ale dość systematyczny spadek przekonania badanych na temat własnych zdolności do asertywnego zachowania się. Z uwagi na to, że wszystkie średnie mieszczą się powyżej środka zastosowanej skali, można uznać, że poziom tej zmiennej w badanej próbie jest raczej wysoki. W grupie młodszej minimalny wynik ma 0,23% uczniów, a maksymalny 3,4%. W grupie starszej 0 pkt. ma 0,21% badanych, a 4 pkt. 1,76%.

Tabela 2.25. Statystyki opisowe dla asertywności

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,69	2,2	2,8	3,33	0,82	-0,428	2,541
V	764	0,17	4	2,49	2	2,5	3,17	0,85	-0,353	2,513
VI	710	0	4	2,34	1,8	2,3	3	0,89	-0,223	2,53
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,51	1,8	2,5	3,17	0,86	-0,341	2,524
VII	688	0	4	2,13	1,5	2,2	2,83	0,86	-0,045	2,392
VIII	730	0	4	2,17	1,5	2,2	2,83	0,87	-0,066	2,388
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,15	1,5	2,2	2,83	0,87	-0,056	2,39

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom asertywności w młodszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono istotność różnic średnich wyników dotyczących asertywności u młodszych uczniów, z uwagi na ich płeć i klasę. Okazało się, że model wyjaśnia jedynie 2,8% wariacji zmiennej asertywności ($R^2 = 0,0279$), jednak jest to wynik statystycznie istotny ($F = 12,14$; $p < 0,001$). Nie odnotowano natomiast istotnych różnic między chłopcami i dziewczynkami ($F = 0,91$; $p = 0,339$), za to efekt przynależności do klasy okazał się znaczący ($F = 18,23$; $p < 0,001$). Także interakcja klasy i płci nie ma znaczenia dla wyników asertywności w badanej próbie. Ustalono natomiast, że najwyższy poziom asertywności ujawniają uczniowie klasy IV [0,1953 ($p < 0,001$)], a najniższy VI [-0,1651 ($p < 0,001$)]. Szczegółowe wnioski na podstawie wartości testów post-hoc (Tukey) prezentują się następująco:

- uczniowie klasy V są mniej asertywni niż uczniowie klasy IV (-0,2241; $p < 0,001$);
- uczniowie klasy VI są zdecydowanie mniej asertywni niż uczniowie klasy IV (-0,3606; $p < 0,001$);
- uczniowie klasy VI są mniej asertywni niż uczniowie klasy V (-0,1367; $p = 0,006$).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom asertywności w starszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA, sprawdzono czy płeć i klasa różnicują średnie wyniki asertywności w grupie starszych uczniów. Model wyjaśnia jedynie około 1,9% wariancji ($R^2 = 0,0186$), efekt jest niewielki, ale model istotny statystycznie ($F = 8,92$; $p < 0,001$). Dowiedziono ponadto, że płeć ma znaczenie dla wyników asertywności ($F = 25,06$; $p < 0,001$), natomiast przynależność do klasy VII i VIII oraz interakcja płci i klasy są nieistotne. Zatem o poziomie asertywności starszych uczniów z badanej próby decyduje głównie płeć i to chłopcy są istotnie bardziej asertywni od dziewcząt; różnica wynosi 0,241 ($p < 0,001$). Wyniki innych badań w zakresie asertywności dziewcząt i chłopców są jednak rozbieżne i niekonkluzywne; w niektórych odnotowuje się wyższy poziom asertywności u dziewcząt (Bourke, 2002), niekiedy brak różnic płciowych w tym zakresie (Claudel i in., 2024), albo też wyższy poziom asertywności u chłopców (Parham i in., 2015).

Porównanie wartości średnich grupy uczniów młodszych i starszych testem t-Welcha wskazuje, że różnice między nimi są statystycznie istotne ($t=12,05$, $p<0,001$) i to młodsi uczniowie deklarują wyższy poziom umiejętności asertywnego zachowania się niż starsi. Wynik ten pozostaje w zgodzie m.in. z teorią rozwoju epigenetycznego Eriksona (1997). Dzieci młodsze (do 11 roku życia) znajdują się w fazie „pracowitość vs. poczucie niższości”, co oznacza sprawdzanie swoich możliwości. Z tego też powodu często otwarcie wyrażają swoje zdanie. Takim zachowaniom sprzyja także niższy poziom samoświadomości społecznej, który sprawia, że młodsi rzadziej przejmują się tym, „co inni pomyślą”, dlatego mówią i robią rzeczy wprost.

Z kolei adolescenci (12–18 lat) pozostający w fazie „tożsamość vs. pomieszenie ról” pragną akceptacji rówieśniczej i przynależności, stąd być może ich skłonność do konformizmu i rezygnacji z otwartego wyrażania siebie, a więc niższej asertywności, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach (Steinberg i Monahan, 2007). U nastolatków wzrasta także samoświadomość i lęk przed oceną sprzyjające hamowaniu spon-tanicznej asertywności.

Związki asertywności z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Asertywność w obu grupach wiekowych wykazuje związki z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka ujętymi w badaniu. W tabeli 2.26. znajdują się wyniki młodszych uczniów.

Tabela 2.26. Istotne statystycznie korelacje asertywności z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,45	Symptomy depresji	-0,30
Poczucie kontroli	0,30	Symptomy lęku	-0,20
Konstruktywne radzenie sobie	0,41	Objawy psychosomatyczne	-0,19
Nadzieja na sukces	0,37	Pesymistyczne myśli	-0,31
Nastawienie na rozwój	0,26	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,37
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,16	Deficyty koncentracji uwagi	-0,26
Empatia afektywna	0,25	Nadruchliwość i impulsywność	-0,15
Empatia behawioralna	0,37	Unikowe radzenie sobie	-0,25
Kompetencje liderskie	0,44	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,31
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,32	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,22
Pozytywny stosunek do szkoły	0,30	Negatywny stosunek do szkoły	-0,28
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,38	Amotywacja do uczenia się	-0,21
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,23		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,41	Poczucie alienacji	-0,35
Wsparcie nauczycieli	0,45	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,28

Wsparcie rodziców	0,37	Doświadczenie odrzucenia	-0,28
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,23
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,21

Jak wskazują analizy statystyczne asertywność pozostaje w dodatnim związku o umiarkowanej sile z czterema zmiennymi składającymi się w tych badaniach na zasoby sprzyjające zdrowiu psychicznemu – z poczuciem własnej wartości, konstruktywnym radzeniem sobie, poczuciem kontroli i nadzieją na sukces. Korelacje te oznaczają, iż im silniejsze poczucie własnej wartości ujawniają badani uczniowie z klas IV-VI, im bardziej konstruktywnie radzą sobie w sytuacjach trudnych, im silniejszą nadzieję na sukces ujawniają, im silniejsze mają przekonanie o własnym wpływie na to, co osiągają w tym większym stopniu manifestują asertywność. Wynik ten jest zbieżny z doniesieniami innych badaczy, którzy dowiedli dodatnich korelacji asertywności z poczuciem własnej wartości m.in. wśród uczniów (Kumar i Rathi, 2020) oraz z konstruktywnym radzeniem sobie (Abdolghaderi i in., 2021).

Także niektóre zmienne – empatia behawioralna i kompetencje liderskie – wchodzące w skład zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą z asertywnością. Tym samym można wnioskować, że wraz ze wzrostem empatii behawioralnej oraz kompetencji przywódczych badanych uczniów rośnie natężenie ich asertywności. Wyniki te pozostają w zgodzie z doniesieniami badań prowadzonych m.in. w próbie nauczycieli (Ames i Flynn, 2016; Sucan i in., 2016).

Spośród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się, z asertywnością korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą pozytywny stosunek do uczenia się, pozytywny stosunek do szkoły i motywacja wewnętrzna do uczenia się. Oznacza to, że im lepiej do uczenia się nastawieni są badani uczniowie, im lepszy mają stosunek do szkoły oraz im silniejszą wewnętrzną motywację ujawniają, tym wyższy mają poziom asertywności. Także inni badacze potwierdzili ten związek, choć w próbie studentów (Dinçyürek i in., 2012). Ponadto, poczucie wsparcia ze strony rówieśników, nauczycieli i rodziców wykazuje dodatnie, umiarkowane powiązanie z asertywnością. Tym samym, wraz ze wzrostem poczucia wsparcia zarówno od

rówieśników, jak i osób dorosłych, rośnie natężenie asertywności w grupie młodszych uczniów. Podobne tendencje zaobserwowano też w innych badaniach. Dla przykładu dowiedziono, że poczucie wsparcia od rodziny, przyjaciół, rówieśników jest istotnie, dodatnio powiązane z poziomem asertywności (Younes, 2021).

Odnotowano także kilka istotnych statystycznie związków asertywności z czynnikami ryzyka. Wszystkie one są umiarkowanie silne oraz ujemne. Asertywność powiązana jest z zagrożeniami dla zdrowia psychicznego jednostki takimi jak: z symptomy depresji, pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała. Spośróddeficytów w obszarze samoregulacji asertywność wiąże się z ujemnie destruktywnym radzeniem sobie ze złością. Asertywność wiąże się także ujemnie z jednym z zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – z poczuciem alienacji. Uzyskane w badaniach własnych wyniki znajdują potwierdzenie w obserwacjach innych badaczy (Golshiri i in., 2023; Rezayat i in., 2014).

Związki asertywności z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki korelacji zmiennej asertywność z czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII przedstawiono w tabeli 2.27.

Tabela 2.27. Istotne statystycznie korelacje asertywności z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,42	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,26
Poczucie kontroli	0,22	Symptomy lęku	-0,25
Konstruktywne radzenie sobie	0,41	Objawy psychosomatyczne	-0,18
Nadzieja na sukces	0,33	Pesymistyczne myśli	-0,32
Nastawienie na rozwój	0,22	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,34
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,14	Deficyty koncentracji uwagi	-0,17

Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,19	Unikowe radzenie sobie	-0,15
Kompetencje lidarskie	0,43	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,15
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,25	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,16
Pozytywny stosunek do szkoły	0,24	Negatywny stosunek do szkoły	-0,22
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,28	Amotywacja do uczenia się	-0,13
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,16		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,33	Poczucie alienacji	-0,33
Wsparcie nauczycieli	0,34	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,21
Wsparcie rodziców	0,32	Doświadczenie odrzucenia	-0,31
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,22
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,14
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

Analiza materiału badawczego zebranego wśród starszych uczniów ujawniła podobne do odnotowanych w grupie młodszych, dodatnie związki asertywności z kilkoma zmiennymi mieszczącymi się pośród czynników chroniących, a także ujemne z kilkoma czynnikami ryzyka spośród uwzględnionych w badaniu. Wśród zasobów, które pełnią ważną rolę w kształtowaniu zdrowia psychicznego asertywność koreluje dodatnio, z umiarkowaną siłą z poczuciem własnej wartości, konstruktywnym radzeniem sobie z trudnościami oraz z nadzieją na sukces. Oznacza to, że wraz ze wzrostem natężenia wskazanych zmiennych rośnie natężenie asertywności w badanej grupie.

Ponadto, u starszych uczniów asertywność koreluje z jednym z zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom, a mianowicie z kompetencjami lidarskimi.

Korelacja ta jest dodatnia i umiarkowanie silna. Wnioskować można, że im wyższe kompetencje przywódcze posiadają uczniowie, w tym większym stopniu manifestują asertywność.

Dowiedziano ponadto, że z asertywnością korelują istotnie, z umiarkowaną siłą, wszystkie zmienne związane ze wsparciem środowiskowym. Korelacje te są dodatnie, co oznacza, że wraz ze wzrostem poczucia wsparcia ze strony rówieśników, nauczycieli oraz uczniów, wzrasta u badanych uczniów poziom asertywności.

Dowiedziano także związków asertywności z niektórymi czynnikami ryzyka. Wśród zagrożeń dla zdrowia psychicznego odnotowano ujemne, umiarkowanie silne jej powiązania z pesymistycznymi myślami oraz nieprawidłowym stosunkiem do ciała badanych uczniów. Tym samym, w im większym stopniu doświadczają oni negatywnych myśli oraz im bardziej krytycznie oceniają własną cielesność, tym niższy poziom asertywności ujawniają.

Wśród zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, z asertywnością ujemnie, z umiarkowaną siłą koreluje także poczucie alienacji oraz doświadczanie odrzucenia. Oznacza to, że im większe poczucie alienacji i odrzucenia mają badani uczniowie, w tym mniejszym stopniu ujawniają asertywność.

2.2.3. Kompetencje lidarskie

Łaciński termin *competentia* oznacza przydatność i odpowiedzialność, zaś angielski *competence* – zdolności do wykonywania określonych czynności. Kompetencje społeczne to umiejętności w zakresie osiągnięcia celów zarówno interpersonalnych, jak i jednostkowych przy zachowaniu dobrych relacji z partnerami interakcji (Skarżyńska, 1981). Jedną z takich istotnych, praktycznych umiejętności jest zarządzanie grupą, czyli funkcjonowanie w roli lidera, którego cechą, niezależnie od zmieniających się okoliczności, powinna być zdolność do adaptowania się do zmian (Grześ, 2023). Dobrze zatem, jeśli uczeń zarządzając grupą radzi sobie ze zmieniającymi się warunkami realizacji zadania, nastrojami w zespole i własnymi emocjami, motywami do pracy i ich natężeniem itp.

W rozdziale tym omówimy sposób pomiaru zmiennej kompetencje lidarskie oraz przedstawimy wyniki badań własnych odnosząc je do prac innych autorów.

Kompetencje liderskie – pomiar

W referowanym badaniu zmienna kompetencje liderskie rozumiana jest jako umiejętność pełnienia roli lidera w grupie, skuteczne mobilizowanie innych do wspólnej aktywności, działania na rzecz drugiego człowieka oraz rozwiązywania konfliktów z poszanowaniem potrzeb każdej ze stron.

Do pomiaru tytułowej zmiennej zastosowano skalę *Umiejętności liderskie*, która składa się z czterech pozycji. Dla przykładu: *Umiem godzić skłócone osoby w zespole, w którym wspólnie pracujemy; Potrafię zachęcić innych do wspólnego działania*. Narzędzie to ma jednak graniczną rzetelność, która w podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI – osiągnęła wartość 0,656, a u starszych – z klas VII-VIII – 0,649, co nakazuje ostrożność w interpretacji uzyskanych wyników badań.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku kompetencji liderskich z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom kompetencji liderskich w badanej próbie

Wartości średnich w tabeli 2.28. wskazują na systematyczne pogarszanie się wyników w kolejnych badanych klasach. Wynik minimalny ma 1,01% badanych w młodszej grupie i 1,8% badanych z klas VII-VIII. Natomiast wynik maksymalny (4 pkt) ma 2,6% uczniów w młodszej grupie i 2% uczniów w starszej grupie.

Tabela 2.28. Statystyki opisowe dla kompetencji liderek

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,37	1,75	2,5	3	0,83	-0,166	2,649
V	764	0	4	2,23	1,5	2,25	3	0,89	-0,16	2,496
VI	710	0	4	2,21	1,8	2,25	2,75	0,85	-0,185	2,764
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,27	1,75	2,25	3	0,86	-0,177	2,639
VII	688	0	4	2,16	1,75	2,25	2,75	0,82	-0,056	2,76
VIII	730	0	4	2,19	1,5	2,25	2,75	0,87	-0,12	2,533
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,18	1,5	2,25	2,75	0,84	-0,089	2,636

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosis.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom kompetencji liderek w młodszej grupie badanych

Postępując się analizą wariancji ANOVA sprawdzono istotność różnic średnich wyników dotyczących kompetencji liderek w grupie młodszych uczniów, w zależności od klasy oraz płci. Model wyjaśnia tylko 1,6% wariancji zmiennej ($R^2 = 0,0156$), ale jest istotny ($F = 7,35$; $p < 0,001$). Zarówno efekt płci ($F = 22,94$; $p < 0,001$), jak i klasy ($F = 5,29$; $p = 0,005$) oraz interakcji płci i klasy są istotne dla kompetencji liderek u młodszych uczniów. Dziewczyny wykazują wyższy ich poziom od chłopców, a różnica między nimi wynosi -0,1346 ($T = -4,94$; $p < 0,001$). Najwyższe natężenie kompetencji liderek wykazują uczniowie klasy IV, a wartości testu Tukeya wskazują, że istnieją istotne różnice w poziomie omawianej zmiennej między klasą V i IV ($p = 0,006$) oraz klasą VI i IV ($p = 0,000$).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom kompetencji liderek w starszej grupie badanych

W dalszym kroku sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie natężenia omawianej zmiennej z uwagi na płeć i klasę starszych uczniów. W tym celu ponownie wykorzystano analizę wariancji ANOVA. Model wyjaśnia jedynie 0,8% wariancji zmiennej ($R^2 = 0,0078$), jest istotny, choć słabo dopasowany ($F = 3,72$; $p = 0,011$). Odnotowano, że płeć ma znaczenie ($F = 10,32$; $p = 0,001$) dla kompetencji

liderskich, natomiast klasa oraz interakcja wieku i klasy są bez znaczenia. Podobnie jak w grupie młodszych uczniów, starsze dziewczęta uzyskują istotnie wyższe wyniki w zakresie kompetencji liderskich (0,069, $p = 0,024$) niż chłopcy (-0,073, $p = 0,021$), a różnica między nimi wynosi - 0,143 ($t = -3,21$, $p = 0,001$).

Porównanie średnich w młodszej (klasy IV-VI) i starszej grupie (klasy VII-VIII) testem Welcha wskazuje ($t=3,25$, $p<0,001$), że to młodsi uczniowie deklarują istotnie wyższy poziom umiejętności kierowania aktywnością rówieśników, rozwiązywania sporów i organizowania np. imprezy szkolnej dla innych. Wynik ten może mieć uzasadnienie w rozwojowej specyfice funkcjonowania młodszych i starszych uczniów. Otóż ci pierwsi są naturalnie bardziej spontaniczni, bezpośredni, chętniej wykazują inicjatywę w zabawie czy aktywnościach zespołowych, co można rozpatrywać w kategoriach przywództwa. Starsi natomiast niekiedy nie wchodzi w rolę lidera, by nie ryzykować odrzucenia przez grupę. Wykazano empirycznie (Brown i Larson, 2009), że w starszych klasach przywództwo przejmuje często mniejsza liczba uczniów o wysokim statusie społecznym, zaś reszta grupy zachowuje się bardziej pasywnie, a to obniża ogólny poziom kompetencji liderskich w tej populacji. Ponadto Brown i Larson (2009) podkreślają, że w młodszych grupach rówieśniczych liderów jest więcej i funkcjonują oni w sposób bardziej demokratyczny, natomiast w adolescencji liderowanie staje się domeną jednostek o szczególnym statusie, co zmniejsza odsetek osób w próbie przejawiających kompetencje liderskie.

Związki kompetencji liderskich z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy wyników badań własnych dotyczących kompetencji liderskich dowiodły kilku istotnych ich korelacji jedynie z wybranymi czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu. Wyniki młodszej grupy badanych znajdują się w tabeli 2.29.

Tabela 2.29. Istotne statystycznie korelacje kompetencji leaderskich z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,28	Symptomy depresji	-0,15
Poczucie kontroli	0,24	Symptomy lęku	-0,12
Konstruktywne radzenie sobie	0,45	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,34	Pesymistyczne myśli	-0,15
Nastawienie na rozwój	0,34	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,17
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,33	Deficyty koncentracji uwagi	-0,17
Empatia afektywna	0,37	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,55	Unikowe radzenie sobie	-0,15
Asertywność	0,44	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,18
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,32	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,17
Pozytywny stosunek do szkoły	0,26	Negatywny stosunek do szkoły	-0,21
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,30	Amotywacja do uczenia się	-0,15
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,21		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,35	Poczucie alienacji	-0,21
Wsparcie nauczycieli	0,27	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,23
Wsparcie rodziców	0,25	Doświadczenie odrzucenia	-0,19
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,11
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,14

Jak wskazują wartości istotnych statystycznie korelacji, w grupie uczniów z klas IV-VI kompetencje leaderskie korelują wyłącznie z ośmioma zmiennymi na poziomie

0,30 i wyższym. Trzy pierwsze należą do zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu, są to konstruktywne radzenie sobie, nadzieja na sukces i nastawienie na rozwój. Korelacje te mają umiarkowaną siłę i są dodatnie, co oznacza, że wraz ze wzrostem konstruktywnego radzenia sobie, nadziei na sukces i nastawienia na rozwój rośnie poziom kompetencji liderskich osób badanych. Wyniki badań własnych potwierdzają rezultaty uzyskane przez innych autorów, choć zaznaczyć należy, że kompetencje liderskie, operacjonalizowane także jako zdolność do samostwierdzenia własnym zachowaniem czy samoskuteczność, sprawdzano najczęściej wśród osób dorosłych. W alternatywnych badaniach potwierdzono (Masten, 1999), że dzieci o wyższym poczuciu kompetencji przywódczych lepiej radzą sobie z nieprzewidywanymi trudnościami szkolnymi i rzadziej manifestują symptomy stresu czy lęku, a także, że wyższy poziom zdolności liderskich u studentów koreluje z lepszymi ich umiejętnościami w zakresie radzenia sobie z problemami i własnymi emocjami (Wang i in., 2016).

Odnotowano także związki wszystkich zmiennych wchodzących w skład zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom z kompetencjami liderskimi. Korelacje te są dodatnie, silne z empatią behawioralną, a umiarkowane z poznawczą, afektywną oraz z asertywnością. Tym samym można wnioskować, że wraz ze wzrostem natężenia każdego z rodzajów empatii oraz asertywności, badani uczniowie prezentują wyższy poziom kompetencji liderskich. Wynik ten pozostaje w zgodzie z innymi doniesieniami. Dla przykładu: dowiedziono, że liderzy z wyższym poziomem empatii są bardziej skuteczni w procesie przewodzenia grupie (Liden, 2008).

Spośród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się pozytywny stosunek do uczenia się oraz motywacja wewnętrzna do uczenia się korelują umiarkowanie, dodatnio z kompetencjami liderskimi, zatem im lepszy stosunek do uczenia się i natężenie tendencji do podejmowania tej aktywności z ciekawości, z przyjemnością, tym większe natężenie kompetencji liderskich wśród uczniów z młodszych klas. Niestety badania dotyczące przywództwa w odniesieniu do systemu edukacji dotyczą przede wszystkim nauczycieli i dyrektorów szkół, co uniemożliwia zestawienie ich z wynikami badań własnych.

Związki kompetencji leaderskich z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Rezultaty badań uzyskane w grupie uczniów z klas VII-VIII przedstawiono w tabeli 2.30. Podobnie jak w przypadku młodszych uczniów istotne korelacje, na przyjętym w tym Raporcie poziomie, odnotowano jedynie z wybranymi czynnikami chroniącymi.

Tabela 2.30. Istotne statystycznie korelacje kompetencji leaderskich z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie uczniów klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,17	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-
Poczucie kontroli	0,17	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,40	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,30	Pesymistyczne myśli	-0,15
Nastawienie na rozwój	0,30	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,11
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,39	Deficyty koncentracji uwagi	-
Empatia afektywna	0,27	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,48	Unikowe radzenie sobie	-0,11
Asertywność	0,43	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,18	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,18	Negatywny stosunek do szkoły	-0,15
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,21	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,18		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,32	Poczucie alienacji	-0,19
Wsparcie nauczycieli	0,17	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,15

Wsparcie rodziców	0,15	Doświadczanie odrzucenia	-0,23
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,12
		Cyberprzemoc	
		Doświadczanie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

Kompetencje liderские wykazują umiarkowanie silne, dodatnie związki z konstruktywnym radzeniem sobie, nadzieją na sukces i nastawieniem na rozwój, a zatem zmiennymi z grupy zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu. Zatem, im bardziej konstruktywnie badani uczniowie radzą sobie z trudnościami, im więcej mają nadziei, że ich życie potoczy się w dobrym kierunku oraz im bardziej są nastawieni na wprowadzanie kreatywnych zmian w życiu swoim i innych, tym większe natężenie kompetencji liderских ujawniają.

Z kolei spośród zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom, kompetencje liderские korelują z umiarkowaną siłą, dodatnio z empatią poznawczą i behawioralną oraz z asertywnością. Oznacza to, że im wyższy poziom wskazanych komponentów empatii ujawniają starsi uczniowie, tym lepsze umiejętności przywódcze posiadają.

Wsparcie rówieśnicze to jedyna zmienna lokująca się pośród zasobów środowiskowych, która jest powiązana umiarkowanie, dodatnio z kompetencjami liderскими. Zatem, w im większym stopniu badani uczniowie mają poczucie wsparcia koleżanek i kolegów, w tym większym stopniu manifestują kompetencje liderские.

2.3. Zasoby indywidualne wspierające uczenie się

W tym rozdziale przedstawiono wyniki badań dotyczących czterech czynników chroniących stanowiących zasoby indywidualne wspierające uczenie się. Do grupy tych zasobów zaliczono: pozytywny stosunek do uczenia się, pozytywny stosunek do szkoły, motywację wewnętrzną do uczenia się oraz motywację zewnętrzną do uczenia się. Zatem obszar ten obejmuje zarówno zasoby poznawczo-emocjonalne jak i motywacyjne, które zostały zbadane w młodszej (klasy IV-VI) i starszej (klasy VII-VIII) grupie uczniów szkół podstawowych. Poziom zasobów sprzyjających sukcesom

w nauce ma szczególne znaczenie dla rozwijania poczucia kompetencji przez uczniów na drugim etapie edukacyjnym.

2.3.1. Pozytywny stosunek do uczenia się

Pozytywny stosunek do uczenia się to wieloaspektowy konstrukt. Stosunek do uczenia się silnie wpływa zarówno na proces jak i na wyniki uczenia się. Rozwój pozytywnego stosunku do uczenia się zależy od wsparcia zarówno w środowisku domowym jak i w środowisku szkolnym, doświadczania sukcesów w procesie uczenia się, motywacji i poziomu ciekawości poznawczej. Przejawiany przez osobę stosunek do uczenia się stanowi warunek dobrego przystosowania do realizacji roli ucznia, nabywania wiedzy i rozwijania umiejętności. Jako cel edukacyjny powinien zatem być rozwijany na każdym etapie życia, jednak w sposób szczególny w okresie szkolnym, kiedy to uczenie się staje się najważniejszą rozwojowo formą działalności (Wygotski, 1971).

Pozytywny stosunek do uczenia się - pomiar

Pozytywny stosunek do uczenia się – w badaniach własnych – definiowany jest jako postawa wobec nabywania wiedzy i wykonywania obowiązków związanych z uczeniem się, obejmująca aspekt poznawczy (osobista tendencja do poszerzania wiedzy), emocjonalny (przyjemne emocje wzbudzone w trakcie uczenia się oraz przejawiane i uruchamiane wobec czynności uczenia się) i behawioralny (tendencja do podejmowania działań celowych służących nabywaniu wiedzy i osobistemu rozwojowi) (Wysocka i in., 2021a, s. 389).

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano pięcioelementową skalę **Pozytywny stosunek do uczenia się**. Przykładowe twierdzenia tej skali brzmią: *Często zadaję pytania nauczycielom, bo chcę się dowiedzieć czegoś nowego; Lubię dowiadywać się nowych rzeczy o świecie*. Narzędzie ma zadowalającą rzetelność, mierzoną współczynnikiem α Cronbacha, która w podgrupie dzieci z klas IV-VI wyniosła 0,715, natomiast w podgrupie starszych uczniów – klasy VII-VIII – osiągnęła wartość 0,709.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, jego zróżnicowanie

w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku pozytywnego stosunku do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom pozytywnego stosunku do uczenia się w badanej próbie

Jak widać w tabeli 2.31 pozytywny stosunek do uczenia się w badanych grupach obniża się wyraźnie w kolejnych klasach. Nieco ponad 1,2% badanych w grupie młodszej oraz 2,3% w grupie starszej deklaruje zupełny brak pozytywnego stosunku do uczenia się (ma wynik 0). Jednocześnie tylko 1,7% młodszych badanych i 1% starszych doświadcza go w maksymalnym stopniu (4 pkt. maksimum skali).

Tabela 2.31. Statystyki opisowe dla pozytywnego stosunku do uczenia się

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,26	1,8	2,2	2,8	0,81	0,04	2,695
V	764	0	4	2,00	1,4	2	2,6	0,82	-0,057	2,845
VI	710	0	4	1,86	1,2	1,8	2,4	0,86	0,128	2,569
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,04	1,4	2	2,60	0,85	0,014	2,703
VII	688	0	4	1,72	1,2	1,6	2,2	0,81	0,29	2,934
VIII	730	0	4	1,68	1	1,6	2,2	0,86	0,273	2,768
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,70	1,2	1,6	2,2	0,84	0,278	2,846

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom pozytywnego stosunku do uczenia się w młodszej grupie badanych

Sprawdziliśmy, jak zmienia się pozytywny stosunek do uczenia się w zależności od płci i klasy szkolnej u uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Dwuczynnikowa analiza wariancji wykazała, że model był istotny statystycznie ($F = 18,82$; $p < 0,001$), przy czym wyjaśniał 4,15% wariancji ($R^2 = 0,0415$). Oznacza to, że czynniki uwzględnione w analizie mają wpływ na wynik, ale ten wpływ wyjaśnia tylko niewielką część całkowitej zmienności wyniku – dokładnie 4,15%. Efekt płci okazał się nieistotny statystycznie ($F = 0,04$; $p = 0,840$), co oznacza, że nie odnotowano różnic w pozytywnym stosunku do uczenia się między dziewczętami a chłopcami. Efekt klasy szkolnej był

istotny statystycznie ($F = 43,34$; $p < 0,001$), co znaczy, że pozytywny stosunek do nauki zmienia się istotnie w zależności od klasy, z jakiej rekrutowali się badani uczniowie. Interakcja płci i klasy zbliżyła się do poziomu istotności ($F = 2,84$; $p = 0,059$), ale nie osiągnęła progu istotności statystycznej.

Analiza post-hoc (Tukey HSD) wykazała istotne różnice pomiędzy wszystkimi klasami.

Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	-0,276	< 0,001
Klasa VI vs Klasa IV	-0,414	< 0,001
Klasa VI vs Klasa V	-0,138	0,005

Wskazuje to na stopniowy, ale wyraźny spadek pozytywnego stosunku do uczenia się wraz z przechodzeniem do wyższych klas. Uczniowie klasy IV wykazywali najwyższy poziom pozytywnej postawy, a uczniowie klasy VI – najniższy. Płeć ucznia nie odgrywa istotnej roli w różnicowaniu tego nastawienia.

Tendencja spadkowa może wynikać z rosnących wymagań edukacyjnych, pogłębiającego się stresu szkolnego lub zmieniającej się motywacji wewnętrznej, ale może być również związana z doświadczaniem kryzysu rozwojowego związanego z formowaniem tożsamości psychospołecznej, co koncentruje jednostkę na innych sferach funkcjonowania skutkując zmniejszeniem uwagi i zaangażowania energii życiowej w sferę związaną z nauką szkolną (Brzezińska, i in., 2016). Wyniki te wskazują na potrzebę szczególnego wsparcia uczniów klas starszych w zakresie budowania/zachowania pozytywnej postawy wobec uczenia się.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom pozytywnego stosunku do uczenia się w starszej grupie badanych

Celem dalszej analizy było zbadanie różnic w poziomie pozytywnego stosunku do uczenia się wśród uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej w zależności od płci oraz klasy. Tu także zastosowano analizę wariancji (ANOVA) z dwoma czynnikami: płcią (dziewczynki i chłopcy) oraz klasą (VII i VIII). Model statystyczny okazał się istotny ($F = 3,33$; $p = 0,019$), choć uzyskany współczynnik determinacji był niski ($R^2 = 0,007$), co wskazuje na niewielki odsetek wyjaśnionej wariancji zmiennej zależnej przez zastosowane czynniki. Efekt główny płci był statystycznie istotny ($F = 8,41$; $p = 0,004$).

Wyniki wskazują, że chłopcy deklarowali istotnie wyższy poziom pozytywnego stosunku do uczenia się niż dziewczęta. Średni wynik chłopców (0,0695) był istotnie wyższy niż średni wynik dziewcząt (-0,0643), a różnica między grupami była istotna statystycznie i wynosiła 0,1342 ($p = 0,004$). Efekt klasy nie był natomiast istotny statystycznie ($F = 1,90$; $p = 0,168$), co oznacza, że nie stwierdzono istotnych różnic w pozytywnym stosunku do uczenia się między uczniami klas VII i VIII. Interakcja między płcią a klasą również nie była istotna ($F = 0,09$; $p = 0,762$), co sugeruje, że różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie pozytywnego stosunku do uczenia się są spójne niezależnie od poziomu klasy.

Należy jednak podkreślić, że choć efekt płci był statystycznie istotny, to wielkość efektu była niewielka, a całościowa wyjaśniona wariancja modelu również bardzo niska. Sugeruje to, że pozytywny stosunek do uczenia się jest w większym stopniu wyjaśniany przez inne czynniki.

Porównanie średniej dotyczącej pozytywnego stosunku do uczenia się w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=2,04$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=1,70$) testem t Welcha wskazuje, że różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII są statystycznie istotne ($t=-11,8$; $p<0,001$). Uczniowie z młodszej grupy istotnie częściej deklarowali pozytywny stosunek do uczenia się niż uczniowie z grupy starszej.

Związki pozytywnego stosunku do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników dowiodły wielu istotnych korelacji zmiennej „pozytywny stosunek do uczenia się” zarówno z czynnikami chroniącymi jak i z czynnikami ryzyka. Przeanalizowano najpierw związki ujawnione w grupie uczniów młodszych (Tabela 2.32).

W grupie czynników chroniących silny związek uzyskano z wewnętrzną motywacją do nauki (0,69) i pozytywnym stosunkiem do szkoły (0,55), co potwierdza, że uczniowie charakteryzują się pozytywnym stosunkiem do uczenia się, gdy szkoła jest przez nich postrzegana pozytywnie i gdy nauka jest dla nich osobiście ważna. Silna zależność między pozytywnym stosunkiem do uczenia się a pozytywnym stosunkiem do szkoły jako instytucji, miejsca nauki, wskazuje na dużą odpowiedzialność wszystkich w otoczeniu dziecka, którzy wpływają na jego stosunek do szkoły. Im bardziej

dziecko ukształtuje w sobie pozytywny stosunek do szkoły, tym większe są szanse na to, iż będzie miało także pozytywny stosunek do aktywności jaką jest uczenie się.

Najsilniejszą wśród czynników ryzyka, choć ogólnie umiarkowaną zależność, uzyskano też między pozytywnym stosunkiem do nauki a negatywnym stosunkiem do szkoły (-0,38). Zależność ta potwierdza to, co napisano wyżej, z tym, że tutaj ma odwrotny kierunek - im bardziej negatywny jest u ucznia stosunek do szkoły, tym mniej pozytywne jest jego nastawienie do uczenia się.

Korelacje o umiarkowanej sile uzyskano z kilkoma innymi zmiennymi w obszarze czynników chroniących tj.: empatia behawioralna, asertywność, kompetencje liderские, motywacja zewnętrzna i wsparcie nauczycieli oraz z poczuciem kontroli i konstruktywnym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach. Warto tutaj zwrócić uwagę na związek pozytywnego stosunku do uczenia się z motywacją zewnętrzną (0,46). I choć związek ten jest słabszy niż z motywacją wewnętrzną (0,69), to jednak każe docenić także na tym etapie rozwojowym zależność między motywowaniem zewnętrznym a rozwijaniem przez uczniów pozytywnego stosunku do uczenia się.

Warto także zwrócić uwagę, iż wśród badanych zasobów środowiskowych w postaci źródeł wsparcia najsilniejszą korelację z pozytywnym stosunkiem do uczenia się uzyskano ze wsparciem ze strony nauczycieli (0,38). Co może stanowić potwierdzenie tezy, iż na tym etapie rozwojowym nauczyciele ciągle są ważnymi osobami znaczącymi w rozwoju uczniów i ich rola jest rolą szczególną, co powoduje, iż mogą swoim oddziaływaniem silniej przyczyniać się do kształtowania i podtrzymywania pozytywnego stosunku do uczenia się, niż rodzice i rówieśnicy (Appelt, 2000). Pozostałe korelacje, których uzyskane współczynniki także zamieszczono w tabeli są korelacjami istotnymi statystycznie, ale słabymi, wskazującymi na małą siłę związku między danymi czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka a pozytywnym stosunkiem do uczenia się.

Tabela 2.32. Istotne statystycznie korelacje pozytywnego stosunku do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,23	Symptomy depresji	-0,17
Poczucie kontroli	0,30	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,30	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,26	Pesymistyczne myśli	-0,16
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,18
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,15	Deficyty w koncentracji uwagi	-0,17
Empatia afektywna	0,27	Nadruchliwość i impulsywność	
Empatia behawioralna	0,33	Unikowe radzenie sobie	-0,27
Asertywność	0,32	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,19
Kompetencje lidarskie	0,32		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do szkoły	0,55	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,22
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,69	Negatywny stosunek do szkoły	-0,38
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,46	Amotywacja do uczenia się	-0,26
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,27	Poczucie alienacji	-0,14
Wsparcie nauczycieli	0,38	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,18
Wsparcie rodziców	0,27	Doświadczenie odrzucenia	-0,10
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,27

Związki pozytywnego stosunku do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki badań uzyskane w próbie uczniów klas VII-VIII zawiera tabela 2.33.

Tabela 2.33. Istotne statystycznie korelacje pozytywnego stosunku do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N= 1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,19	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,18
Poczucie kontroli	0,24	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,28	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,20	Pesymistyczne myśli	- 0,23
Nastawienie na rozwój	0,34	Nieprawidłowy stosunek do ciała	- 0,18
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	- 0,22
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,18	Unikowe radzenie sobie	- 0,27
Asertywność	0,25	Destruktywne radzenie sobie ze złością	- 0,14
Kompetencje lidarskie	0,18		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do szkoły	0,53	Niepowodzenia w uczeniu się	- 0,29
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,69	Negatywny stosunek do szkoły	- 0,39
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,39	Amotywacja do uczenia się	- 0,28
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,12	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,33	Negatywna postawa wobec rówieśników	- 0,16
Wsparcie rodziców	0,23	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-

		Cyberprzemoc	
		Doświadczanie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	- 0,23

Analiza materiału zebranego wśród uczniów starszych klas, w porównaniu do wyników młodszych uczniów, wskazuje na szereg podobieństw, ale też kilka różnic. U uczniów klas VII i VIII najsilniejszy pozytywny związek, podobnie, jak w młodszej grupie badanych, zaobserwowano z motywacją wewnętrzną i pozytywnym stosunkiem do szkoły.

Silna korelacja (0,69) między motywacją wewnętrzną a pozytywnym stosunkiem do uczenia się oznacza, że uczniowie, którzy uczą się z własnej chęci i ciekawości, angażują się w uczenie się z powodu osobistych zainteresowań, a uczenie jest dla nich źródłem przyjemności dużo częściej mają pozytywny stosunek do aktywności, jaką jest uczenie się. Możemy także powiedzieć, że im bardziej uczniów w ostatnich klasach szkoły podstawowej charakteryzuje pozytywny stosunek do szkoły, czyli postrzeganie jej pozytywnych cech i doświadczanie w szkole pozytywnych emocji, tym bardziej mają też pozytywny stosunek do uczenia się, jako ważnego obszaru działalności w życiu człowieka (0,53).

Wśród czynników chroniących umiarkowane korelacje z pozytywnym stosunkiem do uczenia się uzyskano także z nastawieniem na rozwój (0,34), motywacją zewnętrzną (0,39) oraz wsparciem nauczycieli (0,33). Ponieważ rozwój jest związany z procesami uczenia się, zatem ta zależność nie jest zaskakująca, może jedynie zastanawiać dlaczego przybrała jedynie umiarkowaną postać. Być może dla uczniów proces uczenia się jest jednak silnie związany z kontekstem szkolnym, a proces rozwoju traktują oni znacznie szerzej i jako w dużym stopniu wykraczający poza procesy wyłącznie związane z uczeniem się. Na umiarkowany, dodatni związek pozytywnego stosunku do nauki z motywacją zewnętrzną warto tutaj także zwrócić szczególną uwagę, podobnie jak w młodszej grupie i docenić ten rodzaj motywacji, a z całą pewnością nie deprecjonować jej na korzyść jedynie motywacji wewnętrznej. Warto też spojrzeć na znaczenie motywacji zewnętrznej w kontekście znaczenia wsparcia nauczycieli (0,33), które podobnie jak w grupie młodszej wchodzi w umiarkowany, ale

najsilniejszy związek z pozytywną postawą do uczenia się spośród trzech badanych źródeł wsparcia.

Najsilniej negatywnie związany z pozytywnym stosunkiem do uczenia się jest negatywny stosunek do szkoły (-0,39). Oznacza to, że uczniowie, którzy źle się czują w szkole, mają znacznie mniejszą chęć do uczenia się i mniej pozytywną postawę wobec nabywania wiedzy i wykonywania obowiązków związanych z uczeniem się.

Wnioski z porównania grup

Zestawiając korelacje uzyskane w grupie uczniów młodszych (klasy IV – VI) i starszych (klasy VII – VIII) warto podkreślić, iż:

- w obu grupach najważniejszym czynnikiem chroniącym związanym z pozytywnym stosunkiem do uczenia się jest motywacja wewnętrzna (silna korelacja w obu grupach 0,69);
- drugim w kolejności siły związku jest dla tej zmiennej w obu grupach pozytywny stosunek do szkoły (odpowiednio 0,55 i 0,53 – korelacja silna);
- w obu grupach motywacja zewnętrzna wchodzi w umiarkowany pozytywny związek z pozytywnym stosunkiem do uczenia się (0,46 w grupie młodszej i 0,39 w grupie starszej);
- w jednej i drugiej grupie spośród badanych źródeł wsparcia (rówieśnicy, nauczyciele, rodzice) najsilniejsze korelacje pozytywnego stosunku do uczenia się zachodzą z wsparciem ze strony nauczycieli, przy czym u uczniów z klas IV-VI ten związek jest nieco silniejszy (0,38), niż u starszych uczniów (0,33);
- wśród czynników ryzyka w obu grupach najsilniejsza korelacja pozytywnego stosunku do uczenia się wystąpiła z negatywnym stosunkiem do szkoły i kształtuje się w obu badanych grupach na bardzo podobnym poziomie (-0,38 i -0,39).

2.3.2. Pozytywny stosunek do szkoły

Pozytywny stosunek do szkoły to postawa jaką przyjmuje osoba wobec warunków uczenia się w szkole, postrzeganych funkcji szkoły oraz stosowanych w szkole metod realizacji jej zadań, a także wobec różnych sytuacji występujących w szkole, wyznaczających atmosferę w niej panującą i mogących determinować motywację do ucze-

nia się. Pozytywny stosunek do szkoły (ang. *positive attitude toward school*) jest szeroko badany w psychologii edukacyjnej, socjologii i pedagogice. To postawa ucznia wobec instytucji szkoły, która obejmuje aspekty: poznawczy - ocenę szkoły jako miejsca nauki i rozwoju, ocenę warunków uczenia się i metod nauczania (czy uczeń uważa szkołę za potrzebną i wartościową); emocjonalny - emocje związane z przebywaniem w szkole, chęć i motywacja do uczestniczenia w życiu szkoły (czy uczeń lubi szkołę, czuje się tam dobrze); behawioralny - gotowość do uczestniczenia w życiu szkolnym i deklaracja zachowań celowych służących organizowaniu życia szkoły (np. udział w zajęciach, aktywność społeczna na rzecz szkoły) (OECD, 2017). To jeden z kluczowych obszarów wspierających sukces edukacyjny i dobrostan uczniów. Wpływa na motywację do uczenia się, uczestniczenia w życiu szkoły, frekwencję, zdrowie psychiczne oraz relacje społeczne. Można skutecznie wspierać jego rozwijanie u uczniów poprzez mądrą politykę szkolną, empatyczne nauczanie i aktywizowanie uczniów w życiu szkoły.

Pozytywny stosunek do szkoły - pomiar

Pozytywny stosunek do szkoły – w badaniach własnych – oznacza postrzeganie pozytywnych cech szkoły oraz doświadczanie pozytywnych emocji w jej przestrzeni (uczeń deklaruje, że lubi chodzić do szkoły) (Wysocka i in., 2021a, s. 389). Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano czteroelementową skalę **Pozytywny stosunek do szkoły**. Przykładowe twierdzenia tej skali brzmią: *Lubię chodzić do szkoły. Zgadzam się z tymi, którzy dobrze mówią o szkole*. Uzyskane wartości współczynnika α Cronbacha wskazują, iż narzędzie to ma wysoką rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,833, natomiast w grupie starszych – 0,807.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związki pozytywnego stosunku do szkoły z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom pozytywnego stosunku do szkoły w badanej próbie

Jak widać w tabeli 2.34 średnia informująca o poziomie pozytywnego stosunku do szkoły obniża się w kolejnych klasach. W grupie młodszej maksymalny wynik (4) na zastosowanej skali ma 3,6% badanych, a w grupie starszej tylko 0,9%. Brak pozytywnego stosunku do szkoły (wynik 0) deklaruje w grupie młodszej 8,3% a w grupie starszej 14,9% badanych.

Tabela 2.34. Statystyki opisowe dla pozytywnego stosunku do szkoły

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,17	1,25	2,25	3	1,12	-0,141	2,175
V	764	0	4	1,72	1	1,75	2,5	1,04	0,126	2,397
VI	710	0	4	1,57	0,75	1,5	2,25	1,03	0,264	2,37
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,8	1	1,75	2,5	1,09	0,11	2,25
VII	688	0	4	1,30	0,5	1,25	2	0,93	0,295	2,399
VIII	730	0	4	1,29	0,5	1,25	2	0,95	0,517	2,857
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,30	0,5	1,25	2	0,94	0,413	2,644

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

Pogarszanie się stosunku do szkoły wraz z wiekiem badanych odnotowano także w badaniach HBSC w roku 2018 (por. Mazur i Małkowska-Szcutnik, 2018).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom pozytywnego stosunku do szkoły w młodszej grupie badanych

W celu zbadania różnic w pozytywnym stosunku do szkoły w zależności od płci i klasy przeprowadzono analizę wariancji (ANOVA) z uwzględnieniem zmiennych: płeć, klasa oraz interakcja płci i klasy. W odniesieniu do uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej analiza wykazała, że model był istotny statystycznie ($F = 32,37$; $p < 0,001$), a wyjaśniana wariancja wyniosła 6,9%. Oznacza to, że czynniki uwzględnione w analizie mają wpływ na wynik, ale ten wpływ wyjaśnia tylko niewielką część całkowitej jego zmienności – dokładnie 6,9%.

Stwierdzono istotny statystycznie główny efekt płci ($F = 49,77$; $p < 0,001$), wskazujący, że dziewczęta ($M = 0,126$) charakteryzowały się istotnie wyższym poziomem pozytywnego stosunku do szkoły niż chłopcy ($M = -0,146$) (średnia różnica = $-0,27$, $p < 0,001$).

Zaobserwowano również istotny efekt klasy ($F = 46,70$; $p < 0,001$). Pozytywny stosunek do szkoły systematycznie malał w kolejnych klasach. Analiza post-hoc (Tukey HSD) wykazała istotne różnice pomiędzy wszystkimi klasami.

Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	-0.324	< 0,001
Klasa VI vs Klasa IV	-0.444	< 0,001
Klasa VI vs Klasa V	-0.120	0,027

Uczniowie klasy IV wykazywali najwyższy poziom pozytywnej postawy, a uczniowie klasy VI – najniższy. Zaobserwowano również istotny efekt interakcji między płcią a klasą szkolną ($F = 6,40$; $p = 0,002$) co sugeruje, że spadek pozytywnego stosunku do szkoły wraz z wiekiem może przebiegać odmiennie u dziewcząt i chłopców. Najwyższy poziom pozytywnego stosunku do szkoły odnotowano wśród dziewcząt z klasy IV ($M = 0,454$; $p < 0,001$), natomiast najniższe wartości – wśród chłopców z klas V i VI (odpowiednio $M = -0,243$ i $M = -0,237$; $p < 0,001$). Wyniki wskazują, że spadek pozytywnego nastawienia do szkoły w kolejnych klasach jest szczególnie wyraźny w przypadku chłopców. Podczas gdy u dziewcząt widać stopniowe, ale umiarkowane obniżenie pozytywnego stosunku, chłopcy wykazują bardziej gwałtowny spadek już na poziomie klasy V (patrz Rysunek 3.6).

Wyniki te są zgodne z uzyskanymi w badaniach HBSC (2018), które pokazały, że stosunek do szkoły jest uwarunkowany płcią i wiekiem. Stosunek do szkoły u chłopców pogarsza się wyraźniej niż u dziewcząt, a proces ten zaczyna się wśród nich wcześniej niż u dziewcząt (odpowiednio w wieku 13 i 15 lat).



Rysunek 2.5. Dynamika zmian dotyczących pozytywnego stosunku do szkoły z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom pozytywnego stosunku do szkoły w starszej grupie badanych

Celem dalszej analizy było ustalenie, czy pozytywny stosunek do szkoły także wśród uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej różni się w zależności od płci i klasy. Analizie poddano dane 1418 uczniów, z zastosowaniem dwuczynnikowej analizy wariancji (ANOVA). Całościowy model nie był istotny statystycznie ($F = 0,62$; $p = 0,603$), a współczynnik determinacji R^2 wyniósł jedynie 0,0013, co oznacza, że zmienne płeć, klasa i ich interakcja tłumaczą zaledwie 0,13% zmienności w pozytywnym stosunku do szkoły; sugeruje to, że model ma bardzo słabą wartość predykcyjną. Efekt płci nie osiągnął poziomu istotności statystycznej ($F = 1,03$; $p = 0,311$), a to znaczy, że nie zaobserwowano znaczących różnic w pozytywnym stosunku do szkoły między dziewczętami i chłopcami. Podobnie, różnice między uczniami klas VII i VIII nie były istotne statystycznie ($F = 0,11$; $p = 0,739$). Interakcja między płcią a klasą również nie osiągnęła istotności statystycznej ($F = 0,67$; $p = 0,413$). Zatem zmiany zachodzące między VII i VIII klasą w zakresie pozytywnego stosunku do szkoły nie są już tak duże, jak to ma miejsce w młodszej grupie badanych.

Porównanie średniej dotyczącej pozytywnego stosunku do szkoły w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI - ($M=1,8$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII - ($M=1,3$) testem t-Welcha wskazuje, że są one istotnie statystycznie istotne ($t = -14,8$; $p < 0,001$). Uczniowie z młodszej grupy istotnie częściej deklarowali pozytywny stosunek do szkoły niż uczniowie z grupy starszej.

Związki pozytywnego stosunku do szkoły z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Na podstawie danych w tabeli 2.35 przeprowadzono szczegółową interpretację uzyskanych w badaniach własnych korelacji między pozytywnym stosunkiem do szkoły a wszystkimi badanymi czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w młodszej z badanych grup.

Odnotowano silny, dodatni związek z dwoma czynnikami chroniącymi: z motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r=0,67$) i z pozytywnym stosunkiem do uczenia się ($r=0,55$). Uczniowie o silnie pozytywnym stosunku do szkoły cechują się też silną motywacją wewnętrzną, czyli uczą się z własnej inicjatywy, dla przyjemności i satysfakcji. Wynik ten jest zgodny z teorią autodeterminacji (Deci, Ryan, 2000), która podkreśla znaczenie autonomii i poczucia kompetencji w procesie uczenia się. Dzieci, które pozytywnie postrzegają szkołę, wykazują również pozytywne nastawienie do samego procesu uczenia się.

Silną korelację wśród czynników ryzyka i ogólnie najsilniejszą wśród wszystkich badanych związków, w jakie wchodzi badane zmienne z pozytywnym stosunkiem do szkoły, uzyskano ze zmienną negatywny stosunek do szkoły ($r = -0,72$). Odwrotna, bardzo wysoka korelacja wskazuje na wysoką spójność konstrukt psychometrycznego. Im bardziej pozytywny stosunek do szkoły, tym niższy poziom negatywnego nastawienia wobec niej. I odwrotnie, im bardziej nasila się negatywne ustosunkowanie do szkoły, tym bardziej słabnie pozytywny stosunek do niej.

Dodatnie korelacje o umiarkowanej sile uzyskano z następującymi zmiennymi w obszarze czynników chroniących:

- Wsparcie nauczycieli ($r = 0,48$) i wsparcie rodziców ($r=0,30$). Poczucie wsparcia ze strony nauczycieli i rodziców wiąże się z pozytywnym odbiorem szkoły. Warto tu zauważyć, że podobnie jak to jest w obszarze dotyczącym stosunku do uczenia się, wśród badanych źródeł wsparcia (rodzice - nauczyciele - rówieśnicy) najsilniejszą korelację z pozytywnym stosunkiem do szkoły uzyskano właśnie ze wsparciem ze strony nauczycieli, co może stanowić kolejne potwierdzenie szczególnego znaczenia nauczycieli dla funkcjonowania uczniów na tym etapie rozwojowym.

- Motywacja zewnętrzna do uczenia się ($r = 0,40$). Motywacja oparta na nagrodach i ocenach także umiarkowanie sprzyja pozytywnemu nastawieniu do szkoły, co odpowiada modelowi kontinuum motywacji (Deci i Ryan, 1985). Uzyskany wynik wskazuje, że znaczenie motywacji zewnętrznej nie jest tak duże, jak motywacji wewnętrznej, ale także istotne dla kształtowania się pozytywnego stosunku do szkoły, warto zatem nie zaniedbywać zewnętrznego motywowania uczniów na drugim etapie edukacyjnym.
- Empatia behawioralna ($r = 0,32$) i asertywność ($r=0,30$). Gotowość do podejmowania empatycznych działań (np. angażowania się w pomoc kolegom) oraz umiejętność obrony swoich praw w relacjach z innymi, przedstawiania swoich pomysłów i występowania w obronie innych związane są z pozytywnym stosunkiem do szkoły.
- Wśród badanych zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu w umiarkowaną korelację z pozytywnym stosunkiem do szkoły wchodzi poczucie własnej wartości ($r = 0,31$) oraz poczucie kontroli i nadzieja na sukces (w obu przypadkach $r=0,30$). Im silniejsze jest przekonanie uczniów, że sami są wartościowymi ludźmi, im bardziej są przekonani, że mają wpływ na oceny szkolne, a efekty ich pracy zależą od wkładanego przez nich wysiłku, im silniejsza jest ich nadzieja na spełnienie marzeń i dobrą przyszłość - tym bardziej pozytywnie postrzegają też szkołę.

Korelacje o umiarkowanej sile uzyskano aż z dziewięcioma zmiennymi w obszarze czynników ryzyka, tj.:

- Amotywacja do uczenia się ($r= -0,46$). Uczenie się bez poczucia sensu i wartości tej aktywności, pod przymusem i z narastającą niechęcią i przekłada się na negatywne nastawienie do szkoły. Jest to zgodne z teorią Deciego i Ryana (2000), gdzie amotywacja oznacza brak intencji i poczucia wpływu.
- Niepowodzenia w uczeniu się ($r= -0,34$). Obok negatywnego stosunku do szkoły i amotywacji niepowodzenia w uczeniu się to trzeci czynnik, który wchodzi w korelację o umiarkowanej sile z pozytywnym stosunkiem do nauki. Zatem można powiedzieć, że wszystkie badane czynniki związane z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się są ujemnie skorelowane z pozytywnym stosunkiem do szkoły.

- Nieakceptacja norm społecznych ($r = -0,45$). Im silniejszy jest brak aprobaty dla norm społecznych jako czegoś co jest wartościowe i potrzebne, tym słabszy jest pozytywny stosunek do szkoły (Jessor, 1991). Ten związek może oznaczać, iż szkoła postrzegana jest przez uczniów również przez pryzmat licznych norm społecznych w niej obowiązujących.
- Wśród deficytów w obszarze samoregulacji aż trzy z czterech badanych zmiennech wchodzi w zależności o umiarkowanej sile z pozytywnym stosunkiem do szkoły. Są to deficyty w koncentracji uwagi ($r = -0,32$), unikowe radzenie sobie w trudnych sytuacjach ($r = -0,34$) oraz destruktywne radzenie sobie ze złością ($r = -0,32$). Prowadzi to do wniosku, że im bardziej uczeń doświadcza trudności z samoregulacją, tym jego stosunek do szkoły jest w mniejszym stopniu pozytywny.
- Wśród zagrożeń dla zdrowia psychicznego jednostki im bardziej nasilone są symptomy depresji ($r = -0,32$) oraz nieprawidłowy stosunek do ciała ($r = -0,31$) tym słabszy jest pozytywny stosunek do szkoły.
- Negatywna postawa wobec rówieśników wyrażająca się w tendencji do przejawiania uczuć niechęci i wrogości wobec rówieśników również pozostaje w umiarkowanej, ujemnej korelacji z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = -0,31$).

Warto zauważyć, że we wszystkich przypadkach w odniesieniu do grupy czynników ryzyka uzyskano zależności o charakterze ujemnym, co oznacza, że im bardziej nasilone są analizowane czynniki ryzyka, tym słabszy jest pozytywny stosunek do szkoły.

Tabela 2.35. Istotne statystycznie korelacje pozytywnego stosunku do szkoły z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,31	Symptomy depresji	-0,32
Poczucie kontroli	0,30	Symptomy lęku	-0,14
Konstruktywne radzenie sobie	0,26	Objawy psychosomatyczne	-0,16
Nadzieja na sukces	0,30	Pesymistyczne myśli	-0,27
Nastawienie na rozwój	0,21	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,31

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	-0,32
Empatia afektywna	0,27	Nadruchliwość i impulsywność	-0,19
Empatia behawioralna	0,32	Unikowe radzenie sobie	-0,34
Asertywność	0,30	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,32
Kompetencje lidarskie	0,26		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,55	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,34
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,67	Negatywny stosunek do szkoły	-0,72
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,40	Amotywacja do uczenia się	-0,46
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,29	Poczucie alienacji	-0,25
Wsparcie nauczycieli	0,48	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,31
Wsparcie rodziców	0,30	Doświadczenie odrzucenia	-0,20
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,18
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,45

Związki pozytywnego stosunku do szkoły z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W tabeli 2.36 przedstawiono istotne statystycznie korelacje między pozytywnym stosunkiem do szkoły a czynnikami ryzyka oraz czynnikami chroniącymi wśród starszej grupy badanych, czyli młodzieży z klas VII–VIII. Jeśli chodzi o silne korelacje, to używano je podobnie jak w młodszej grupie badanych, z trzema, tymi samymi zmiennymi. Siła tych związków pozostaje bardzo zbliżona do tych uzyskanych w młodszej grupie.

Negatywny stosunek do szkoły i pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,73$).

Zmienna negatywny stosunek do szkoły jest wyraźnie odwrotnie skorelowana z jej pozytywnym odpowiednikiem, co może wskazywać na obecność silnej dychotomii emocjonalnej wobec szkoły.

Motywacja wewnętrzna do uczenia się i pozytywny stosunek do szkoły ($r = 0,60$) ta silna korelacja sugeruje, że uczniowie, którzy pozytywnie oceniają szkołę, częściej wykazują motywację wewnętrzną – czyli podejmują naukę z własnej inicjatywy i dla satysfakcji z poznawania. Zgodnie z teorią autodeterminacji (Deci, Ryan, 2000), środowisko szkolne, które wspiera autonomię i kompetencje ucznia, sprzyja wewnętrznej motywacji. Uczniowie, którzy uczą się z potrzeby poznawczej ciekawości i samorealizacji, częściej wykazują pozytywny stosunek do szkoły.

Pozytywny stosunek do uczenia się i pozytywny stosunek do szkoły ($r = 0,53$)

- korelacja ta wskazuje, że uczniowie, którzy mają pozytywne nastawienie do szkoły, częściej deklarują również pozytywne podejście do procesu uczenia się. Wynik ten koresponduje z teorią zaangażowania w naukę, zgodnie z którą pozytywny klimat szkolny sprzyja większej motywacji do nauki oraz budowaniu pozytywnego obrazu samego siebie jako ucznia (Fredricks i in., 2004). Badania polskich autorów wskazują, że pozytywna atmosfera szkolna oraz relacje z nauczycielami sprzyjają rozwojowi motywacji i poczuciu sensowności edukacji (Czerniawska, 2011; Lewowicki, 2000). Uczniowie, którzy identyfikują się ze środowiskiem szkolnym, wykazują większą chęć zaangażowanego uczestnictwa w proces uczenia się (Jankowiak, 2014).

Oprócz wymienionych wyżej dodatnich silnych korelacji, dodatnie korelacje umiarkowane uzyskano z trzema czynnikami w obszarze czynników chroniących:

- **Wsparcie nauczycieli a pozytywny stosunek do szkoły ($r = 0,48$)** - uzyskana korelacja potwierdza, że poczucie wsparcia ze strony nauczycieli sprzyja pozytywnemu postrzeganiu szkoły. Zgodnie z badaniami nad relacją nauczyciel–uczeń, pozytywna relacja z dorosłym w szkole ma kluczowe znaczenie dla dobrostanu uczniów (Wentzel, 2009). Relacja z nauczycielem odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw uczniów wobec szkoły (Appelt, 2000). Wsparcie ze strony nauczycieli sprzyja lepszemu przystosowaniu, redukuje stres szkolny i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa.

- **Motywacja zewnętrzna do uczenia się a pozytywny stosunek do szkoły ($r = 0,37$)**
 - ta umiarkowana korelacja informuje, że choć motywacja zewnętrzna (np. oceny, nagrody) nie jest tak silnie powiązana z pozytywnym postrzeganiem szkoły jak motywacja wewnętrzna, nadal stanowi czynnik sprzyjający pozytywnemu nastawieniu do szkolnej instytucji i społeczności. Polskie badania (Jankowski, 2012) wskazują, że nawet umiarkowana motywacja zewnętrzna może być funkcjonalna, jeśli towarzyszy jej wsparcie emocjonalne i jasno określone cele edukacyjne.
 - Podobnie jak w młodszej grupie badanych wśród zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu jedynie poczucie własnej wartości wchodzi w umiarkowaną korelację z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,32$). Im bardziej uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej mają przekonanie, że sami są wartościowymi ludźmi, tym bardziej pozytywnie postrzegają też szkołę.
- Ujemne korelacje o umiarkowanej sile uzyskano aż z ośmioma zmiennymi w obszarze czynników ryzyka tj.:
- **Amotywacja do uczenia się a pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,43$)** - umiarkowanie silna, ujemna korelacja wskazuje, że uczniowie z wysokim poziomem amotywacji (czyli brakiem poczucia celu i skuteczności w uczeniu się) rzadziej prezentują pozytywne nastawienie do szkoły. Ten wynik potwierdza znaczenie poczucia sprawstwa i celu w budowaniu pozytywnego klimatu szkolnego (Legault i in., 2006). Według Anny Brzezińskiej (2000), uczniowie pozbawieni poczucia wpływu na własną edukację przejawiają wycofanie z życia szkolnego i niższą satysfakcję z nauki.
 - **Symptomy depresji i tendencje suicydalne a pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,34$)**. Zależność wskazuje, że im bardziej pozytywny jest stosunek ucznia do szkoły, tym niższy jest u niego poziom symptomów depresyjnych i myśli samobójczych. Wynik ten jest zgodny z wynikami badań świadczącymi o tym, że pozytywne relacje z nauczycielami i rówieśnikami w środowisku szkolnym mogą chronić przed zaburzeniami nastroju (Resnick i in., 1997). Uczniowie wykazujący objawy depresyjne rzadziej postrzegają szkołę w pozytywny sposób. Badania Hanny Liberskiej i Doroty Suwalskiej-Barancewicz (2021) wykazują, że szkoła może być zarówno źródłem stresu, jak i potencjalnym czynnikiem ochronnym, zależnie od jakości relacji z nauczycielami i rówieśnikami.

- **Pesymistyczne myśli a pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,34$).** Pesymistyczne poznawcze schematy myślowe współwystępują z niższym poziomem pozytywnego postrzegania szkoły. Jest to spójne z teoriami wskazującymi, że negatywne myślenie wpływa na percepcję otoczenia, w tym środowiska szkolnego (Beck, 1967). W badaniach polskich uczniów (Trzebiński, 2008) wykazano, że pesymizm wiąże się z niższą oceną własnych możliwości edukacyjnych i gorszym przystosowaniem szkolnym.
- **Nieprawidłowy stosunek do ciała a pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,33$).** Uczniowie przejawiający zaburzenia obrazu ciała częściej wykazują mniej pozytywny stosunek do szkoły. Może to wynikać z doświadczanego w szkole napięcia społecznego i porównań społecznych, szczególnie w okresie adolescencji (Jones, 2004). Nieakceptacja własnego ciała, często nasilająca się w okresie dorastania, może negatywnie wpływać na ogólny dobrostan i stosunek do szkoły. Wynika to między innymi z lęku przed oceną społeczną i porównywaniem się z rówieśnikami (Oleszkowicz, Senejko, 2011).
- **Niepowodzenia w uczeniu się a pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,33$).** Uczniowie, którzy częściej doświadczają porażek edukacyjnych, rzadziej prezentują pozytywne nastawienie wobec szkoły. Wynik ten odzwierciedla wpływ poczucia skuteczności i sukcesu edukacyjnego na ogólne postrzeganie instytucji edukacyjnej (Bandura, 1997). Doświadczenia edukacyjnych porażek obniżają satysfakcję uczniów z przebywania w środowisku szkolnym. Okazuje się, że uczniowie z trudnościami w nauce często czują się wykluczeni i traktują szkołę jako miejsce stresujące i zagrażające (Grzesiak, 2015).
- **Nieakceptacja norm społecznych a pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,38$).** Uczniowie kwestionujący obowiązujące normy społeczne i reguły zachowań wykazują mniejsze przywiązanie do szkoły. Jest to zgodne z koncepcją przynależności społecznej jako czynnika motywującego ucznia do angażowania się w życie szkoły (Osterman, 2000). Może to wskazywać na deficyty w internalizacji norm, co z kolei wiąże się z ryzykiem rozwoju zachowań problemowych (Konopczyński, 2006).

Tabela 2.36. Istotne statystycznie korelacje pozytywnego stosunku do szkoły z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,32	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,34
Poczucie kontroli	0,22	Symptomy lęku	-0,18
Konstruktywne radzenie sobie	0,25	Objawy psychosomatyczne	-0,24
Nadzieja na sukces	0,22	Pesymistyczne myśli	-0,34
Nastawienie na rozwój	0,15	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,33
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	-0,36
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-0,16
Empatia behawioralna	0,16	Unikowe radzenie sobie	-0,29
Asertywność	0,24	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,29
Kompetencje lidarskie	0,18		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,53	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,33
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,60	Negatywny stosunek do szkoły	-0,73
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,37	Amotywacja do uczenia się	-0,43
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,20	Poczucie alienacji	-0,26
Wsparcie nauczycieli	0,48	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,32
Wsparcie rodziców	0,26	Doświadczenie odrzucenia	-0,19
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,15
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,18
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,38

Wnioski z porównania grup

Zarówno w młodszej ($r = 0,67$), jak i starszej grupie uczniów ($r = 0,60$), pozytywny stosunek do szkoły wykazuje silną korelację z motywacją wewnętrzną. Promowanie autonomii, poczucia kompetencji i sensu edukacji powinno być centralnym elementem działań profilaktycznych.

Związek między pozytywnym stosunkiem do szkoły a pozytywnym podejściem do uczenia się ($r = 0,55$ u młodszych, $r = 0,53$ u starszych) pokazuje, że uczniowie, którzy identyfikują się ze szkołą jako środowiskiem wspierającym, częściej podejmują wysiłek edukacyjny.

W obu grupach wiekowych wsparcie nauczycieli ($r = 0,48$) jest jednym z najistotniejszych czynników środowiskowych kształtujących pozytywny stosunek ucznia do szkoły.

Negatywny stosunek do szkoły ($r = -0,72$ w grupie młodszej i $r = 0,73$ w grupie starszej), amotywacja do uczenia się ($r = -0,46/-0,43$) oraz niepowodzenia w uczeniu się ($r = -0,34$) należą do najważniejszych predyktorów obniżonego zaangażowania i dobrostanu. Konieczna jest szybka identyfikacja uczniów doświadczających edukacyjnych trudności oraz wdrażanie indywidualnych planów wsparcia psychopedagogicznego.

Uczniowie doświadczający symptomów depresji, pesymizmu, niskiej samooceny czy nieakceptacji ciała prezentują niższy poziom pozytywnego stosunku do szkoły ($r = -0,31$ w grupie młodszej i $r = 0,34$ w grupie starszej). W tym kontekście bardzo ważna jest współpraca szkoły ze specjalistami zajmującymi się zdrowiem psychicznym, wdrażanie działań psychoedukacyjnych z zakresu zdrowia psychicznego.

Analizy wykazały istotny spadek pozytywnego stosunku do szkoły między klasami IV a VI, z najsilniejszym pogorszeniem u chłopców. To moment krytyczny, w którym warto intensyfikować działania profilaktyczne: wzmacniać poczucie sprawczości, włączać uczniów w decyzje szkolne oraz oferować dodatkowe wsparcie emocjonalne i rówieśnicze.

Choć motywacja zewnętrzna wykazuje słabszy związek z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,40/0,37$), nie należy jej pomijać. Warto ją wspierać poprzez jasno określone cele, konstruktywną informację zwrotną, docenianie wysiłku i sukcesów, co może stanowić pomost do rozwijania motywacji wewnętrznej (Ryan i Deci, 2000).

W starszych klasach szkoły podstawowej nie zaobserwowano istotnych różnic w pozytywnym stosunku do szkoły w zależności od płci i wieku. Sugeruje to, że działania profilaktyczne powinny mieć charakter długofalowy i być wdrażane wcześniej – najlepiej od klasy IV–V – zanim postawy wobec szkoły zostaną utrwalone.

2.3.3. Motywacja wewnętrzna do uczenia się

Motywacja wewnętrzna do uczenia się jest uznawana za jeden z najważniejszych czynników sprzyjających skutecznemu uczeniu się. Odnosi się ona do angażowania się w aktywność edukacyjną z własnej inicjatywy, z powodu zainteresowania, satysfakcji poznawczej oraz potrzeby doskonalenia kompetencji, a nie ze względu na zewnętrzne nagrody czy presję (Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000). Uczniowie kierowani motywacją wewnętrzną uczą się, ponieważ czerpią z tego radość lub uznają to za osobiście wartościowe i ważne.

Zgodnie z teorią autodeterminacji (*Self-Determination Theory*, SDT), motywacja wewnętrzna rozwija się w warunkach, w których jednostka doświadcza autonomii, kompetencji i związku z innymi. Wspierające środowisko szkolne – charakteryzujące się możliwością wyboru, docenianiem wysiłku oraz pozytywnymi relacjami z nauczycielami i innymi uczącymi się – sprzyja wzrostowi motywacji wewnętrznej (Reeve, 2006; Niemiec i Ryan, 2009). W przeciwnym wypadku, np. w warunkach silnej kontroli zewnętrznej, motywacja wewnętrzna może być osłabiana, co prowadzi do spadku zaangażowania i osiągnięć uczniów (Deci i in., 2001). Zewnętrzne nagrody (oceny, pochwały, kary) mogą tłumić motywację wewnętrzną, jeśli są nadużywane lub stosowane bezrefleksyjnie (efekt nadmiernego uzasadnienia).

Motywacja wewnętrzna może być zatem uznana za jeden z najkorzystniejszych predyktorów jakości uczenia się, ponieważ sprzyja aktywnemu przetwarzaniu informacji, wykorzystywaniu pogłębionych strategii poznawczych i większej wytrwałości w dążeniu do celu (Deci i Ryan, 2008). Motywacja wewnętrzna jest kluczowa dla trwałego i głębokiego uczenia się - uczniowie motywowani wewnętrznie uczą się chętniej, lepiej zapamiętują materiał i rzadziej rezygnują w obliczu trudności. Badania wskazują, że uczniowie o wysokiej motywacji wewnętrznej osiągają lepsze wyniki w nauce, rzadziej porzucają szkołę i wykazują większe zainteresowanie przedmiotami szkol-

nymi (Ryan i Deci, 2000; Kusurkar i in., 2013). Motywacja wewnętrzna koreluje dodatnio z wieloma korzystnymi wskaźnikami funkcjonowania edukacyjnego – w tym z wytrwałością w nauce, głębokim przetwarzaniem informacji, samoregulacją, pozytywnym nastawieniem do nauki i wyższymi wynikami w nauce (Gottfried, 1985; Pintrich i de Groot, 1990). Uczniowie wewnętrznie zmotywowani rzadziej odczuwają lęk przed porażką, częściej podejmują wyzwania poznawcze i mają wyższy poziom dobrostanu psychicznego (Ryan i Connell, 1989; Deci i Ryan, 2000). Ze względu na to, że dla uczniów w wieku 10–15 lat potrzeba autonomii i samostanowienia jest bardzo ważna, na tym etapie edukacyjnym uczniowie są szczególnie wrażliwi na sposoby motywowania.

Co istotne, motywacja wewnętrzna nie jest cechą stałą, lecz dynamicznie podatną na wpływ czynników środowiskowych, w tym metod dydaktycznych. Styl nauczania, klimat klasy, system oceniania oraz strategie wspierania samodzielności i doceniania wysiłku uczniów mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju lub podtrzymania wewnętrznej motywacji u uczących się (Vansteenkiste i in., 2004). Negatywne praktyki, takie jak nadmierna kontrola, skupienie na zewnętrznych nagrodach za zadania czy częsta krytyka, mogą znacząco obniżać poziom motywacji wewnętrznej (Deci i in., 2001). Długofalowe wspieranie tej motywacji powinno być jednym z priorytetów systemu edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela jako promotora autonomii i zaangażowania poznawczego.

Motywacja wewnętrzna do uczenia się - pomiar

Motywacja wewnętrzna do uczenia się w badaniach własnych – oznacza - naturalną tendencję do poznawania świata, rozwijania się, samodoskonalenia, nabywania nowej wiedzy i umiejętności. Aktywność związana z uczeniem się jest podejmowana spontanicznie, wynika z osobistych zainteresowań, samo uczenie się jest dla osoby nagrodą, a nauka źródłem przyjemnych emocji. Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano siedmioelementową skalę **Motywacja wewnętrzna do uczenia się**. Jej przykładowe pozycje są następujące: *Uczę się, bo po prostu lubię to robić. Uczę się, bo fascynuje mnie odkrywanie nowych rzeczy.* Uzyskane wartości współczynnika α Cronbacha wskazują, iż narzędzie to ma wysoką rzetelność zarówno w badaniu dzieci z klas IV-VI (0,902), jak i w grupie uczniów z klas VII-VIII (0,802).

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku motywacji wewnętrznej z czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się w badanej próbie

Jak widać w tabeli 2.37. średnia informująca o poziomie motywacji wewnętrznej do uczenia się obniża się w kolejnych klasach. Można zaobserwować jedynie delikatny wzrost w klasie ósmej w stosunku do klasy siódmej, ale i tak poziom ten jest niższy niż w klasach młodszych. W grupie młodszej maksymalny wynik (4 pkt.) na zastosowanej skali ma 3,7% badanych, a w grupie starszej tylko 1,4%. Brak wewnętrznej motywacji do nauki (wynik 0 pkt.) w grupie młodszej uzyskało 3,4%, a w grupie starszej 6,5% badanych.

Tabela 2.37. Statystyki opisowe dla motywacji wewnętrznej do uczenia się

KL.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,46	1,86	2,57	3,29	0,98	-0,396	2,579
V	764	0	4	2,11	1,43	2,14	2,86	1,00	-0,130	2,357
VI	710	0	4	1,85	1,14	1,86	2,57	1,04	0,141	2,286
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,14	1,43	2,14	2,86	1,03	-0,131	2,28
VII	688	0	4	1,69	1	1,71	2,29	0,96	0,133	2,515
VIII	730	0	4	1,74	1	1,71	2,43	0,99	0,096	2,413
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,71	1	1,71	2,29	0,98	0,115	2,462

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się w młodszej grupie badanych

Przeprowadzono analizę wariancji (ANOVA) w celu zbadania, w jakim stopniu motywację wewnętrzną do uczenia się różnicuje płeć i klasa. Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji wskazują, że model jest istotny statystycznie ($F = 25,52$; $p < 0,001$) i wyjaśnia 5,54% wariancji poziomu motywacji wewnętrznej ($R^2 = 0,0554$).

Efekt płci nie osiągnął poziomu istotności statystycznej ($F = 2,65$; $p = 0,1036$), co oznacza brak statystycznie istotnych różnic w motywacji wewnętrznej między dziewczętami a chłopcami. Natomiast efekt klasy okazał się istotny statystycznie ($F = 58,26$; $p < 0,001$), co dowodzi, że poziom motywacji wewnętrznej istotnie zmienia się wraz z wiekiem uczniów.

Uczniowie klas IV charakteryzują się istotnie wyższą motywacją wewnętrzną ($M = 0,283$) niż uczniowie starszych klas. Klasa VI wykazuje najniższy poziom motywacji ($M = -0,253$). Porównania post-hoc (Tukey) wykazały istotne różnice pomiędzy każdą parą klas:

Porównanie	Różnica średnich	p
Klasa V vs Klasa IV	-0,313	< 0,001
Klasa VI vs Klasa IV	-0,530	< 0,001
Klasa VI vs Klasa V	-0,217	< 0,001

Pozwala to wyciągnąć wniosek, iż motywacja wewnętrzna systematycznie maleje z każdą kolejną klasą.

Interakcja pomiędzy płcią a klasą osiągnęła wartości jedynie zbliżone do poziomu istotności ($F = 2,77$; $p = 0,0631$), co może wskazywać na pewne zróżnicowanie zmiany motywacji u dziewcząt i chłopców w zależności od klasy, ale nie pozwala jednoznacznie o tym wnioskować.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się w starszej grupie badanych

Za pomocą analizy wariancji (ANOVA) zbadano, czy poziom motywacji wewnętrznej do nauki różni się istotnie w zależności od płci oraz klasy w grupie starszych uczniów. Wyniki ogólne wykazały, że model nie osiągnął istotności statystycznej ($F = 1,26$; $p = 0,287$), a wartość współczynnika determinacji $R^2 = 0,0027$ wskazuje, że analizowane zmienne niezależne (płeć, klasa oraz ich interakcja) tłumaczą zaledwie 0,27% wariancji poziomu motywacji wewnętrznej. Efekt płci był nieistotny statystycznie ($F = 2,27$; $p = 0,132$), co oznacza, że nie stwierdzono wyraźnych różnic w poziomie motywacji wewnętrznej między chłopcami a dziewczętami. Efekt klasy również nie osiągnął istotności statystycznej ($F = 0,49$; $p = 0,486$), co sugeruje, że uczniowie klas VII i VIII nie różnili się istotnie pod względem badanej cechy. Podobnie interakcja płci

i klasy nie była istotna ($F = 0,95$; $p = 0,329$), co oznacza, że efekt płci nie zmieniał się w zależności od poziomu klasy.

Porównanie średniej dotyczącej motywacji wewnętrznej do uczenia się w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=2,14$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII ($M=1,71$) testem t-Welcha wskazuje, że różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII są istotne statystycznie ($t=12,45$; $p<0,001$). Uczniowie z młodszej grupy istotnie częściej deklarowali większe nasilenie motywacji wewnętrznej do uczenia się niż uczniowie z grupy starszej.

Związki motywacji wewnętrznej do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analiza statystyczna ujawniła szereg istotnych statystycznie korelacji między poziomem motywacji wewnętrznej a innymi badanymi zmiennymi. Wyniki pozwalają na sformułowanie spójnego profilu psychospołecznego ucznia o wysokiej motywacji wewnętrznej oraz identyfikację czynników ryzyka jej obniżenia. Pozytywny stosunek do uczenia się ($r = 0,69$) oraz pozytywny stosunek do szkoły ($r = 0,67$) to dwie zmienne najsilniej związane z motywacją wewnętrzną. Wskazuje to, że postawa ucznia wobec procesu edukacyjnego i szkoły jako instytucji i środowiska nauki ma zasadnicze znaczenie dla wewnętrznego zaangażowania poznawczego. Kolejną silną korelację odnotowano z motywacją zewnętrzną do uczenia się ($r=0,56$). Co oznacza, że im bardziej uczeń jest motywowany zewnętrznymi, tym też bardziej wzrasta jego motywacja wewnętrzna. Warto zatem doceniać także zewnętrzne sposoby motywowania uczniów.

Umiarkowane, dodatnie korelacje zaobserwowano dla konstruktywnego radzenia sobie ($r = 0,33$), poczucia kontroli ($r = 0,32$) i nastawienia na rozwój ($r = 0,31$) – potwierdza to, że percepcja własnej skuteczności oraz nastawienie na dokonywanie odkryć służących ludziom, zmienianie świata i większego niż postrzegane u innych zaangażowania w działanie są istotnymi predyktorami motywacji wewnętrznej. Dla motywacji wewnętrznej ważne są także poczucie własnej wartości ($r=0,30$) i nadzieja na sukces ($r=0,30$). Wśród zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom w sposób umiarkowany koreluje z motywacją zewnętrzną asertywność ($r = 0,38$), empatia behawioralna ($r = 0,33$) i kompetencje liderские ($r=0,30$). Wsparcie nauczycieli

($r = 0,51$), rodziców ($r = 0,36$) i rówieśników ($r = 0,34$) to kolejne czynniki, które wchodzą w związku o umiarkowanej sile z motywacją wewnętrzną – wyniki te potwierdzają znaczenie środowiska społecznego w kształtowaniu się i podtrzymywaniu motywacji o charakterze autonomicznym. Przy czym warto zauważyć, iż najsilniejsza korelacja w tej grupie czynników dotyczy wsparcia ze strony nauczycieli.

Motywacja wewnętrzna koreluje ujemnie z kilkoma wskaźnikami problemów emocjonalnych, poznawczych i adaptacyjnych. Najsilniejsze ujemne korelacje odnotowano dla: negatywnego stosunku do szkoły ($r = -0,55$) oraz nieakceptacji norm społecznych ($r = -0,40$) – co wskazuje, że negatywne nastawienie do szkoły oraz odrzucanie norm społecznych może być istotnym predyktorem spadku motywacji autonomicznej. Kolejne zależności dotyczą pozostałych badanych zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, czyli amotywacji do uczenia się ($r = -0,39$) oraz niepowodzeń w uczeniu się ($r = -0,32$). Dodatkowo uzyskane zależności pokazują też, że im niższy jest poziom motywacji wewnętrznej ucznia tym intensywniej stosuje on unikowe radzenie sobie w trudnych sytuacjach ($r = -0,35$).

Tabela 2.38. Istotne statystycznie korelacje motywacji wewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,30	Symptomy depresji	-0,29
Poczucie kontroli	0,32	Symptomy lęku	-0,11
Konstruktywne radzenie sobie	0,33	Objawy psychosomatyczne	-0,14
Nadzieja na sukces	0,30	Pesymistyczne myśli	-0,24
Nastawienie na rozwój	0,31	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,28
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	-0,29
Empatia afektywna	0,28	Nadruchliwość i impulsywność	-0,16
Empatia behawioralna	0,33	Unikowe radzenie sobie	-0,35

Asertywność	0,38	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,29
Kompetencje lidarskie	0,30		
Zasoby indywidualne sprzyjające sukcesom w nauce		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,69	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,32
Pozytywny stosunek do szkoły	0,67	Negatywny stosunek do szkoły	-0,55
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,56	Amotywacja do uczenia się	-0,39
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,34	Poczucie alienacji	-0,21
Wsparcie nauczycieli	0,51	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,27
Wsparcie rodziców	0,36	Doświadczenie odrzucenia	-0,15
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,12
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,40

Związki motywacji wewnętrznej do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Jak pokazują dane w tabeli 2.39, analiza korelacji przeprowadzona na podstawie danych zebranych w grupie uczniów klas VII–VIII ujawnia szereg istotnych statystycznie zależności między poziomem motywacji wewnętrznej do uczenia się a innymi badanymi zmiennymi psychospołecznymi. Najsilniejsze dodatnie związki odnotowano między motywacją wewnętrzną a pozytywnym stosunkiem do uczenia się ($r = 0,69$) oraz pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,60$). Wyniki te potwierdzają, że emocjonalna i poznawcza postawa ucznia wobec procesu edukacyjnego oraz szkoły jako środowiska rozwoju odgrywa kluczową rolę w podtrzymywaniu zaangażowania o charakterze autonomicznym.

Umiarkowanie silne korelacje uzyskano dla motywacji zewnętrznej do uczenia się ($r = 0,46$) oraz wsparcia nauczycieli ($r = 0,41$). Wskazuje to, że zarówno zewnętrzne czynniki motywujące, jak i klimat wsparcia tworzonego przez nauczycieli, mogą

sprzyjać rozwojowi motywacji wewnętrznej – zgodnie z założeniami teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), która zakłada, że autonomia rozwija się w kontekście wspierających relacji społecznych. Wśród indywidualnych zasobów najsilniej z motywacją wewnętrzną koreluje nastawienie na rozwój ($r = 0,35$). Motywacja wewnętrzna wykazuje również ujemne korelacje o umiarkowanej sile z negatywnym stosunkiem do szkoły ($r = -0,48$), niepowodzeniami w uczeniu się i amotywacją do uczenia się (obie korelacje $r=0,30$). Sugeruje to, że dystans emocjonalny wobec szkoły, negatywne jej postrzeganie przez uczniów, niepowodzenia w uczeniu się i narastanie przekonania, że uczenie się nie ma sensu, mogą być istotnymi predyktorami spadku motywacji do nauki.

Tabela 2.39. Istotne statystycznie korelacje motywacji wewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,25	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-0,23
Poczucie kontroli	0,22	Symptomy lęku	-
Konstruktywne radzenie sobie	0,28	Objawy psychosomatyczne	-0,13
Nadzieja na sukces	0,24	Pesymistyczne myśli	-0,26
Nastawienie na rozwój	0,35	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,23
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	-0,26
Empatia afektywna	0,15	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,20	Unikowe radzenie sobie	-0,24
Asertywność	0,28	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,20
Kompetencje lidarskie	0,21		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,69	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,30
Pozytywny stosunek do szkoły	0,60	Negatywny stosunek do szkoły	-0,48

Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,46	Amotywacja do uczenia się	-0,30
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,19	Poczucie alienacji	-0,12
Wsparcie nauczycieli	0,41	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,19
Wsparcie rodziców	0,26	Doświadczenie odrzucenia	-0,12
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,13
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,29

Uzyskane wyniki wskazują, że klasa ma istotny związek z poziomem motywacji wewnętrznej u młodszych uczniów. Uczniowie klas czwartych wykazują wyraźnie wyższy poziom motywacji niż uczniowie klas piątej i szóstej. Nie stwierdzono istotnych różnic ze względu na płeć, trend spadkowy motywacji w kolejnych klasach dotyczy całej badanej próby. Zjawisko to może być związane z rosnącymi wymaganiami edukacyjnymi, presją szkolną, a także spadkiem spontanicznego zainteresowania nauką.

Natomiast w klasach VII-VIII poziomu motywacji wewnętrznej do nauki nie różni się ani płeć, ani klasa. Brak istotnych różnic sugeruje, że motywacja wewnętrzna pozostaje względnie stabilna w tym okresie edukacyjnym, niezależnie od tych zmieniających się demograficznych. Uzyskane dane nie wskazują na potrzebę różnicowania działań wspierających motywację wewnętrzną w zależności od płci czy klasy szkolnej w tej grupie wiekowej.

Jednak istotne statystyczne różnice między grupą młodszych (IV-VI) i starszych (VII-VIII) uczniów stanowią ważny sygnał dla pedagogów i psychologów szkolnych, sugerując potrzebę wsparcia motywacji wewnętrznej począwszy od klasy V, poprzez działania dydaktyczne i wychowawcze skoncentrowane na rozwijaniu ciekawości poznawczej, poczucia autonomii i sensu nauki. Analizy korelacji w młodszej grupie potwierdzają założenia teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), według której motywacja wewnętrzna wzrasta w warunkach zaspokojenia podstawowych potrzeb

psychologicznych: autonomii, kompetencji i relacji. Wyniki takich analiz w starszej grupie wskazują, że motywacja wewnętrzna uczniów w najstarszych klasach szkoły podstawowej jest silnie zakorzeniona w pozytywnych doświadczeniach edukacyjnych, wspierających relacjach z nauczycielami i nastawieniu na rozwój. Wzmacnianie tych czynników – szczególnie poprzez tworzenie klimatu wspierającego autonomię w szkole – może stanowić skuteczną strategię profilaktyki obniżonego zaangażowania w naukę.

2.3.4. Motywacja zewnętrzna do uczenia się

Motywacja stanowi jedno z kluczowych zagadnień psychologii edukacji, ponieważ określa kierunek, siłę i trwałość działań podejmowanych przez uczniów. W literaturze podkreśla się, że skuteczność uczenia się zależy nie tylko od zdolności poznawczych, lecz także od rodzaju i jakości motywacji (Ryan i Deci, 2000; Zimbardo i in., 2017). Szczególne znaczenie ma w tym kontekście rozróżnienie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej. O ile pierwsza wiąże się z zainteresowaniem samą aktywnością, o tyle druga bazuje na czynnikach instrumentalnych – nagrodach, karach, oczekiwaniach otoczenia czy aspiracjach zewnętrznych (Rheinberg, 2006).

Motywacja zewnętrzna do uczenia się odgrywa ambiwalentną rolę. Z jednej strony umożliwia zaangażowanie się uczniów w zadania, które same w sobie mogą nie być dla nich atrakcyjne, ale są istotne z perspektywy przyszłych osiągnięć edukacyjnych i społecznych (Deci i in., 1991). Z drugiej – nadmierne oparcie systemu dydaktycznego na nagrodach i karach może prowadzić do obniżenia motywacji wewnętrznej, co potwierdzają badania nad tzw. efektem podważania (Deci i in., 1999). Uczniowie, którzy uczą się głównie dla ocen lub z obawy przed karą, wykazują niższe zaangażowanie poznawcze i szybciej tracą motywację, w porównaniu do tych, którzy potrafią powiązać naukę z własnymi celami i wartościami (Chrupała-Pniak i Grabowski, 2016).

Motywacja zewnętrzna może być więc traktowana jako ważny, choć nie zawsze wystarczający czynnik wspierający uczenie się. W praktyce edukacyjnej zaleca się, by nauczyciele i rodzice pomagali uczniom przechodzić od form kontrolowanych do bardziej autonomicznych, co zwiększa poczucie sensu uczenia się i redukuje ryzyko amo-

tywacji (Deci i Ryan, 2008; Grolnick i in., 1991). W kontekście edukacji szkolnej w klasach IV–VIII ma to istotne znaczenie, ponieważ w tym okresie dzieci stopniowo przechodzą od zewnętrznej regulacji zachowań ku bardziej autonomicznym formom motywacji. Zgodnie z ustaleniami teorii autodeterminacji i wynikami badań prowadzonych na gruncie polskim i międzynarodowym, kluczowym zadaniem szkoły i rodziny jest wspieranie procesów internalizacji – tak, aby uczniowie uczyli się nie tylko „dla ocen”, ale także z przekonaniem o wartości i sensie edukacji dla własnego rozwoju.

Zewnętrzna motywacja do nauki może przyjmować różne formy, takie jak: dążenie do otrzymania dobrej oceny, uzyskania aprobaty nauczyciela lub rodziców, zdobycia nagród rzeczowych, a także unikania negatywnych konsekwencji, jak np. kara, nagana czy utrata przywilejów (Schunk i in., 2008). Choć zewnętrzne czynniki mogą skutecznie inicjować zachowania związane z uczeniem się, badania wskazują, że ich wpływ na długoterminową motywację i jakość uczenia się bywa ograniczony. Wyniki badań empirycznych pokazują, że zewnętrzna motywacja wiąże się częściej z powierzchownymi strategiami uczenia się, niższym zaangażowaniem poznawczym i słabszą trwałością efektów edukacyjnych (Vansteenkiste in., 2004). Uczniowie kierowani głównie motywacją zewnętrzną częściej deklarują uczenie się „dla ocen” lub „dla rodziców”, a nie z autentycznego zainteresowania przedmiotem. Może to prowadzić do stresu, lęku przed porażką oraz zniechęcenia do uczenia się (Ryan i Deci, 2000).

Z drugiej strony, badania sugerują, że niektóre formy zewnętrznej motywacji – szczególnie te bardziej zinternalizowane mogą wspierać rozwój samodzielności ucznia, zwłaszcza jeśli są połączone z wysokim wsparciem ze strony nauczycieli i środowiska edukacyjnego (Niemiec i Ryan, 2009). Takie podejście pozwala uznać zewnętrzną motywację za zjawisko dynamiczne i potencjalnie przechodzące w bardziej autonomiczne formy motywacji, co ma istotne implikacje dla praktyki edukacyjnej.

W kontekście polskim badania nad motywacją zewnętrzną w edukacji koncentrują się głównie na analizie zależności między motywacją a osiągnięciami szkolnymi, samopoczuciem uczniów czy stylem nauczania nauczycieli, systemem oceniania (Klus-Stańska, 2010; Chodkowski, 2019; Chrupała-Pniak i Grabowski, 2016). Wyniki tych badań potwierdzają, że dominacja zewnętrznych czynników motywacyjnych w systemie edukacji (np. egzaminów zewnętrznych, testów porównawczych, nacisku

na wyniki) może ograniczać rozwój motywacji wewnętrznej i prowadzić do postrzegania nauki jako obowiązku, a nie szansy rozwoju.

Motywacja zewnętrzna do uczenia się - pomiar

Motywacja zewnętrzna do uczenia się w badaniach własnych – oznacza, że uczenie się samo w sobie nie jest dla osoby interesujące, uczy się głównie po to, by na przykład: otrzymać pozytywną ocenę, zdać dany przedmiot, uzyskać promocję do kolejnej klasy. Osoba doświadcza presji (zewnętrznej lub wewnętrznej), aby podejmować czynności poznawcze. Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano sześćoelementową skalę **Motywacja zewnętrzna do uczenia się**. Jej przykładowe pozycje są następujące: *Uczę się, żeby rodzice byli ze mnie zadowoleni. Uczę się, bo mogę dostać za to jakąś nagrodę*. Narzędzie wykazało zadowalającą rzetelność w badaniu dzieci z klas IV-VI (0,790), a w grupie uczniów z klas VII-VIII (0,896) rzetelność wysoką.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno wyniki ilustrujące poziom tego czynnika chroniącego w badanej próbie, znacznie płci i wieku dla jego zróżnicowanie w grupie młodszej i starszej oraz związku motywacji zewnętrznej do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom motywacji zewnętrznej do uczenia się w badanej próbie

Jak widać w tabeli 2.40 średnia informująca o poziomie motywacji zewnętrznej do uczenia się obniża się w kolejnych klasach. W grupie młodszej maksymalny wynik (4) na zastosowanej skali ma 4,5% badanych, a w grupie starszej tylko 1,7%. Brak zewnętrznej motywacji do nauki (wynik 0) deklaruje w grupie młodszej 1,2% a w grupie starszej 3,2% badanych.

Tabela 2.40. Statystyki opisowe dla motywacji zewnętrznej do uczenia się

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,59	2	2,67	3,33	0,92	-0,45	2,703
V	764	0	4	2,29	1,67	2,33	3	0,92	-0,201	2,493
VI	710	0	4	1,85	1,14	1,86	2,57	1,04	0,141	2,286
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,33	1,67	2,33	3	0,95	-0,226	2,464
VII	688	0	4	1,94	1,33	2	2,5	0,94	0,045	2,449
VIII	730	0	4	1,92	1,17	2	2,67	0,99	0,006	2,317
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,93	1,17	2	2,67	0,97	0,021	2,382

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom motywacji zewnętrznej do uczenia się w młodszej grupie badanych

Celem analizy było określenie, w jakim stopniu **motywacja zewnętrzna** młodszych uczniów szkół podstawowych różni się w zależności od ich płci oraz klasy. Dwuczynnikowa analiza wariancji (ANOVA) wykazała, że cały model był istotny statystycznie ($F = 23,35$; $p < 0,001$), przy czym wyjaśniał 5,10% wariancji motywacji zewnętrznej ($R^2 = 0,051$). Efekt płci okazał się istotny statystycznie ($F = 17,01$; $p < 0,001$). Dziewczynki ($M = 0,076$) charakteryzowały się wyższym poziomem motywacji zewnętrznej niż chłopcy ($M = -0,084$). Różnica była istotna ($p = 0,004$ dla dziewcząt, $p = 0,003$ dla chłopców).

Efekt klasy również okazał się istotny statystycznie ($F = 48,14$; $p < 0,001$). Najwyższy poziom motywacji zewnętrznej odnotowano w klasie IV ($M = 0,249$), a najniższy w klasie VI ($M = -0,209$). Klasa V ($M = -0,035$) nie różniła się istotnie od pozostałych ($p = 0,278$). Natomiast interakcja płci i klasy nie była istotna statystycznie ($F = 1,26$; $p = 0,284$). Wskazuje to, że efekt płci i klasy działa niezależnie, bez interakcyjnych różnic między płciami w zależności od klasy. Porównania post-hoc (Tukey) wykazały istotne różnice pomiędzy każdą parą klas w poziomie motywacji zewnętrznej.

Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	-0,280	< 0,001
Klasa VI vs Klasa IV	-0,460	< 0,001
Klasa VI vs Klasa V	-0,173	0,001

Wyniki te jednoznacznie wskazują na systematyczny spadek motywacji zewnętrznej w kolejnych klasach – najwyższa jest w klasie IV, najniższa w klasie VI. Brak efektu interakcji sugeruje, że spadek ten jest równoległy dla obu płci. Spadek motywacji zewnętrznej może być interpretowany jako malejące znaczenie nagród zewnętrznych (np. pochwał, ocen) dla uczniów w starszych klasach. Może to świadczyć o potrzebie rozwijania motywacji wewnętrznej do uczenia się, zwłaszcza na drugim etapie edukacyjnym.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom motywacji zewnętrznej do uczenia się w starszej grupie badanych

Ogólny model ANOVA okazał się statystycznie istotny ($F = 14,67$; $p < 0,001$), co oznacza, że przynajmniej jedna z analizowanych zmiennych istotnie różnicowała poziom motywacji zewnętrznej do uczenia się. Wskaźnik $R^2 = 0,0302$ wskazuje jednak, że model tłumaczy stosunkowo niewielką część zmienności (ok. 3%) w poziomie motywacji zewnętrznej, co sugeruje, że istnieją inne czynniki nieujęte w analizie, które mają wpływ na tę zmienną.

Płeć uczniów była istotnym czynnikiem różnicującym ($F = 40,04$; $p < 0,001$). Chłopcy uzyskali istotnie niższe wyniki w zakresie motywacji zewnętrznej ($M = -0,1586$) niż dziewczęta ($M = 0,1505$). Wyniki te mogą wskazywać, że dziewczęta częściej kierują się zewnętrznymi nagrodami, oceną otoczenia bądź presją społeczną jako motywatorami do nauki, podczas gdy chłopcy w mniejszym stopniu wykazują taką tendencję.

W przypadku zmiennej klasa nie odnotowano istotnych różnic między uczniami klas VII i VIII ($F = 0,04$; $p = 0,838$), co oznacza, że poziom motywacji zewnętrznej nie różnił się istotnie w zależności od klasy w tej grupie wiekowej. Brak istotnej interakcji pomiędzy płcią a klasą ($F = 3,01$; $p = 0,083$) wskazuje natomiast, że znaczenie płci dla poziomu motywacji zewnętrznej było niezależne od poziomu edukacyjnego.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że jedynie płeć odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się poziomu motywacji zewnętrznej wśród uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej. Dziewczęta charakteryzują się wyższym poziomem motywacji zewnętrznej niż chłopcy, co może mieć znaczenie zarówno dla strategii dydaktycznych, jak i dla projektowania interwencji wspierających motywację szkolną w tej grupie wiekowej.

Porównanie średniej dotyczącej motywacji zewnętrznej do uczenia się w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=2,33$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=1,93$) testem t Welcha wskazuje, że różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII są istotne statystycznie ($t=12,2$; $p<0,001$). Uczniowie z młodszej grupy istotnie częściej deklarowali większe nasilenie motywacji zewnętrznej do uczenia się niż uczniowie z grupy starszej.

Związki motywacji zewnętrznej do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analiza statystyczna przeprowadzona w grupie uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej ujawnia kilka istotnych statystycznie korelacji między poziomem motywacji zewnętrznej do uczenia się a innymi badanymi zmiennymi. Najsilniejsze dodatnie związki odnotowano między motywacją zewnętrzną a motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,56$). Wynik ten potwierdza, że obydwa typy motywacji – mimo odmiennych źródeł – mogą współwystępować i wzajemnie się wzmacniać. Uczniowie, którzy są zewnętrze motywowani do nauki (np. poprzez oceny, nagrody czy uznanie dorosłych), często rozwijają również motywację wewnętrzną, wynikającą z zainteresowania samym procesem uczenia się.

Drugą, ale już umiarkowanie silną korelacją jest pozytywny stosunek do uczenia się ($r = 0,46$), co wskazuje, że zewnętrzne bodźce motywacyjne – takie jak aprobaata nauczycieli, rodziców czy osiągnięcia szkolne – są ściśle powiązane z ogólnym nastawieniem emocjonalnym do nauki. Wysoki poziom motywacji zewnętrznej współwystępuje z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,40$), co sugeruje, że dzieci, które odbierają szkołę jako miejsce przyjazne i dające szansę na uzyskanie nagród, częściej podejmują aktywność edukacyjną.

Nieco słabsze, choć nadal o umiarkowanej sile korelacje występują pomiędzy motywacją zewnętrzną a poczuciem wsparcia od nauczycieli ($r = 0,38$). Wskazuje to, że uznanie i zachęta ze strony nauczyciela są dla młodszych uczniów szczególnie ważnym czynnikiem wzmacniającym chęć do nauki. Zgodnie z teorią autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), klimat wsparcia ze strony dorosłych może sprzyjać zarówno utrzymaniu motywacji zewnętrznej, jak i przechodzeniu ku bardziej autonomicznym formom zaangażowania.

W analizowanej grupie nie odnotowano ani silnych ani umiarkowanych korelacji pomiędzy motywacją zewnętrzną a czynnikami ryzyka. Wskazuje to, że u dzieci z klas IV–VI motywacja zewnętrzna pełni raczej funkcję adaptacyjną, sprzyjającą aktywności szkolnej i pozytywnemu nastawieniu do nauki, nie jest czynnikiem potencjalnie obciążającym.

Zgromadzone dane ukazują spójny profil ucznia o wysokiej motywacji zewnętrznej: to dziecko o pozytywnym stosunku do nauki i szkoły, które otrzymuje wsparcie ze strony nauczycieli i wykazuje jednocześnie motywację wewnętrzną. Wyniki wskazują na znaczenie środowiska szkolnego i relacji z dorosłymi jako kluczowych czynników podtrzymujących aktywność edukacyjną w tej grupie wiekowej. Zgodnie z założeniami teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), wczesne doświadczenia sukcesu, wsparcia i uznania mogą stanowić fundament rozwoju bardziej autonomicznej motywacji do uczenia się na kolejnych etapach edukacji.

Tabela 2.41. Istotne statystycznie korelacje motywacji zewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV–VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,13	Symptomy depresji	-
Poczucie kontroli	0,32	Symptomy lęku	0,10
Konstruktywne radzenie sobie	0,14	Objawy psychosomatyczne	-
Nadzieja na sukces	0,19	Pesymistyczne myśli	-
Nastawienie na rozwój	0,24	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,11	Deficyty w koncentracji uwagi	-
Empatia afektywna	0,27	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,25	Unikowe radzenie sobie	-0,09
Asertywność	0,23	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Kompetencje lidarskie	0,21		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,46	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,40	Negatywny stosunek do szkoły	-0,25
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,56	Amotywacja do uczenia się	-
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,21	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,38	Negatywna postawa wobec rówieśników	-
Wsparcie rodziców	0,22	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,20

Związki motywacji zewnętrznej do uczenia się z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Analiza statystyczna przeprowadzona w grupie uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej ujawniła jedynie kilka korelacji o umiarkowanej sile między poziomem motywacji zewnętrznej do uczenia się a innymi zmiennymi. Najsilniejszy związek uzyskano pomiędzy motywacją zewnętrzną a motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,46$). Wynik ten wskazuje, że w okresie późnoszkolnym oba typy motywacji pozostają ze sobą dodatnio powiązane – uczniowie, którzy potrafią czerpać satysfakcję z samego procesu nauki, równocześnie reagują pozytywnie na czynniki zewnętrzne, takie jak oceny czy uznanie nauczycieli. Można przypuszczać, że zewnętrzne wzmocnienia

pełnią w tym wieku funkcję wspierającą motywację wewnętrzną, a nie konkurencyjną wobec niej.

Kolejną zależność zaobserwowano dla pozytywnego stosunku do uczenia się ($r = 0,39$) oraz pozytywnego stosunku do szkoły ($r = 0,37$). Wyniki te pokazują, że emocjonalne nastawienie do nauki i szkoły jest kluczowym czynnikiem utrzymującym zaangażowanie ucznia w proces edukacyjny. Im bardziej młodzież postrzega szkołę jako środowisko wspierające, tym wyższy poziom motywacji zewnętrznej deklaruje. Odnotowano także umiarkowaną dodatnią korelację z poczuciem kontroli ($r = 0,30$), co oznacza, że uczniowie o wyższym poczuciu sprawstwa i przekonaniu o możliwości wpływania na wyniki w nauce wykazują większą gotowość do reagowania na zewnętrzne bodźce motywacyjne. Wynik ten jest zgodny z koncepcjami psychologii motywacji, w których podkreśla się znaczenie poczucia skuteczności i kontroli w kształtowaniu postaw wobec nauki (Bandura, 1997; Deci i Ryan, 2000).

W przeciwieństwie do młodszych uczniów (klasy IV–VI), w grupie starszej motywacja zewnętrzna jest mniej szeroko powiązana z zasobami osobistymi i społecznymi, co może świadczyć o postępującym różnicowaniu motywacji wraz z wiekiem. W okresie adolescencji rośnie znaczenie czynników wewnętrznych i autonomicznych, a czynniki zewnętrzne pełnią raczej funkcję wspomagającą niż dominującą. Zgromadzone dane pozwalają wnioskować, że w klasach VII–VIII motywacja zewnętrzna ma charakter stabilizujący i wspierający proces uczenia się, zwłaszcza gdy współwystępuje z pozytywnymi postawami wobec szkoły oraz poczuciem kontroli nad własnymi działaniami. Jednocześnie brak istotnych negatywnych korelacji sugeruje, że motywacja zewnętrzna w tej grupie wiekowej nie wiąże się bezpośrednio z problemami emocjonalnymi czy poznawczymi.

Tabela 2.42. Istotne statystycznie korelacje motywacji zewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	-
Poczucie kontroli	0,30	Symptomy lęku	0,18
Konstruktywne radzenie sobie	-	Objawy psychosomatyczne	0,15
Nadzieja na sukces	-	Pesymistyczne myśli	-
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,14	Deficyty w koncentracji uwagi	-
Empatia afektywna	0,26	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,22	Unikowe radzenie sobie	-
Asertywność	0,16	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-
Kompetencje lidarskie	0,18		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,39	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,37	Negatywny stosunek do szkoły	-0,20
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,46	Amotywacja do uczenia się	-
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,13	Poczucie alienacji	-
Wsparcie nauczycieli	0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	-
Wsparcie rodziców	0,12	Doświadczenie odrzucenia	-
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,12
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,13

Uzyskane wyniki potwierdzają, że motywacja zewnętrzna do uczenia się odgrywa istotną, choć zróżnicowaną rolę w rozwoju szkolnym uczniów. W młodszych klasach (IV–VI) stanowi ona kluczowy czynnik podtrzymujący aktywność edukacyjną, silnie związany z pozytywnym nastawieniem do szkoły, nauki i relacjami z nauczycielami. W starszych klasach (VII–VIII) nabiera bardziej selektywnego charakteru. Dane te potwierdzają, że w procesie edukacji motywacja zewnętrzna może stanowić punkt wyjścia do rozwoju motywacji autonomicznej, szczególnie w warunkach wspierających autonomię, kompetencje i pozytywne relacje w środowisku szkolnym.

Zewnętrzna motywacja do nauki jest zjawiskiem złożonym i ambiwalentnym. Skuteczna interwencja edukacyjna powinna zatem nie tyle eliminować zewnętrzne motywy, ile wspierać ich przechodzenie w kierunku bardziej autonomicznej motywacji.

2.4. Wsparcie środowiskowe

Środowisko społeczne, w którym funkcjonuje dziecko, stanowi istotne źródło wsparcia emocjonalnego, poznawczego i instrumentalnego, odgrywając kluczową rolę w realizacji zadań rozwojowych oraz wzmacnianiu zdrowia psychicznego. W niniejszym rozdziale przedstawiono analizę czynników chroniących w postaci zasobów środowiskowych, spostrzeganych przez uczniów w ich codziennych kontekstach życia – przede wszystkim w rodzinie i w środowisku szkolnym. Uwzględniono trzy podstawowe obszary wsparcia: rówieśnicze, nauczycielskie i rodzicielskie, które wspólnie tworzą system relacji sprzyjających poczuciu bezpieczeństwa, rozwojowi kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz budowaniu odporności psychicznej.

W literaturze podkreśla się, że wsparcie społeczne pełni funkcję bufora chroniącego przed negatywnymi skutkami stresu, a jednocześnie wspiera proces adaptacji szkolnej i emocjonalnej dzieci i młodzieży (Sęk i Cieślak, 2011).

2.4.1. Wsparcie rówieśników

W okresie dzieciństwa i dorastania, wsparcie rówieśników staje się kluczowym zasobem społecznym, pełniącym unikalną funkcję w środowisku naturalnym młodzieży. Relacje z rówieśnikami przechodzą transformację z luźnych kontaktów na bliskie, intymne więzi, które stanowią główną arenę do rozwijania kompetencji społecznych i zdolności do wyrażania oraz przyjmowania emocji.

Wsparcie ze strony grupy rówieśniczej działa jako silny czynnik chroniący, zapewniając osłonę psychologiczną, która łagodzi negatywny wpływ specyficznych dla wieku stresorów, takich jak konflikty społeczne, presja dostosowania się czy trudności szkolne. Poczucie akceptacji i bezpieczeństwa w grupie znacząco wzmacnia samoocenę i odporność psychiczną jednostki, co jest niezbędne do zdrowej adaptacji. Co więcej, rówieśnicy dostarczają unikalnych perspektyw oraz wspierają rozwój konstruktywnych strategii radzenia sobie poprzez obserwację i bezpośrednie interakcje, co w efekcie przekłada się na lepsze funkcjonowanie psychiczne i mniejsze nasilenie zachowań problemowych w tym krytycznym okresie życia (Golińska, 2017).

Wsparcie rówieśników – pomiar

W przeprowadzonym badaniu wsparcie rówieśników zostało zdefiniowane jako zgeneralizowane poczucie możliwości uzyskania pomocy w sytuacjach nieradzenia sobie, wyrażające się w pozytywnym postrzeganiu możliwości (...) "otrzymania podtrzymujących komunikatów werbalnych i niewerbalnych na przykład polegających na deklarowaniu sympatii, podtrzymujących na duchu (wsparcie emocjonalne) oraz realnej pomocy, kiedy zaistnieje taka potrzeba (wsparcie instrumentalne). Uogólnione przekonanie, że w potrzebie koledzy i koleżanki udzielą pomocy (Wysocka i in., 2021a). Wsparcie rówieśników oznacza zatem doświadczanie od kolegów i koleżanek z klasy pomocy w nauce oraz w rozwiązywaniu problemów (wsparcie instrumentalne), a także wsparcie emocjonalne, które w rezultacie zapewniają badanemu poczucie bezpieczeństwa.

Pozycje testowe, które składają się z sześciu twierdzeń diagnozują, w jakim stopniu badany czuje się akceptowany, bezpieczny oraz czy może liczyć na pomoc instrumentalną (np. w nauce) i emocjonalną (pocieszenie, podniesienie na duchu) ze strony kolegów i koleżanek. Przykładowe pozycje to „W towarzystwie moich koleżanek/kolegów czuję się bezpiecznie.” lub „Gdy czegoś nie rozumiem, koledzy/koleżanki cierpliwie tłumaczą mi materiał.”

Analiza spójności wewnętrznej skali wyrażona współczynnikiem alfa Cronbacha wskazuje na wysoką precyzję pomiaru, w grupie dzieci młodszych (klasy IV-VI) współczynnik rzetelności wyniósł 0,877, zaś w grupie starszej (klasy VII-VIII) - 0,864.

Poziom wsparcia rówieśników w badanej próbie

Dane przedstawione w tabeli 2.43. wskazują, że średni poziom wsparcia rówieśników obniża się wraz z wiekiem uczniów. W klasie IV średnia wynosi 2,88, w klasie V 2,67, a w klasie VI – 2,60. W grupie starszej, obejmującej klasy VII–VIII, wartości te są jeszcze niższe: 2,46 dla klasy VII oraz 2,34 dla klasy VIII. Średnia dla całej grupy młodszej (klasy IV–VI) wynosi 2,72, natomiast dla grupy starszej (klasy VII–VIII) – 2,40. Tendencja ta wskazuje na systematyczny spadek postrzeganego wsparcia ze strony rówieśników w kolejnych klasach.

Porównanie wartości kwartylowych potwierdza te różnice. W klasie IV wartość pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 2,33, a trzeciego (Q3) 3,67, co oznacza, że połowa uczniów uzyskała wyniki mieszczące się w przedziale od 2,34 do 3,66, czyli powyżej środka zastosowanej skali. W klasie VIII wartości te są niższe (Q1 = 1,67; Q3 = 3,17), co świadczy o większym rozproszeniu wyników i większej liczbie uczniów, którzy oceniają wsparcie ze strony rówieśników jako niskie. Wartość mediany w grupie młodszej wynosi 2,83, a w grupie starszej 2,50, co potwierdza obniżenie centralnej tendencji w starszym wieku szkolnym.

Odchylenie standardowe (SD) w całej próbie wynosi około 1,00 i pozostaje względnie stabilne między klasami, co oznacza umiarkowane zróżnicowanie wyników w zakresie wsparcia rówieśniczego. Wartości skośności (SKE) są ujemne w obu grupach (–0,726 dla młodszej i –0,468 dla starszej), co wskazuje na niewielką przewagę wyników wysokich nad niskimi, jednak asymetria rozkładu maleje wraz z wiekiem, co sugeruje bardziej równomierne rozłożenie odpowiedzi.

Tabela 2.43. Statystyki opisowe dla wsparcia rówieśników

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,88	2,33	3	3,67	0,95	-0,931	3,421
V	764	0	4	2,67	2,08	2,83	3,5	0,99	-0,696	2,792
VI	710	0	4	2,60	2	2,67	3,33	1,01	-0,58	2,701
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,72	2,17	2,83	3,5	0,99	-0,726	2,904
VII	688	0	4	2,46	1,83	2,67	3,17	0,95	-0,516	2,699
VIII	730	0	4	2,34	1,67	2,5	3,17	1,04	-0,407	2,446
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,4	1,67	2,5	3,17	1,00	-0,468	2,572

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

W obu grupach niewielki odsetek uczniów (1,3% w młodszej i 2,4% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak postrzeganego wsparcia ze strony rówieśników. Natomiast odsetek uczniów o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 10,6% i 4,6%. Porównanie grup wiekowych wskazuje, że młodsze dzieci częściej deklarują możliwość uzyskania pomocy i zrozumienia od kolegów, podczas gdy wśród starszych uczniów wsparcie to oceniane jest niżej. Może to wynikać z przejściowych trudności w relacjach rówieśniczych typowych dla okresu adolescencji, w którym większe znaczenie zyskuje akceptacja grupowa, ale też częściej pojawiają się konflikty i rywalizacja (Świdorska i Pyżalski, 2018).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom wsparcia rówieśników w młodszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie wsparcia rówieśników — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0178, co oznacza, że około 1,8% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 7,89$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób istotny statystycznie różnicuje poziom wsparcia rówieśników ($F = 8,29$; $p = 0,004$). Istnienie różnic między

chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła $-2,88$ ($p = 0,004$). Dane ze średnich krańcowych wskazują, że dziewczęta (średnia krańcowa = $0,054$) wykazują wyższy poziom postrzeganego wsparcia rówieśników niż chłopcy (średnia krańcowa = $-0,062$).

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten również okazał się statystycznie istotny ($F = 13,72$; $p < 0,001$), co oznacza, że poziom wsparcia rówieśników znacząco różni się w zależności od klasy. Co istotne, analiza porównań post hoc (test Tukeya) ujawnia spadek wsparcia rówieśników wraz z wiekiem:

- uczniowie klasy V deklaruje niższy poziom wsparcia niż uczniowie klasy IV ($t = -4,05$; $p < 0,001$),
- uczniowie klasy VI również deklaruje niższy poziom wsparcia niż uczniowie z klasy IV ($t = -4,92$; $p < 0,001$). Różnica w poziomie odczuwanego wsparcia między uczniami klasy V a VI okazała się nieistotna.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 1,31$; $p = 0,271$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że opisany spadek wsparcia rówieśników w starszych klasach jest podobny u chłopców i dziewcząt.

Wyniki analiz dowodzą, że głównymi czynnikami różnicującymi postrzegane wsparcie rówieśników wśród dzieci z klas IV–VI są płeć oraz wiek. Dziewczęta deklaruje wyższy poziom wsparcia niż chłopcy, a dla obu płci poziom ten jest niższy w klasach starszych (V oraz VI) w porównaniu do klasy IV.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom wsparcia rówieśników w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że cały model jest nieistotny statystycznie ($F = 1,34$; $p = 0,259$). Wartość współczynnika determinacji R^2 jest bliska zeru i wynosi $0,0028$, co oznacza, że analizowane zmienne (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych) wyjaśniają łącznie zaledwie $0,3\%$ wariancji w poziomie wsparcia rówieśników.

Analiza poszczególnych efektów głównych pokazała, że ani płeć ($F = 0,01$; $p = 0,903$), ani klasa ($F = 3,76$; $p = 0,053$) nie różnicują w sposób istotny statystycznie poziomu wsparcia rówieśników, chociaż efekt dla klasy jest na granicy istotności.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,29$; $p = 0,589$) również okazała się nieistotna statystycznie.

Podsumowując, przeprowadzona analiza nie dostarczyła statystycznych dowodów na istnienie różnic w poziomie wsparcia rówieśników między analizowanymi grupami. Żaden z analizowanych czynników (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych) nie okazał się istotnym predyktorem w grupie uczniów z klas VII-VIII.

Porównanie średniej dotyczącej wsparcia rówieśników w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=2,72$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII ($M=2,4$) testem t-Welcha wskazuje, że na istotne statystycznie różnice między nimi ($t=9,3$; $p=0,001$). Oznacza to, że uczniowie grupy młodszej istotnie częściej deklarują wyższe poczucie wsparcie ze strony rówieśników niż uczniowie grupy starszej.

Związki poczucia wsparcia ze strony rówieśników z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W grupie młodszych uczniów poczucie wsparcia ze strony rówieśników odgrywa wyraźnie ochronną rolę, istotnie korelując dodatnio zarówno z innymi zasobami indywidualnymi i środowiskowymi, jak i ujemnie z wieloma czynnikami ryzyka. Spośród czynników chroniących najwyższą dodatnią korelację odnotowano pomiędzy wsparciem rówieśników a wsparciem rodziców ($r = 0,45$) oraz nauczycieli ($r = 0,54$). Wyniki te wskazują, że dzieci, które doświadczają zrozumienia i akceptacji w relacjach rówieśniczych, częściej odbierają również swoje środowisko rodzinne i szkolne jako wspierające. Zbieżne wyniki uzyskano także w innych badaniach (Rueger i in., 2010), które potwierdzają, że wsparcie rówieśnicze w okresie szkolnym wzmacnia poczucie przynależności i pozytywnie wpływa na dobrostan psychiczny ucznia, zwłaszcza gdy jest skorelowane z adekwatnym wsparciem ze strony dorosłych. Z punktu widzenia psychologii rozwojowej i teorii przywiązania (Bowlby, 2016), takie współwystępowanie wsparcia z różnych źródeł świadczy o stabilnym systemie relacji interpersonalnych – dziecko funkcjonuje w środowisku, które wzmacnia jego zaufanie, empatię i poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego.

Najsilniejsze pozostałe związki odnotowano z asertywnością ($r = 0,41$) oraz empatią behawioralną ($r = 0,36$), co wskazuje, że dzieci, które czują się akceptowane i wspierane przez rówieśników, częściej potrafią wyrażać własne potrzeby w sposób konstruktywny oraz zachowują się empatycznie wobec innych. Wsparcie rówieśnicze tworzy więc

środowisko sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznych, ułatwiających budowanie satysfakcjonujących relacji i redukujących ryzyko konfliktów interpersonalnych.

Istotne dodatnie korelacje odnotowano również z poczuciem własnej wartości ($r = 0,36$), konstruktywnym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami ($r = 0,32$), nadzieją na sukces ($r = 0,32$), kompetencjami liderskimi ($r = 0,35$) oraz motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,34$). Wyniki te sugerują, że relacje z rówieśnikami stanowią ważne źródło pozytywnego wzmocnienia – sprzyjają rozwojowi samooceny, poczuciu sprawstwa i odporności psychicznej, a także pobudzają zaangażowanie w aktywność szkolną i społeczną. Uczniowie otoczeni przyjazną grupą rówieśniczą częściej angażują się w naukę i chętniej podejmują wyzwania, wierząc w swoje możliwości.

W odniesieniu do czynników ryzyka najsilniejsze powiązania dotyczą poczucia alienacji ($r = -0,49$), co oznacza, że dzieci otoczone wsparciem rówieśników znacznie rzadziej odczuwają osamotnienie, niezrozumienie i wyobcowanie w relacjach społecznych. Dodatkowo wsparcie rówieśnicze ujemnie koreluje z negatywną postawą wobec rówieśników ($r = -0,46$), doświadczaniem odrzucenia ($r = -0,46$) oraz zagrożeniem ze strony rówieśników ($r = -0,39$). Wyniki te wskazują, że pozytywne relacje z grupą rówieśniczą nie tylko sprzyjają dobrostanowi emocjonalnemu, lecz także stanowią bezpośredni bufor chroniący przed przemocą, izolacją i negatywnymi doświadczeniami społecznymi.

Tabela 2.44. Istotne statystycznie korelacje wsparcia rówieśników z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,36	Symptomy depresji	-0,31
Poczucie kontroli	0,21	Symptomy lęku	-0,22
Konstruktywne radzenie sobie	0,32	Objawy psychosomatyczne	-0,20
Nadzieja na sukces	0,32	Pesymistyczne myśli	-0,27
Nastawienie na rozwój	0,17	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,28
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,13	Deficyty koncentracji uwagi	-0,22
Empatia afektywna	0,25	Nadruchliwość i impulsywność	-0,14
Empatia behawioralna	0,36	Unikowe radzenie sobie	-0,19

Asertywność	0,41	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,24
Kompetencje lidarskie	0,35		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,27	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,16
Pozytywny stosunek do szkoły	0,29	Negatywny stosunek do szkoły	-0,26
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,34	Amotywacja do uczenia się	-0,18
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,21		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie nauczycieli	0,54	Poczucie alienacji	-0,49
Wsparcie rodziców	0,45	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,46
		Doświadczenie odrzucenia	-0,46
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,41
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,21

Zgodnie z badaniami nad rolą wsparcia społecznego (Bukowski i in., 2018; Wentzel, 2017), przyjazne relacje z rówieśnikami w wieku szkolnym stanowią jeden z kluczowych buforów chroniących przed negatywnymi skutkami stresu oraz wzmacniających adaptacyjne strategie radzenia sobie. Wsparcie rówieśnicze pełni funkcję społecznego regulatora emocji i zachowania, a jego brak wiąże się ze wzrostem ryzyka zaburzeń internalizacyjnych i trudności adaptacyjnych. Dzieci, które mają silne więzi z rówieśnikami, częściej doświadczają poczucia przynależności, bezpieczeństwa i zrozumienia, co sprzyja rozwojowi społecznemu, emocjonalnemu i motywacji do uczenia się.

Związki wsparcia rówieśników z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W grupie starszych uczniów można zauważyć znaczne osłabienie związków pomiędzy wsparciem rówieśników a innymi czynnikami chroniącymi jak również czynnikami ryzyka. Najsilniejsze powiązanie występuje ze wsparciem nauczycieli ($r = 0,40$),

co oznacza, że uczniowie, którzy czują się akceptowani i rozumiani przez swoich rówieśników, częściej postrzegają także nauczycieli jako osoby wspierające i życzliwe. Dodatnia korelacja z wsparciem rodziców ($r = 0,34$) potwierdza, że doświadczenie wsparcia ze strony rówieśników współwystępuje z poczuciem emocjonalnego bezpieczeństwa w środowisku domowym — dzieci dobrze funkcjonujące w grupie rówieśniczej zazwyczaj mają również stabilne relacje z dorosłymi.

Dodatnie korelacje ze zmiennymi składającymi się na zasoby indywidualne obejmują także empatię behawioralną ($r = 0,30$), asertywność ($r = 0,33$) oraz kompetencje liderskie ($r = 0,32$). Oznacza to, że uczniowie, którzy czują się wspierani przez rówieśników, częściej wykazują zachowania empatyczne, potrafią wyrażać własne zdanie oraz przejawiają predyspozycje przywódcze. Te cechy sprzyjają tworzeniu pozytywnego klimatu społecznego w grupie i wzmacniają wzajemne relacje, co zgodnie z badaniami Williama M. Bukowskiego, Bretta Laursena i Kennetha H. Rubina (2018) stanowi kluczowy mechanizm ochronny w okresie adolescencji.

Równocześnie, wsparcie rówieśników ujemnie koreluje z kilkoma kluczowymi czynnikami ryzyka, co wskazuje na jego znaczącą rolę ochronną wobec trudności emocjonalnych i społecznych. Najsilniejszy związek zaobserwowano pomiędzy wsparciem rówieśników a poczuciem alienacji ($r = -0,45$), co oznacza, że im wyższe poczucie wsparcia ze strony rówieśników, tym mniejsze poczucie osamotnienia, izolacji i braku przynależności do grupy. Równie istotna jest ujemna korelacja z doświadczaniem odrzucenia ($r = -0,43$), sugerująca, że pozytywne relacje rówieśnicze skutecznie chronią przed społecznym wykluczeniem i poczuciem bycia nieakceptowanym.

Kolejne powiązania dotyczą negatywnej postawy wobec rówieśników ($r = -0,37$) oraz poczucia zagrożenia ze strony rówieśników ($r = -0,35$). Oznacza to, że uczniowie, którzy otrzymują wsparcie od kolegów i koleżanek, rzadziej przejawiają wrogie lub nieufne nastawienie wobec rówieśników oraz w mniejszym stopniu doświadczają lęku przed przemocą czy prześladowaniem w grupie.

Tabela 2.45. Istotne statystycznie korelacje wsparcia rówieśników z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,29	Symptomy depresji	-0,22
Poczucie kontroli	0,20	Symptomy lęku	-0,15
Konstruktywne radzenie sobie	0,24	Objawy psychosomatyczne	-0,11
Nadzieja na sukces	0,26	Pesymistyczne myśli	-0,20
Nastawienie na rozwój	0,12	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,24
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,11	Deficyty koncentracji uwagi	-
Empatia afektywna	0,19	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,30	Unikowe radzenie sobie	-
Asertywność	0,33	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,14
Kompetencje lidarskie	0,32		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,12	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,20	Negatywny stosunek do szkoły	-0,18
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,19	Amotywacja do uczenia się	-
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,13		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie nauczycieli	0,40	Poczucie alienacji	-0,45
Wsparcie rodziców	0,34	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,37
		Doświadczenie odrzucenia	-0,43
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,35
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,16
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

2.4.2. Wsparcie nauczycieli

W procesie rozwoju dzieci i adolescentów, wsparcie nauczycieli stanowi niezastąpiony zasób środowiskowy w kontekście edukacyjnym. Relacje z nauczycielami, rozumiane jako pomoc emocjonalna, instrumentalna i informacyjna świadczona przez kadrę pedagogiczną, są kluczowym elementem psychologicznego funkcjonowania młodzieży poza domem rodzinnym. Szkolne wsparcie, w odróżnieniu od wsparcia rówieśników czy rodziny, ma charakter formalny i jest ściśle związane z osiągnięciami edukacyjnymi oraz z poczuciem przynależności do środowiska szkolnego. Jakość tych interakcji wpływa na motywację wewnętrzną ucznia, jego zaangażowanie w naukę oraz na to, jak skutecznie jest w stanie sprostać wymaganiom programowym i społecznym.

Wsparcie nauczycieli pełni funkcję czynnika chroniącego, który łagodzi wpływ stresorów szkolnych i związanych z rówieśnikami. Uczeń, który czuje się akceptowany i ma poczucie, że jego problemy są dostrzegane, jest mniej podatny na wypalenie szkolne, lęk i wycofanie. Dobre relacje z dorosłymi autorytetami w szkole wzmacniają poczucie własnej wartości młodego człowieka i sprzyjają lepszemu przystosowaniu się, pełniąc rolę pomostu między domowym środowiskiem a szerszą społecznością. Z perspektywy psychologii zdrowia, jest to niezbędny element systemu wsparcia społecznego, który zwiększa ogólną rezyliencję jednostki (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2010).

Wsparcie nauczycieli – pomiar

W przeprowadzonym badaniu wsparcie nauczycieli zostało zdefiniowane jako przekonanie o możliwości uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych związanych ze szkołą - np. pomoc w nadrobieniu zaległości w nauce, w sytuacji naruszającej poczucie bezpieczeństwa w szkole, poczucie bycia akceptowanym i przekonanie, że nauczycielom można zaufać - przedstawić im swoje problemy i uzyskać pomoc (Wysocka i in., 2021a).

Skala składa się z pięciu pozycji testowych; dla przykładu: „Nauczyciele starają się mnie akceptować takim, jakim jestem” oraz „Zwykle mogę liczyć na pomoc nauczyciela w nadrobieniu zaległości w nauce z powodu choroby”.

Skala wykazuje dobrą rzetelność, w przypadku młodszych uczniów (klasy IV-VI) współczynnik alfa Cronbacha osiągnął wartość 0,842, zaś w przypadku starszych (klasy VII-VIII) 0,838. Zatem narzędzie spójnie i precyzyjnie mierzy założony konstrukt w obu grupach wiekowych.

Poziom wsparcia nauczycieli w badanej próbie

Dane przedstawione w tabeli 2.46 wskazują, że średni poziom wsparcia nauczycieli systematycznie maleje wraz z wiekiem uczniów. W klasie IV średnia wynosi 2,78, w klasie V spada do 2,36, a w klasie VI do 2,08. W grupie starszej (klasy VII-VIII) obserwuje się dalszy spadek wartości – średnie wynoszą odpowiednio 1,78 w klasie VII i 1,73 w klasie VIII. Oznacza to, że uczniowie młodszych klas znacznie częściej postrzegają nauczycieli jako osoby wspierające i dostępne, natomiast wśród starszych uczniów poczucie takiego wsparcia wyraźnie słabnie.

Różnice te potwierdzają również wartości kwartylowe. W klasie IV wartość graniczna dla pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 2,2, a trzeciego (Q3) 3,6, co wskazuje, że połowa badanych ocenia wsparcie nauczycieli w zakresie umiarkowanie wysokim. W klasie VIII wartości te spadają do 0,8 (Q1) i 2,6 (Q3), co oznacza, że znaczna część uczniów w starszych klasach ocenia relacje z nauczycielami jako słabsze lub ograniczone. Mediana w grupie młodszej wynosi 2,6, natomiast w grupie starszej 1,8, co potwierdza tendencję spadkową w centralnych wartościach rozkładu.

Odchylenie standardowe (SD) pozostaje względnie stabilne w obu grupach (ok. 1,06–1,12), co oznacza, że zróżnicowanie wyników między uczniami w zakresie wsparcia nauczycieli jest umiarkowane, ale podobne na wszystkich etapach edukacji. Wartości skośności (SKE) zmieniają się z ujemnych w grupie młodszej (–0,401) na dodatnie w grupie starszej (0,152), co wskazuje, że rozkład w młodszej grupie jest lekko przesunięty w stronę wyższych ocen, natomiast w starszej – w stronę niższych, co potwierdza stopniowy spadek pozytywnych ocen wsparcia. Kurtoza (K) w obu grupach jest dodatnia (ok. 2,2–2,3), co oznacza, że wyniki są bardziej skoncentrowane wokół średniej niż w rozkładzie normalnym.

Tabela 2.46. Statystyki opisowe dla wsparcia nauczycieli

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,78	2,2	3	3,6	0,95	-0,725	3,015
V	764	0	4	2,36	1,6	2,4	3,2	1,03	-0,324	2,347
VI	710	0	4	2,08	1,2	2,2	3	1,12	-0,13	2,068
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,41	1,6	2,6	3,2	1,07	-0,401	2,328
VII	688	0	4	1,78	1	1,8	2,6	1,03	0,113	2,3
VIII	730	0	4	1,73	0,8	1,8	2,6	1,09	0,19	2,178
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,76	0,8	1,8	2,6	1,06	0,152	2,234

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

W obu grupach znaczny odsetek uczniów (2,7% w młodszej i 6,9% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak postrzeganego wsparcia ze strony nauczycieli. Natomiast odsetek uczniów, o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 8 i 3,1. Wyniki wskazują, że uczniowie młodszych klas (IV–VI) częściej postrzegają swoich nauczycieli jako osoby wspierające, dostępne i empatyczne, natomiast w starszych klasach (VII–VIII) poziom takiego wsparcia ulega wyraźnemu obniżeniu. Może to wynikać z kilku czynników, takich jak wzrost samodzielności uczniów, zmiana charakteru relacji nauczyciel–uczeń wraz z wiekiem uczniów czy większe wymagania szkolne. Obniżenie postrzeganego wsparcia ze strony nauczycieli w starszych klasach może mieć znaczenie dla dobrostanu emocjonalnego uczniów oraz ich zaangażowania szkolnego (Świdorska i Pyżalski, 2018).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom wsparcia nauczycieli w młodszej grupie badanych

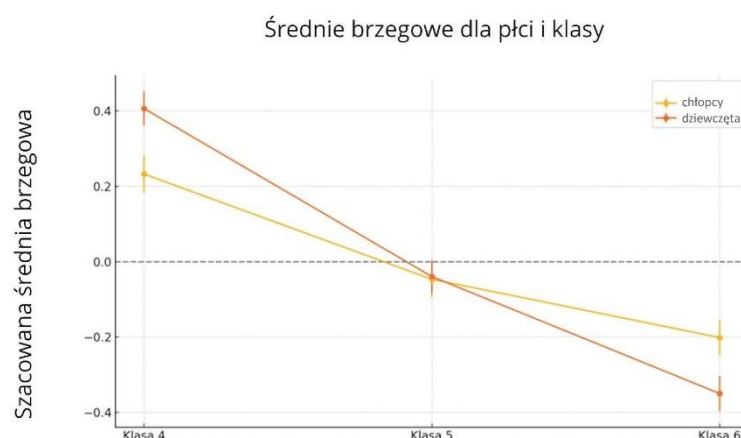
Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia zauważalną część zmienności w poziomie wsparcia nauczycieli — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0755, co oznacza, że około 7,6% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Efekt modelu okazał się wysoce istotny statystycznie ($F = 35,53$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć nie różnicuje istotnie ogólnego poziomu wsparcia nauczycieli ($F = 0,08$; $p = 0,776$). Świadczy to o tym, że uśredniony w klasach poziom wsparcia nauczycieli doświadczany przez uczniów jest podobny niezależnie od płci.

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten okazał się statystycznie wysoce istotny ($F = 80,66$; $p < 0,001$). Analiza porównań post hoc (test Tukeya) ujawnia systematyczny spadek - w poczuciu uczniów - wsparcia nauczycieli w kolejnych klasach:

- uczniowie klasy V mają niższe poczucie wsparcia niż w klasie IV ($t = -7,80$; $p < 0,001$),
- uczniowie klasy VI niższe niż w klasie IV ($t = -12,60$; $p < 0,001$) oraz V ($t = -5,02$; $p < 0,001$).

Jednakże, najważniejszym wnioskiem jest istotna statystycznie interakcja między płcią a klasą ($F = 5,83$; $p = 0,003$). Oznacza to, że wzorec spadku postrzeganego wsparcia nauczycieli jest inny dla chłopców i dziewcząt.



Rysunek 2.6. Dynamika zmian dotyczących wsparcia nauczycieli z uwagi na płeć i klasę

Jak widać na wykresie u dziewcząt następuje bardzo gwałtowny i statystycznie istotny spadek wsparcia między klasą IV i V ($t = -8,92$; $p < 0,001$), zaś u chłopców spadek między klasą IV i V jest nieistotny statystycznie ($t = -0,99$; $p = 0,325$); dopiero w klasie VI spadek w odniesieniu do klasy IV staje się istotny.

Podsumowując, głównym czynnikiem różnicującym postrzegane wsparcie nauczycieli jest wiek, ale jego działanie jest moderowane przez płeć. Chociaż ogólnie płeć nie jest istotnym czynnikiem, to w klasie IV dziewczęta wskazują na wyższe wsparcie, które następnie spada gwałtowniej niż u chłopców. Wzór spadku wsparcia nauczycieli pomiędzy klasą IV i V jest więc odmienny dla obu płci.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom wsparcia nauczycieli w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie wsparcia nauczycieli — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0108, co oznacza, że około 1,1% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 5,14$; $p = 0,002$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób wysoce istotny statystycznie różnicuje poziom wsparcia nauczycieli ($F = 14,20$; $p < 0,001$). Istnienie różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła 3,77 ($p < 0,001$). Dane ze średnich krańcowych wskazują, że chłopcy (średnia krańcowa = 0,095) deklaruje wyższy poziom wsparcia nauczycieli niż dziewczęta (średnia krańcowa = -0,088).

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten okazał się statystycznie nieistotny ($F = 1,29$; $p = 0,255$), co oznacza, że poziom wsparcia nauczycieli nie różni się w zależności od klasy, do której uczęszczają uczniowie.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,49$; $p = 0,486$) także okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że różnice w poziomie wsparcia nauczycieli między chłopcami a dziewczętami są podobne w obu analizowanych klasach.

Wyniki analiz dowodzą, iż głównym i jedynym czynnikiem różnicującym postrzegane wsparcie nauczycieli wśród badanych uczniów w starszej grupie badanych jest płeć. Natomiast klasa ani interakcja obu zmiennych objaśniających nie mają w tym przypadku statystycznie istotnego znaczenia.

Związki wsparcia nauczycieli z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W grupie dzieci młodszych wsparcie nauczycieli istotnie koreluje z wieloma czynnikami chroniącymi, wskazując, że relacja uczeń-nauczyciel ma istotne znaczenie w realizacji zadań rozwojowych. W obszarze zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu odnotowano dodatnie korelacje na poziomie 0,30 i wyższym z czterema na pięć badanych zmiennych: poczuciem własnej wartości ($r = 0,40$), poczuciem kontroli ($r = 0,36$), konstruktywnym radzeniem sobie ($r = 0,32$) oraz nadzieją na sukces ($r = 0,34$). Oznacza to, że uczniowie postrzegający swoich nauczycieli jako wspierających częściej cechują się bardziej akceptującą postawą wobec siebie, wyższym poczuciem sprawstwa i lepszym radzeniem sobie z trudnościami pojawiającymi się na drodze do realizacji celów.

W grupie zmiennych - określonych jako zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom - wsparcie nauczycieli koreluje dodatnio na przyjętym w tych analizach poziomie tylko z asertywnością. Im wyższe wsparcie ze strony nauczycieli tym częściej uczniowie bronią swoich praw w relacjach z rówieśnikami w nieagresywny sposób, potrafią zwrócić się po pomoc do rówieśników, jeśli jej potrzebują, przedstawiają swoje pomysły podczas pracy w grupie i potrafią też bronić kolegów / koleżanki przed agresją rówieśników.

W obszarze zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się wsparcie nauczycieli dodatnio koreluje z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,48$), motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,51$) oraz w mniejszym stopniu z motywacją zewnętrzną ($r = 0,38$). Oznacza to, że pozytywna relacja z nauczycielem jest nie tylko czynnikiem emocjonalnego bezpieczeństwa, ale również ważnym predyktorem zaangażowania edukacyjnego. Im wyższy poziom wsparcia nauczycieli postrzegają uczniowie, tym wyższa jest ich motywacja wewnętrzna do uczenia się (korelacja wysoka), a także motywacja zewnętrzna, mają też bardziej pozytywny stosunek do uczenia się i do szkoły.

Warto zauważyć, że wsparcie nauczycieli silnie koreluje także ze wsparciem rodziców ($r = 0,50$) i rówieśników ($r = 0,54$), co sugeruje istnienie spójnego systemu wsparcia społecznego. Im bardziej uczeń doświadcza zrozumienia i akceptacji w środowisku szkolnym, tym częściej funkcjonuje w pozytywnych relacjach z dorosłymi

i rówieśnikami i odwrotnie. Zatem na wyższe wsparcie nauczycieli mogą liczyć zwłaszcza uczniowie, którzy otrzymują je również od rodziców i rówieśników.

W obszarze zagrożeń dla zdrowia psychicznego jednostki wsparcie nauczycieli koreluje ujemnie z symptomami depresji ($r = -0,34$) oraz nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,37$). Oznacza to, że uczniowie postrzegający nauczyciela jako wspierającego rzadziej przejawiają objawy obniżonego nastroju i negatywnego obrazu własnego ciała. Relacja oparta na akceptacji i życzliwości pełni więc funkcję ochronną wobec niskiej samooceny i poczucia braku wartości, które często towarzyszą wcześniejszym symptomom depresji (Orth i Robins, 2013).

Korelacje wsparcia nauczycieli z deficytami w samoregulacji są przeciętne i ujemne. Dotyczą deficytów koncentracji uwagi ($r = -0,31$), unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami ($r = -0,30$) oraz destruktywnego radzenia sobie ze złością ($r = -0,32$). Wyniki te sugerują, że uczniowie, którzy nie otrzymują od nauczycieli wystarczającego zrozumienia, akceptacji i pomocy w sytuacjach trudnych, częściej doświadczają problemów z utrzymaniem uwagi, reagują impulsywnie pod wpływem złości oraz sięgają po nieadaptacyjne strategie unikania, co może utrudniać im skuteczne radzenie sobie w środowisku szkolnym.

Wśród zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji w obszarze uczenia się odnotowano silną ujemną korelację z negatywnym stosunkiem do szkoły ($r = -0,43$), co wskazuje, że niski poziom wsparcia nauczycieli może sprzyjać negatywnym emocjom oraz negatywnym przekonaniom co do instytucji szkoły.

Z kolei w grupie zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych wsparcie nauczycieli koreluje ujemnie z poczuciem alienacji ($r = -0,33$), negatywną postawą wobec rówieśników ($r = -0,33$). Wsparcie nauczycieli jest także ujemnie skorelowane z nieakceptacją norm ($r = -0,35$). Zatem uczniowie, którzy postrzegają nauczyciela jako życzliwego i wspierającego, rzadziej czują się odmienni i samotni w klasie, rzadziej prezentują negatywne nastawienie do koleżanek i kolegów z klasy, są bardziej skłonne dostrzegać sens zasad obowiązujących w klasie i w szkole, co wskazuje, że nauczyciel może pełnić funkcję stabilizującą i socjalizacyjną w rozwoju moralnym ucznia.

Tabela 2.47. Istotne statystycznie korelacje wsparcia nauczycieli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,40	Symptomy depresji	-0,34
Poczucie kontroli	0,36	Symptomy lęku	-0,24
Konstruktywne radzenie sobie	0,32	Objawy psychosomatyczne	-0,25
Nadzieja na sukces	0,34	Pesymistyczne myśli	-0,29
Nastawienie na rozwój	0,22	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,37
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,31
Empatia afektywna	0,20	Nadruchliwość i impulsywność	-0,19
Empatia behawioralna	0,29	Unikowe radzenie sobie	-0,30
Asertywność	0,45	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,32
Kompetencje lidarskie	0,27		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,38	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,22
Pozytywny stosunek do szkoły	0,48	Negatywny stosunek do szkoły	-0,43
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,51	Amotywacja do uczenia się	-0,29
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,38		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,54	Poczucie alienacji	-0,33
Wsparcie rodziców	0,50	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,33
		Doświadczenie odrzucenia	-0,26
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,25
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,35

Związki wsparcia nauczycieli z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W grupie starszych uczniów, w obszarze zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu wsparcie nauczycieli najsilniej koreluje z poczuciem własnej wartości ($r = 0,41$) i poczuciem kontroli ($r = 0,32$). Oznacza to, że uczniowie, którzy czują się akceptowani i doceniani przez nauczycieli, częściej postrzegają siebie jako wartościowych i zdolnych do kierowania swoją aktywnością i brania odpowiedzialności za jej efekty. Wsparcie ze strony dorosłych w szkole, oparte na zaufaniu i autentycznym zainteresowaniu, sprzyja budowaniu pozytywnego obrazu siebie i poczucia skuteczności, co ma istotne znaczenie dla zdrowia psychicznego młodzieży.

W kontekście zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się występują silne korelacje z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,48$), motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,41$) oraz pozytywnym stosunkiem do uczenia się ($r = 0,33$). Wskazuje to, że relacja z nauczycielem, w której uczeń doświadcza wsparcia i zrozumienia, wzmacnia jego motywację autonomiczną i zaangażowanie w naukę.

W obszarze zasobów sprzyjających relacjom społecznym zauważono dodatnią korelację z asertywnością ($r = 0,34$). Oznacza to, że uczniowie odczuwający wsparcie ze strony nauczycieli częściej potrafią wyrażać swoje potrzeby i emocje stanowczo i spokojnie jednocześnie z szacunkiem dla innych ludzi.

Warto także podkreślić dodatnie związki wsparcia nauczycieli ze wsparciem rówieśników ($r = 0,40$) i wsparciem rodziców ($r = 0,34$). Wynik ten potwierdza, że pozytywne relacje w szkole współwystępują z dobrą jakością relacji w innych kontekstach życia ucznia.

W grupie czynników ryzyka najwyższą korelację uzyskano dla poczucia alienacji ($r = -0,45$). Oznacza to, że uczniowie, którzy postrzegają nauczycieli jako życzliwych i wspierających, rzadziej doświadczają poczucia osamotnienia, braku przynależności i izolacji w grupie rówieśniczej. Ujemna korelacja z negatywną postawą wobec rówieśników ($r = -0,37$) potwierdza, że pozytywna relacja z nauczycielem sprzyja również bardziej konstruktywnym i empatycznym postawom wobec innych uczniów. Oznacza to, że wsparcie dorosłych w szkole może pośrednio wpływać na jakość relacji rówieśniczych, wzmacniając klimat współpracy i zaufania w klasie.

W zakresie zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych odnotowano istotne ujemne korelacje z doświadczaniem odrzucenia ($r = -0,43$) oraz zagrożeniem ze strony rówieśników ($r = -0,35$). Wyniki te wskazują, że nauczyciel pełni istotną funkcję mediacyjną i ochronną wobec uczniów narażonych na przemoc rówieśniczą – jego wsparcie zmniejsza ryzyko wykluczenia i zwiększa poczucie bezpieczeństwa w grupie. Wsparcie ze strony nauczyciela może zatem działać jako czynnik kompensujący skutki negatywnych doświadczeń społecznych, co potwierdzają liczne badania nad rolą nauczyciela jako „bezpiecznej bazy” w kontekście relacji szkolnych (Pianta i in., 2012; Roorda i in., 2011).

Tabela 2.48. Istotne statystycznie korelacje wsparcia nauczycieli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,41	Symptomy depresji	-0,22
Poczucie kontroli	0,32	Symptomy lęku	-0,15
Konstruktywne radzenie sobie	0,29	Objawy psychosomatyczne	-0,11
Nadzieja na sukces	0,27	Pesymistyczne myśli	-0,20
Nastawienie na rozwój	0,16	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,24
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-
Empatia behawioralna	0,14	Unikowe radzenie sobie	-
Asertywność	0,34	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,14
Kompetencje lidarskie	0,17		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,33	Niepowodzenia w uczeniu się	-
Pozytywny stosunek do szkoły	0,48	Negatywny stosunek do szkoły	-0,18
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,41	Amotywacja do uczenia się	-0,28
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,29		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,40	Poczucie alienacji	-0,45
Wsparcie rodziców	0,34	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,37
		Doświadczanie odrzucenia	-0,43
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,35
		Cyberprzemoc	
		Doświadczanie cyberprzemocy	-0,16
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-

Uzyskane w obydwu grupach wyniki potwierdzają ustalenia badań nad wpływem wsparcia nauczycieli na dobrostan i motywację uczniów (Pianta i in., 2012; Wentzel, 2017). Relacje oparte na empatii, zaufaniu i uznaniu sprzyjają rozwijaniu kompetencji społecznych, poczucia własnej skuteczności i zaangażowania w proces uczenia się.

2.4.3. Wsparcie rodziców

Wsparcie rodziców odgrywa znaczącą rolę w rozwijaniu przez dzieci i adolescentów swoich zdolności do skutecznego zmagania się z życiowymi trudnościami. Traktowane jest jako zasób środowiskowy, którego rola polega na stabilizowaniu funkcjonowania młodej osoby w obliczu stresu. Wsparcie to obejmuje zarówno dostępność emocjonalną (potwierdzenie wartości i akceptację), jak i wsparcie instrumentalne (udzielanie pomocy, doradztwo i zapewnienie zasobów). Działając jako bufor osłaniający przed szkodliwym wpływem chronicznego stresu, środowisko rodzinne ma bezpośredni wpływ na to, jak młody człowiek ocenia trudną sytuację oraz jakie strategie zaradcze wybiera. Ucząc się w bezpiecznym kontekście, dziecko internalizuje wzorce konstruktywnego reagowania, co z czasem pozwala mu na lepszą regulację emocji i na skuteczne działanie w sytuacjach problemowych. W rezultacie, postrzeganie przez dzieci i młodzież wysokiego poziomu wsparcia ze strony rodziców jest ściśle związane z większą odpornością psychiczną oraz niższym nasileniem problemów emocjonalnych i behawioralnych (Sęk, 2007).

Wsparcie rodziców – pomiar

W przeprowadzonym badaniu wsparcie rodziców zostało określone jako zgeneralizowane poczucie możliwości uzyskania pomocy w sytuacjach nieradzenia sobie, doświadczanie wyrazów akceptacji ze strony rodziców, darzenie ich zaufaniem i zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa w relacjach z nimi (Wysocka i in., 2021a).

Treść czterech wykorzystanych w zmiennej pozycji testowych koncentruje się na emocjonalnej dostępności, bezpieczeństwie i zaufaniu w relacji rodzic-dziecko. Przykładowa pozycja testowa to „Bez obawy mogę o wszystkim powiedzieć moim rodzicom.”

Analiza rzetelności wyrażona współczynnikiem alfa Cronbacha wykazała wysoką spójność wewnętrzną skali, w przypadku młodszych uczniów (klasy IV-VI) wyniosła 0,822, zaś starszych (klasy VII-VIII) 0,874.

Poziom wsparcia rodziców w badanej próbie

Dane przedstawione w tabeli 2.4 wskazują, że średni poziom wsparcia rodziców systematycznie obniża się w kolejnych klasach szkolnych. W klasie IV średnia wynosi 3,47, natomiast w klasie V spada do 3,29, a w klasie VI do 3,16. W grupie starszej (klasy VII-VIII) średni wynik jest wyraźnie niższy i wynosi 2,94. Tendencja ta sugeruje, że młodszy uczniowie częściej postrzegają swoich rodziców jako osoby wspierające, podczas gdy uczniowie starsi rzadziej odczuwają to wsparcie lub oceniają je jako mniej intensywne.

Wartości kwartylowe wskazują, że rozkład wyników w młodszych klasach jest przesunięty w stronę wyższych ocen wsparcia. Dla klasy IV wartość graniczna dla pierwszego kwartyla (Q1) wynosi 3,25, a trzeciego (Q3) 4, co oznacza, że większość badanych uczniów mieści się w wąskim zakresie wysokich ocen. W klasie VIII wartości te są niższe (Q1 = 2,25, Q3 = 3,75), co świadczy o szerszym zróżnicowaniu i obecności większej liczby uczniów, którzy wsparcie rodziców oceniają niżej. Mediana dla młodszej grupy (klasy IV-VI) wynosi 3,5, natomiast w grupie starszej (klasy VII-VIII) – 3,25, co wskazuje na obniżenie centralnej tendencji wraz z wiekiem.

Odchylenie standardowe (SD) rośnie wraz z kolejnymi etapami edukacyjnymi – od 0,71 w klasie IV do 1,11 w klasie VIII – co oznacza, że wśród starszych uczniów występuje większe zróżnicowanie w ocenie wsparcia rodziców. Wartości skośności

(SKE) w młodszych klasach są ujemne (-1,753), co świadczy o przewadze ocen wysokich, natomiast w klasach starszych wartość ta zbliża się do zera (-0,987), co oznacza, że rozkład jest bardziej symetryczny. Dodatnie wartości kurtozy (K) zarówno w grupie młodszej (4,884), jak i starszej (3,129) sugerują, że rozkład wyników jest bardziej spłaszczony i skoncentrowany wokół średnich niż w przypadku rozkładu normalnego.

Tabela 2.49. Statystyki opisowe dla wsparcia rodziców

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	3,47	3,25	3,75	4	0,71	-1,753	6,414
V	764	0	4	3,29	3	3,5	4	0,87	-1,42	4,559
VI	710	0	4	3,16	2,75	3,5	4	0,96	-1,278	3,948
Grupa młodsza razem	2180	0	4	3,31	3	3,5	4	0,86	-1,5	4,884
VII	688	0	4	2,99	2,25	3,25	4	1,02	-0,986	3,176
VIII	730	0	4	2,89	2,25	3,25	3,75	1,11	-0,969	3,032
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,94	2,25	3,25	3,75	1,07	-0,987	3,129

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W obu grupach niewielki odsetek uczniów (0,73% w młodszej i 2,05% w starszej) uzyskał wynik równy 0, co oznacza całkowity brak postrzeganego wsparcia ze strony rodziców. Natomiast odsetek uczniów, o maksymalnych wynikach wynosi w tych grupach kolejno 37,2% i 24,6%. Analiza wyników wskazuje na stopniowe obniżanie się średniego poziomu wsparcia rodziców w miarę przechodzenia uczniów na kolejne etapy edukacyjne. W młodszej grupie uczniowie częściej postrzegają relacje z rodzicami jako wspierające i stabilne, podczas gdy w grupie starszej pojawia się większe zróżnicowanie w ocenach, co może świadczyć o różnicach w sposobie komunikacji i nasileniu potrzeby autonomii w okresie dorastania.

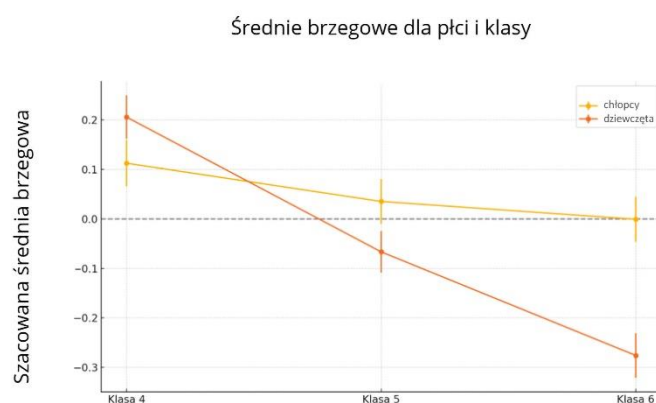
Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom wsparcia rodziców w młodszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie wsparcia rodziców — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0306, co oznacza, że około 3,1% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 13,71$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że zarówno płeć ($F = 6,69$; $p = 0,010$), jak i klasa ($F = 21,72$; $p < 0,001$) są statystycznie istotnymi predyktorami.

Jednakże, najważniejszym wnioskiem jest wysoce istotna statystycznie interakcja między płcią a klasą ($F = 8,26$; $p < 0,001$). Oznacza to, że wzorec zmian w postrzeganym wsparciu rodziców jest całkowicie odmienny dla chłopców i dziewcząt, a interpretacja efektów głównych w izolacji byłaby myląca.

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa, gdy uwzględni się płeć.



Rysunek 2.7. Dynamika zmian dotyczących wsparcia rodziców z uwagi na płeć i klasę

Analiza porównań post hoc (test Tukeya) dla efektu głównego klasy ujawnia, że wsparcie rodziców systematycznie spada w kolejnych klasach (wszystkie porównania są istotne). Jednak z wykresu interakcji wynika, że ten spadek jest zjawiskiem dotyczącym wyłącznie dziewcząt:

- u dziewcząt następuje bardzo gwałtowny i statystycznie istotny spadek postrzeganego wsparcia rodziców między klasą IV a V ($t = -4,70$; $p < 0,001$), który pogłębia się w klasie VI.

- u chłopców poziom postrzeganego wsparcia rodziców nie zmienia się w sposób istotny statystycznie na przestrzeni badanych klas (porównanie klasy V do IV, $p = 0,439$; klasy VI do IV, $p = 0,987$).

Głównym wnioskiem płynącym z analizy jest silna interakcja między płcią a klasą. Obserwowany w danych spadek postrzeganego wsparcia rodziców wraz z wiekiem jest zjawiskiem specyficznym dla dziewcząt. W grupie chłopców poziom deklarowanego wsparcia rodziców pozostaje stabilny w klasach IV-VI. Zatem związek między klasą a poziomem postrzeganego wsparcia rodziców różni się w zależności od płci.

Płeć i wiek jako czynnik różnicujący poziom wsparcia rodziców w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia niewielką część zmienności w poziomie wsparcia rodziców — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0321, co oznacza, że około 3,2% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 15,62$; $p < 0,001$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób wysoce istotny statystycznie różnicuje poziom wsparcia rodziców ($F = 43,27$; $p < 0,001$). Istnienie różnic między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła 6,58 ($p < 0,001$). Dane ze średnich krańcowych wskazują, że chłopcy (średnia krańcowa = 0,165) deklarują wyższy poziom wsparcia rodziców niż dziewczęta (średnia krańcowa = -0,149).

Istotny statystycznie okazał się również efekt dla czynnika klasa ($F = 4,04$; $p = 0,045$). Analiza kontrastów pokazuje, że uczniowie klasy VIII deklarują niższy poziom wsparcia rodziców niż uczniowie klasy VII ($t = -2,01$; $p = 0,045$).

Interakcja między płcią a klasą ($F = 1,24$; $p = 0,266$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że spadek wsparcia rodziców w starszej klasie jest podobny u chłopców i dziewcząt.

Podsumowując, głównymi czynnikami różnicującymi postrzegane wsparcie rodziców wśród badanych uczniów są płeć oraz klasa. Chłopcy deklarują wyższy poziom wsparcia niż dziewczęta, a dla obu płci poziom ten jest niższy w klasie VIII niż w klasie VII.

Porównanie średniej dotyczącej wsparcia rodziców w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=3,31$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=2,94$) testem t-Welcha wskazuje na istotne statystycznie różnice między uczniami obu grup ($t=10,9$; $p=0,001$). Oznacza to, że uczniowie młodszy istotnie częściej deklarują wyższe wsparcie rodziców niż uczniowie starsi, co jest zgodne z wcześniejszymi wynikami badań wskazującymi, że w okresie adolescencji wzrasta potrzeba autonomii, a młodzież częściej polega na relacjach rówieśniczych niż na rodzicach (por. Steinberg, 2017; Collins i Laursen, 2004).

Związki wsparcia rodziców z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analiza korelacji pokazuje, że wsparcie rodziców w grupie dzieci młodszych odgrywa istotną rolę ochronną i jest silnie powiązane z szeregiem pozytywnych czynników indywidualnych i środowiskowych. Wśród czynników chroniących najwyższe dodatnie korelacje występują między wsparciem rodziców a poczuciem własnej wartości ($r = 0,45$), konstruktywnym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami ($r = 0,32$), nadzieją na sukces ($r = 0,36$) oraz asertywnością ($r = 0,37$). Oznacza to, że dzieci, które mogą liczyć na emocjonalne i praktyczne wsparcie rodziców, częściej postrzegają siebie w sposób pozytywny, są bardziej samodzielne w pokonywaniu trudności i wykazują wyższy poziom optymizmu oraz zdolność do wyrażania własnych potrzeb.

Silne dodatnie korelacje odnotowano również w obszarze funkcjonowania szkolnego i społecznego. Wsparcie rodziców wiąże się z pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = 0,30$) i motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = 0,36$), co wskazuje, że klimat rodzinny oparty na zachęce i uznaniu sprzyja zaangażowaniu ucznia w proces edukacyjny. Warto także podkreślić, że współczynniki korelacji między wsparciem rodziców a wsparciem nauczycieli ($r = 0,50$ - korelacja wysoka) oraz wsparciem rówieśników ($r = 0,45$ - korelacja umiarkowana, wyjaśniają odpowiednio 25% i 20% zmienności wsparcia rodziców. Wyniki te świadczą o istnieniu powiązań między relacjami rodzinnymi a klimatem społecznym szkoły, o których pisze się, że dzieci mające poczucie wsparcia ze strony rodziców, częściej postrzegają otoczenie szkolne jako życzliwe i przyjazne, a ich relacje z nauczycielami i rówieśnikami są bardziej pozy-

tywne. Zgodnie z ujęciem systemowym, wsparcie rodziców wpływa na ogólny wzrost relacji społecznych dziecka, kształtując jego zdolność do wchodzenia w konstruktywne interakcje w innych kontekstach (Bowlby, 1988; Masten, 2014).

Wśród czynników ryzyka wsparcie rodziców koreluje ujemnie z symptomami depresji ($r = -0,41$), pesymistycznym stylem myślenia ($r = -0,34$) oraz nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,39$). Oznacza to, że niski poziom wsparcia rodziców wiąże się ze zwiększonym prawdopodobieństwem występowania objawów obniżonego nastroju, negatywnych przekonań o sobie i niezadowolenia z wyglądu. Dodatkowo, brak wsparcia sprzyja deficytom koncentracji uwagi ($r = -0,31$), strategiom unikowym ($r = -0,31$) i destruktywnemu radzeniu sobie ze złością ($r = -0,34$), co może odzwierciedlać słabszy rozwój samoregulacji emocjonalnej. Spośród zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się wsparcie rodziców wiąże się ujemnie z negatywnym stosunkiem do szkoły ($r = -0,31$). Natomiast w grupie czynników zagrażających rozwijaniu przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych wsparcie rodziców wiąże się z poczuciem alienacji ($r = -0,42$), negatywną postawą wobec rówieśników ($r = -0,31$), doświadczeniem odrzucenia ($r = -0,35$) oraz poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników ($r = -0,31$). Wskazuje to, że brak emocjonalnej dostępności rodziców, brak akceptacji dla dziecka i gotowości udzielania mu pomocy zwiększa ryzyko osamotnienia, konfliktów i trudności w budowaniu relacji rówieśniczych.

Tabela 2.50. Istotne statystycznie korelacje wsparcia rodziców z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,45	Symptomy depresji	-0,41
Poczucie kontroli	0,26	Symptomy lęku	-0,26
Konstruktywne radzenie sobie	0,32	Objawy psychosomatyczne	-0,29
Nadzieja na sukces	0,36	Pesymistyczne myśli	-0,34
Nastawienie na rozwój	0,17	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,39
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,31

Empatia afektywna	0,18	Nadruchliwość i impulsywność	-0,22
Empatia behawioralna	0,26	Unikowe radzenie sobie	-0,31
Asertywność	0,37	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,34
Kompetencje lidarskie	0,25		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,27	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,28
Pozytywny stosunek do szkoły	0,30	Negatywny stosunek do szkoły	-0,31
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,36	Amotywacja do uczenia się	-0,25
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,22		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,45	Poczucie alienacji	-0,42
Wsparcie nauczycieli	0,50	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,31
		Doświadczenie odrzucenia	-0,35
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,31
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,27

Wyniki te jednoznacznie potwierdzają, że wsparcie rodziców stanowi podstawowy zasób ochronny, wzmacniający poczucie własnej skuteczności, motywację do nauki oraz zdolność do tworzenia pozytywnych relacji społecznych, a jednocześnie redukujący ryzyko zaburzeń emocjonalnych, zagrożeń dla zdrowia psychicznego i izolacji. Zgodnie z ustaleniami poczynionymi w innych badaniach (Rueger i in., 2010; Oberle i in., 2011), wysoki poziom wsparcia rodzinnego chroni dzieci przed obniżeniem dobrostanu psychicznego i sprzyja poczuciu przynależności w środowisku szkolnym.

Związki wsparcia rodziców z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W grupie uczniów starszych (klasy VII–VIII) wsparcie rodziców nadal pełni funkcję istotnego zasobu, choć jego znaczenie i profil zależności różnią się od obserwowanych w młodszej grupie. Wśród czynników chroniących najwyższe dodatnie korelacje odnotowano z poczuciem własnej wartości ($r = 0,52$), nadzieją na sukces ($r = 0,39$), konstruktywnym radzeniem sobie ($r = 0,31$) oraz asertywnością ($r = 0,32$). Wyniki te wskazują, że wsparcie rodziców na późniejszym etapie edukacji pozostaje silnie powiązane z wewnętrznymi zasobami jednostki, takimi jak wiara w siebie, umiejętność wyrażania swoich potrzeb, komunikowania swojego zdania i obrony własnych i cudzych praw w nieagresywny sposób, optymizm i zdolność do traktowania trudnych zadań jako wyzwania, które mobilizuje do aktywności. Tego typu zależności potwierdzają badania, które wskazują, że relacja z rodzicami sprzyja rozwojowi kompetencji emocjonalnych i poznawczych, stanowiących podstawę konstruktywnego funkcjonowania w okresie dorastania (Masten, 2014; Morris i in., 2007).

Istotne korelacje występują również w obrębie zasobów środowiskowych – wsparcie rodziców dodatnio wiąże się z wsparciem nauczycieli ($r = 0,44$) i wsparciem rówieśników ($r = 0,34$). Wskazuje to, że młodzież, która doświadcza akceptacji i zrozumienia w relacjach rodzinnych, częściej buduje pozytywne więzi z osobami znaczącymi poza domem – zarówno wśród dorosłych, jak i rówieśników. Wynik ten potwierdza model tzw. *transferu wsparcia społecznego* – dzieci, które otrzymują stabilne wsparcie w rodzinie, są bardziej otwarte na przyjmowanie i oferowanie wsparcia winnych kontekstach społecznych (Rueger i in., 2010; Wentzel, 2017). Oznacza to, że funkcjonowanie społeczne nastolatków w środowisku szkolnym pozostaje w ścisłym związku z jakością relacji rodzinnych.

W obszarze czynników ryzyka najsilniejszy związek zaobserwowano pomiędzy wsparciem rodziców a nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r = -0,48$ – korelacja umiarkowana), co sugeruje, że pozytywne relacje rodzinne i emocjonalne bezpieczeństwo sprzyjają lepszemu postrzeganiu własnego wyglądu i redukują ryzyko wystąpienia negatywnego obrazu ciała. W okresie dorastania, gdy tożsamość cielesna ulega intensywnym przemianom, wspierająca postawa rodziców może pełnić kluczową rolę ochronną wobec niezadowolenia z własnego wyglądu i związanych z tym

zaburzeń samooceny. Umiarkowane korelacje wystąpiły również z symptomami depresji ($r = -0,43$), pesymistycznym myśleniem ($r = -0,42$), symptomami lęku ($r = -0,33$) oraz objawami psychosomatycznymi ($r = -0,35$). Wskazuje to, że uczniowie, którzy czują się emocjonalnie wspierani przez rodziców, rzadziej przejawiają objawy obniżonego nastroju, niepokoju, somatyzacji i tendencji do negatywnego interpretowania sytuacji życiowych. Brak wsparcia rodzinnego może natomiast sprzyjać chronicznemu stresowi, wzmacniać myślenie katastroficzne i utrwalać objawy psychosomatyczne, które często stanowią formę psychicznego napięcia w wieku dorastania. Podobne zależności opisywane są w literaturze, gdzie wsparcie rodziców uznaje się za jeden z kluczowych buforów chroniących przed rozwojem zaburzeń internalizacyjnych w okresie adolescencji. Badania potwierdzają, że emocjonalna dostępność i responsywność rodziców zmniejszają ryzyko depresji i lęku oraz wzmacniają odporność psychiczną młodzieży (Masten, 2014).

Ujemne korelacje wsparcia rodziców z deficytami koncentracji uwagi ($r = -0,31$) i destruktywnym radzeniem sobie ze złością ($r = -0,32$) wskazują, że dzieci otrzymujące od rodziców emocjonalne wsparcie lepiej kontrolują emocje i zachowanie. Zgodnie z koncepcją samoregulacji (Eisenberg i in., 2010), dostępność emocjonalna rodziców sprzyja rozwijaniu strategii regulowania reakcji, chroniąc przed impulsywnością i trudnościami adaptacyjnymi.

Silna ujemna korelacja między wsparciem rodziców a poczuciem alienacji ($r = -0,42$) wskazuje, że brak emocjonalnego oparcia w rodzinie wiąże się z wyższym poziomem osamotnienia i wycofania społecznego u młodzieży. Uczniowie, którzy nie doświadczają zrozumienia i akceptacji ze strony rodziców, częściej czują się odrzucony i izolowani w relacjach z rówieśnikami. Jak wskazują badania (Rueger i in., 2010), wspierająca relacja z rodzicami chroni przed społecznym wycofaniem i stanowi podstawę rozwoju zdrowych więzi interpersonalnych.

Tabela 2.51. Istotne statystycznie korelacje wsparcia rodziców z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	0,52	Symptomy depresji	-0,43
Poczucie kontroli	0,26	Symptomy lęku	-0,33
Konstruktywne radzenie sobie	0,31	Objawy psychosomatyczne	-0,35
Nadzieja na sukces	0,39	Pesymistyczne myśli	-0,42
Nastawienie na rozwój	0,11	Nieprawidłowy stosunek do ciała	-0,48
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	-0,31
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	-0,15
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	-0,26
Asertywność	0,32	Destruktywne radzenie sobie ze złością	-0,32
Kompetencje lidarskie	0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	0,23	Niepowodzenia w uczeniu się	-0,24
Pozytywny stosunek do szkoły	0,26	Negatywny stosunek do szkoły	-0,27
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	0,26	Amotywacja do uczenia się	-0,22
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,12		
Zasoby środowiskowe wspierające zdrowie psychiczne i realizację zadań rozwojowych		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	0,34	Poczucie alienacji	-0,42
Wsparcie nauczycieli	0,44	Negatywna postawa wobec rówieśników	-0,24
		Doświadczenie odrzucenia	-0,30
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	-0,26
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	-0,27
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	-0,17

3. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego uczniów i realizacji przez nich zadań rozwojowych

W tym rozdziale przedstawiono wyniki badań dotyczące 17 czynników ryzyka w klasach IV-VI, a w klasach VII-VIII - 18 z uwagi na włączenie jednego dodatkowego – doświadczania cyberprzemocy. Zostały one pogrupowane w rozdziałach dotyczących: 1) zagrożeń dla zdrowia psychicznego, 2) deficytów w obszarze samoregulacji, 3) zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, 4) zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśniczych, 5) cyberprzemocy, 6) deficytów w obszarze norm społecznych.

3.1. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego

Zdrowie psychiczne ujmować można jak dynamicznie zmieniający się stan wewnętrznej równowagi, która umożliwia człowiekowi wykorzystywanie jego umiejętności w harmonii z wartościami społecznymi. Do umiejętności tych zaliczyć można m.in.: wyrażanie i modulowanie własnych emocji; zdolność konstruktywnego radzenia sobie z niekorzystnymi zdarzeniami w życiu oraz harmonijny związek między ciałem a umysłem itp. (Galderisi i in., 2015). Jednocześnie badacze zwracają uwagę, że dzieci i młodzież mają subiektywne przekonania dotyczące tego, czym jest „zdrowie psychiczne”. Odnoszą je przede wszystkim do określonych stanów emocjonalnych, relacji z ludźmi i poczucia samodzielności (Beckman i in., 2023). Co niepokojące, Światowa Organizacja Zdrowia wskazuje, że około 1 na 7 osób w wieku od 10 do 19 lat doświadcza zaburzeń psychicznych (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>, dostęp dnia 05.10.2025).

W badaniach własnych zagrożenia dla zdrowia psychicznego zoperacjonalizowano poprzez rozpoznanie symptomów lęku, depresji, pesymistycznych myśli, negatywnego spostrzegania własnego ciała oraz symptomów psychosomatycznych będących fizyczną egzemplifikacją problemów natury emocjonalnej, poznawczej i społecznej, towarzyszących pogorszeniu zdrowia psychicznego człowieka.

3.1.1. Symptomy depresji i tendencji suicydalnych

Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO, 2021) oraz rozmaitych badań epidemiologicznych (por. Shorey i in., 2021) nawet 1/5 populacji dzieci i młodzieży doświadczać może zaburzeń depresyjnych od lekkich do ciężkich. Dodatkowo, na całym świecie częstość występowania i rozpowszechnienie zaburzeń depresyjnych wśród młodych ludzi wykazuje niewielką tendencję wzrostową od 2010 do 2019 roku (Zhao i in., 2023).

Jakkolwiek samo zaburzenie skutkuje m.in. cierpieniem i obniżeniem jakości życia i jako takie wymaga pilnej interwencji, to wśród jego najgroźniejszych skutków mieszczą się tendencje suicydalne. Ponadto okazuje się, że nielezione zaburzenie skutkuje szeregiem rozmaitych następstw w populacji wieku rozwojowego, m.in. (Thapar, 2012): problemami w funkcjonowaniu społecznym, w tym w klasie szkolnej, pogorszeniem wyników uczenia się, zwiększonym ryzykiem uzależnień, rozwinięciem współwystępujących zaburzeń lękowych, zrealizowaniem myśli samobójczych, depresją w życiu dorosłym.

Symptomy depresji i tendencji suicydalnych – pomiar

W referowanym badaniu zaburzenia depresyjne i skłonności samobójcze u dzieci i młodzieży weryfikowano dwojako. Otóż z uwagi na etyczne aspekty badań, w klasach IV-VI wykorzystano skalę *Symptomy depresji* (4 pozycji), natomiast u starszych uczniów (klasy VII-VIII) skalę *Symptomy depresji i tendencji suicydalnych* (6 pozycje).

Na potrzeby weryfikacji wyróżnionych zmiennych przyjęto następujące ich definicje. Otóż do symptomów depresji zalicza się „doświadczenie stanów emocjonalnych charakteryzujących się obecnością smutku, przygnębienia, pustki, zniechęcenia, apatii i pesymizmu. Obniżony nastrój powoduje utratę dotychczasowych zainteresowań oraz wyłączenie zdolności do odczuwania przyjemności związanej z wykonywaniem prawie wszystkich aktywności i zadań”. Objawy towarzyszące to osłabienie koncentracji uwagi, obniżenie sprawności myślenia, nieuzasadnione poczucie winy, „pesymistyczne postrzeganie przyszłych wydarzeń” (Wysocka i in., 2021a, s. 372). Opisany sposób funkcjonowania może niekiedy „prowadzić do zainteresowania śmiercią, a nawracające myśli o śmierci lub zachowania samobójcze, autoagresywne mogą stanowić wynik pesymistycznego postrzegania rzeczywistości i niewiary w możliwość zmiany własnej sytuacji (...)” (Wysocka i in., 2021a, s. 372).

Przykłady twierdzeń odnoszących się do symptomów depresji to: *Ciągle jestem w złym humorze; Czuję, że to, co było dla mnie ważne, nagle przestało mieć znaczenie,* zaś wskazujących na tendencje suicydalne: *Czasem mówię innym, że chciałbym/chciałabym już nie żyć; Śledzę portale społecznościowe lub blogi o śmierci.*

Obie miary mają zadowalającą rzetelność. W podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI – wynosi ona dla skali *Symptomy depresji* 0,709, a dla skali *Symptomy depresji i tendencji suicydalnych wykorzystanej* u starszych – klasy VII-VIII – 0,751.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytania o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku symptomów depresji i tendencji suicydalnych z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom symptomów depresji i tendencji suicydalnych w badanej próbie

Wartości średnich w tabeli 3.1. wskazują, że natężenie symptomów depresji, chociaż nie jest wysokie, to jednak rośnie wraz z wiekiem badanych.

Tabela 3.1. Statystyki opisowe dla symptomów depresji i tendencji suicydalnych

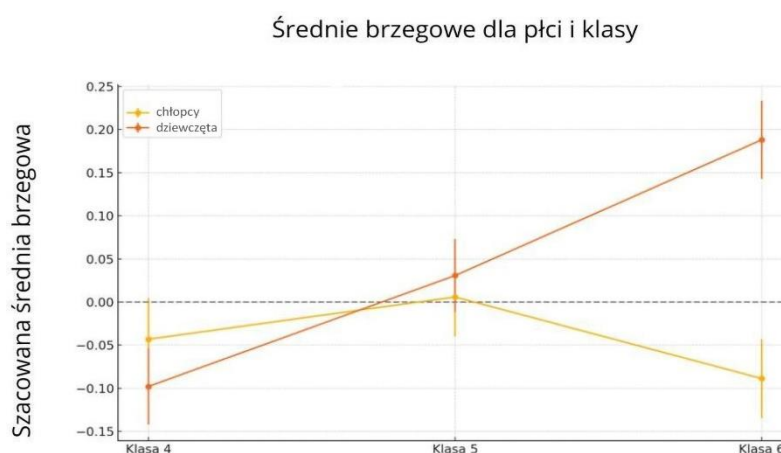
Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,49	0,75	1,5	2	0,96	0,504	2,757
V	764	0	4	1,57	0,75	1,5	2,25	0,99	0,346	2,413
VI	710	0	4	1,61	0,75	1,5	2,251	1,02	0,293	2,312
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,56	0,75	1,5	2,25	0,99	0,38	2,47
VII	688	0	4	1,73	1	1,5	2,5	1,02	0,258	2,255
VIII	730	0	4	1,76	1	1,8	2,5	1,02	0,17	2,159
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,74	1	1,75	2,5	1,02	0,212	2,203

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Odsetek uczniów w młodszej grupie, którzy nigdy nie odczuwają stanów będących wskaźnikami depresji wynosi 7,3%, a w starszej grupie 5,6%. Natomiast odsetek uczniów z najwyższymi wynikami w klasach IV-VI wynosi 1,6%, a w klasach VII-VIII 1,9%.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom depresji w młodszej grupie badanych

W celu sprawdzenia różnic dotyczących średnich wyników symptomów depresji z uwagi na płeć i klasę młodszych uczniów przeprowadzono analizę ANOVA. Model wyjaśnia tylko około 1,2% wariancji omawianej zmiennej ($R^2 = 0,0124$), efekt jest niewielki, jednak model jest istotny ($F = 5,70$; $p < 0,001$). Ponadto płeć okazała się nieznacząca, zaś przynależność do klasy IV, V i VI jest istotna dla symptomów depresji w badanej próbie ($F = 6,59$; $p = 0,001$). Najmniej symptomów depresji wykazują uczniowie klas IV, natomiast najwięcej VI (Rys. 3.1.); wartość testu Tukeya wynosi 0,1022 ($p = 0,023$). Nie dowiedziono istotnych różnic w poziomie zmiennej symptomy depresji między klasą V i VI. Także interakcja płci i klasy okazała się nieistotna.



Rysunek 3.1. Dynamika zmian dotyczących symptomów depresji z uwagi na płeć i klasę

Podobne wyniki odnotowano także w innych badaniach wykazując, że u dzieci poniżej 12 lat depresja występuje rzadko, ale gwałtownie wzrasta w okresie adolescencji tj. 13–18 lat (Ma i in., 2021), a ponadto częściej manifestuje się u dziewcząt (Tereszko i Dudek, 2017).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom depresji i tendencji suicydalnych w starszej grupie badanych

U starszych uczniów – podobnie jak w grupie młodszych – sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie natężenia symptomów depresji i tendencji suicydalnych w zależności od klasy i płci badanych. W tym celu wykorzystano ponownie analizę ANOVA. Okazuje się, że model wyjaśnia około 6,7% wariancji objawów depresji i tendencji suicydalnych [$R^2 = 0,0674$]. Efekt jest niewielki, ale model istotny statystycznie ($F = 34,04$; $p < 0,001$). Odnotowano bardzo silny efekt płci ($F = 100,32$; $p < 0,001$), natomiast przynależność do klasy VII i VIII oraz interakcja płci i klasy są bez znaczenia. Różnica między uczniami i uczennicami ($-0,4543$, $p < 0,001$) świadczy o tym, że dziewczęta mają istotnie więcej symptomów depresyjnych i tendencji suicydalnych niż chłopcy.

Przeprowadzenie porównania średnich w młodszej i starszej grupie nie jest możliwe, ponieważ w starszej grupie skala miała dodatkowe twierdzenia badające tendencje suicydalne.

Związki symptomów depresji z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań dotyczących symptomów depresji wskazują na kilka istotnych korelacji tej zmiennej z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu. Wyniki młodszych badanych znajdują się w tabeli 3.2.

Tabela 3.2. Istotne statystycznie korelacje symptomów depresji z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,49	Symptomy lęku	0,59
Poczucie kontroli	-0,16	Objawy psychosomatyczne	0,63
Konstruktywne radzenie sobie	-0,28	Pesymistyczne myśli	0,66
Nadzieja na sukces	-0,31	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,51
Nastawienie na rozwój	-		

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,09	Deficyty koncentracji uwagi	0,60
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,40
Empatia behawioralna	-0,15	Unikowe radzenie sobie	0,48
Asertywność	-0,30	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,56
Kompetencje liderskie	-0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,17	Niepowodzenia w uczeniu się	0,47
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,32	Negatywny stosunek do szkoły	0,46
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,29	Amotywacja do uczenia się	0,41
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,31	Poczucie alienacji	0,56
Wsparcie nauczycieli	-0,34	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,46
Wsparcie rodziców	-0,41	Doświadczenie odrzucenia	0,47
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,45
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,38

Wartości istotnych statystycznie korelacji wskazują, że w badanej grupie tendencje depresyjne pozostają w ujemnym, umiarkowanie silnym związku z poczuciem własnej wartości oraz nadzieją na sukces, które jako zasoby podmiotowe pełnią ważną rolę w kształtowaniu zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych. Oznacza to, że im niższe poczucie własnej wartości i mniejsza nadzieja na sukces uczniów z klas IV-VI, tym silniej manifestują oni symptomy obniżonego nastroju. Wynik ten odzwierciedla rezultaty uzyskane przez innych badaczy. Dla przykładu: w dwudziestoletnich badaniach podłużnych dowiedziono, że niska samoocena u dzieci od 12 do 16 roku życia skutkuje wystąpieniem depresji w okresie wczesnej dorosłości

(Steiger i in., 2014). Ponadto udowodniono mediujące znaczenie nadziei dla związku między samooceną a symptomami depresji (Gu i in., 2024).

Symptomy depresji powiązane są ponadto negatywnie z jednym z zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się, tj. z pozytywnym stosunkiem do szkoły. Na tej podstawie można wnioskować, że uczniowie tym silniej doświadczają symptomów depresji, im mniej pozytywny stosunek do szkoły ujawniają. Rezultat ten potwierdzają inne wyniki badań (Elmelid i in., 2015). Negatywny jest także związek między symptomami depresji i asertywnością uczniów. Oznacza to, że symptomom depresji towarzyszy niższy poziom umiejętności obrony swoich praw i wyrażania swoich potrzeb, przedstawiania pomysłów koleżankom i kolegom z klasy.

W grupie uczniów z klas IV-VI odnotowano ponadto ujemne związki o umiarkowanej sile symptomów depresji ze wszystkimi zmiennymi stanowiącymi cenny zasób w zachowaniu zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych opartymi na relacjach społecznych. Okazuje się bowiem, że im mniejsze poczucie wsparcia ze strony rówieśników, nauczycieli i rodziców, tym bardziej dotkliwe pogorszenie nastroju badanych uczniów. Podobne związki zaobserwowali inni badacze dowodząc, że uczniowie z silnym wsparciem rodziny, rówieśników i nauczycieli – zgłaszają znacznie mniej objawów depresji i lęku (Rueger i in., 2016).

W grupie młodszych uczniów odnotowano ponadto istotne związki o zróżnicowanej sile symptomów depresji z wszystkimi czynnikami ryzyka ujętymi w badaniu, w tym z zagrożeniami dla zdrowia psychicznego, a zatem z symptomami lęku, pesymistycznymi myślami, objawami psychosomatycznymi i nieprawidłowym stosunkiem do ciała. Związki te są silne i dodatnie, co oznacza, że w im większym stopniu badani uczniowie doświadczają lęku, negatywnych myśli, objawów psychosomatycznych oraz im gorzej oceniają własną fizyczność, tym bardziej odczuwają symptomy depresji. Wynik ten znajduje oparcie w innych badaniach prowadzonych wśród dzieci poczynając od wieku przedszkolnego do szkoły podstawowej (Engel i in., 2018).

Z symptomami depresyjnymi korelują ponadto dodatnio deficyty badanych uczniów w obszarze samoregulacji – na poziomie silnym deficyty koncentracji uwagi oraz destruktywne radzenie sobie ze złością, zaś na umiarkowanie silnym – nadrucholiwość i impulsywność i unikowe radzenie sobie. Wynik ten pozwala wnioskować, że wraz ze wzrostem natężenia tych zmiennych wzmagają się symptomy depresyjne

u uczniów z badanej grupy. Podobne wyniki uzyskali też inni badacze dowodząc, że deficyty w zakresie samoregulacji (w tym w funkcjach wykonawczych oraz hamowaniu impulsów) są związane z objawami depresji i lęku u dzieci szkolnych (Nigg, 2016).

Także wszystkie zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, a zatem niepowodzenia w uczeniu się, negatywny stosunek do szkoły i amotywacja do uczenia się są umiarkowanie silnie, dodatnio powiązane z symptomami depresji u badanych uczniów z klas IV-VI. Oznacza to, że w im większym stopniu dzieci te doświadczają niepowodzeń w uczeniu się, im bardziej negatywny stosunek do szkoły prezentują oraz im większe natężenie amotywacji do realizacji zadań edukacyjnych odczuwają, tym bardziej doświadczają symptomów depresji. Podobne rezultaty uzyskano badając uczniów od 10 do 14 roku życia (Cadman i in., 2021).

Spośród zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, z symptomami depresji korelują dodatnio zarówno poczucie alienacji (związek silny), jak i negatywna postawa wobec rówieśników (związek umiarkowanie silny). Zatem, im bardziej wyalienowani czują się badani uczniowie oraz w im większym stopniu prezentują oni negatywną postawę wobec pozostałych uczniów, tym silniej doświadczają objawów depresji. Wynik ten – podobnie jak poprzednie – jest zbieżny z ustaleniami innych badaczy (Hou i in., 2025). Z symptomami depresji korelują także dodatnio, z umiarkowaną siłą doświadczenie odrzucenia bądź poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Tym samym wnioskować można, że im większe poczucie odrzucenia i zagrożenia ze strony koleżanek i kolegów mają badani uczniowie z klas IV-VI, tym silniej doświadczają symptomów depresji. Rezultat ten pozostaje w zgodzie z doniesieniami innych badaczy (LoParo i in., 2023).

Ostatnia korelacja zaobserwowana w grupie młodszych uczniów dotyczy symptomów depresji i nieakceptacji norm społecznych. Jest ona dodatnia i umiarkowanie silna, zatem w im większym stopniu badane dzieci nie akceptują zasad życia społecznego, tym silniej odczuwają symptomy depresji. Obserwacja ta pozostaje w zgodzie z badaniami, w których dowiedziono, że uczniowie, którzy naruszali normy społeczne częściej mieli także objawy depresji (Siennick i in., 2020).

Związki symptomów depresji i tendencji suicydalnych z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki badań uzyskane w grupie uczniów z klas VII-VIII zamieszczono w tabeli 3.3. Jak wspomniano, tym razem mierzono nie tylko symptomy depresji, ale także tendencje suicydalne.

Tabela 3.3. Istotne statystycznie korelacje symptomów depresji i tendencji suicydalnych z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,58	Symptomy lęku	0,63
Poczucie kontroli	-0,13	Objawy psychosomatyczne	0,69
Konstruktywne radzenie sobie	-0,37	Pesymistyczne myśli	0,69
Nadzieja na sukces	-0,38	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,57
Nastawienie na rozwój	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,18	Deficyty koncentracji uwagi	0,61
Empatia afektywna	0,20	Nadruchliwość i impulsywność	0,30
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,43
Asertywność	-0,26	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,55
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,18	Niepowodzenia w uczeniu się	0,44
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,34	Negatywny stosunek do szkoły	0,51
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,23	Amotywacja do uczenia się	0,38
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,22	Poczucie alienacji	0,58
Wsparcie nauczycieli	-0,36	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,45
Wsparcie rodziców	-0,43	Doświadczenie odrzucenia	0,44
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,44
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,40
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,31

Analiza materiału badawczego zebranego wśród uczniów z klas VII i VIII ujawniła wiele istotnych korelacji symptomów depresji i tendencji samobójczych z czynnikami ochronnymi i ryzyka. Są one zbliżone do ujawnionych w grupie młodszych dzieci.

Najsilniejsze powiązanie omawianej zmiennej odnosiło się do poczucia własnej wartości (korelacja wysoka), konstruktywnego radzenia sobie oraz nadziei na sukces (korelacje umiarkowane), które stanowią zasoby jednostki sprzyjające jej zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Związki te – podobnie jak u młodszych uczniów – były ujemne, co oznacza, że im mniejsze mają oni poczucie własnej wartości, im słabszymi kompetencjami zaradczymi dysponują oraz im mniejszą nadzieję na sukces odczuwają, w tym większym stopniu zagrożeni są rozwijaniem symptomów depresji i tendencji do zachowań samobójczych.

Dowiedziano także, że wśród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się, pozytywny stosunek do szkoły jest ujemnie, umiarkowanie silnie powiązany z symptomami depresji i tendencją do zachowań samobójczych. Oznacza to, że wraz ze spadkiem pozytywnego stosunku do szkoły u badanych uczniów rośnie zagrożenie pogorszeniem nastroju i skłonnościami suicydalnymi w badanej grupie.

Ponadto odnotowano, że wsparcie społeczne pochodzące od dorosłych osób jest powiązane ze zmienną główną – symptomy depresji i tendencje suicydalne, a korelacje te są ujemne i umiarkowanie silne. Tym samym wnioskować można, iż w im

mniej w stopniu uczniowie z klas VII i VIII doświadczają poczucia wsparcia od rodziców i nauczycieli, tym silniej reagują nastrojem depresyjnym oraz skłonnościami do samobójstw.

Symptomy depresji i tendencji samobójczych pozostają w istotnych związkach ze wszystkimi uwzględnionymi w tych badaniach zmiennymi stanowiącymi czynniki ryzyka. Okazało się, że wszystkie zmienne z grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a zatem symptomy lęku, objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała pozostają w silnych dodatnich związkach z symptomami depresji i tendencjami samobójczymi. Oznacza to, że w im większym stopniu badani uczniowie ze starszych klas doświadczali przygnębienia, lęku, negatywnych myśli czy objawów psychosomatycznych, w tym większym stopniu odczuwali symptomy depresji i ujawniali skłonności samobójcze.

Spośród deficytów w obszarze samoregulacji z symptomami depresji i tendencji samobójczych korelują dodatnio i silnie deficyty koncentracji uwagi oraz destrukttywne radzenie sobie ze złością, a z umiarkowaną siłą unikowe radzenie sobie. Tym samym, w im większym stopniu badanych uczniów cechują problemy w zakresie koncentracji uwagi oraz destrukttywne radzenie sobie ze złością, odkładanie na później trudnych zadań, w tym większym stopniu deklaruje doświadczanie symptomów depresji i tendencji samobójczych.

Symptomy depresji i tendencji samobójczych są także dodatnio skorelowane z czynnikami ryzyka dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się – silnie z negatywnym stosunkiem do szkoły, a umiarkowanie z niepowodzeniami w uczeniu się i amotywacją do uczenia się.

Dodatknie są także korelacje omawianej zmiennej z wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka związanymi z relacjami rówieśniczymi – tj. z poczuciem alienacji (korelacja silna) oraz negatywną postawą wobec rówieśników, poczuciem odrzucenia przez nich i zagrożenia z ich strony, a także z doświadczaniem cyberprzemocy. Korelacje te są umiarkowane, ale warto zwrócić uwagę na fakt, że świadczą o tym, że im gorsze są relacje badanych z rówieśnikami, tym bardziej rośnie ryzyko występowania symptomów depresji i tendencji samobójczych. Rośnie także ono z umiarkowaną siłą w przypadku nieakceptacji norm społecznych przez badanych, co oznacza, że im silniejsze zgeneralizowane przekonanie badanych o braku społecznej użyteczności

norm społecznych i brak aprobaty dla zasad regulujących życie w szkole, tym wyższe natężenie symptomów depresji i tendencji samobójczych.

3.1.2. Symptomy lęku

Zaburzenia lękowe (ang. *anxiety disorders*) w populacji wieku rozwojowego to jedno z najczęściej występujących problemów w zakresie zdrowia psychicznego; są one częstsze niż depresja czy zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ang. *attention deficit hyperactivity disorder*, ADHD) (Costello i in., 2003). Nieswoisty, nasilony lęk stanowi podstawę wyróżnienia zaburzeń lękowych, ale jako symptom może też towarzyszyć innym zaburzeniom psychicznym. Na podstawie badania EZOP II (*Instytut Psychiatrii i Neurologii*, 2023) ustalono, że w 2023 roku w Polsce objawy lękowe zgłaszało ponad 12% młodzieży. Ponadto odnotowano, że wzrost symptomów lęku oraz fobii społecznej nasilił się w okresie pandemii COVID-19 (Racine i in., 2021).

Symptomy lęku – pomiar

Poziom symptomów lęku w referowanym badaniu zmierzono skalą – **Symptomy lęku** w klasach IV-VI i VII-VIII. Przyjęto, że manifestacją symptomów lęku będzie tendencja dzieci i młodzieży do „nadmiernego reagowania strachem, niepokojem i lękiem na doświadczane lub wyobrażone sytuacje trudne, szczególnie te o charakterze społecznym; obawa przed byciem ocenianym przez innych w różnych sytuacjach i tendencja do unikania ich. Doświadczanie przykrych afektów związanych z oczekiwaniem nieprzewidzianych i nieprzyjemnych zdarzeń. Obawy o własną odległą przyszłość oraz o to, co może się zdarzyć obecnie (..)” (Wysocka i in., 2021a, s. 372).

Narzędzie zbudowane jest z czterech itemów, z których przykładowe brzmią następująco: *Często martwię się tym, co inni o mnie pomyślą; Obawiam się tego, co będzie w przyszłości*. Miara ma zadowalającą rzetelność w podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI – wynosi 0,767, a w grupie starszych uczniów – klasy VII-VIII - wysoką – 0,810.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione dane pozwalające na wnioskowanie o poziomie tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku symptomów lęku z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom symptomów lęku badanej próbie

Dane w tabeli 3.4. wskazują na to, że poziom lęku systematycznie rośnie pomiędzy IV a VI klasą, przy czym w klasie VII i VIII jest wyższy niż w klasie VI, ale w klasie VIII nieco niższy niż w VII. Biorąc pod uwagę fakt, że średnie wszystkich uczniów mieszczą się powyżej środka zastosowanej skali, można powiedzieć, że w badanej próbie poziom lęku jest dosyć wysoki. Mediana w klasach VII-VIII zbliża się do 3 pkt., a maksimum na skali to 4 pkt. Z dalszych analiz wiadomo, że minimalny wynik 0 pkt. osiągnęło około 3% badanych w młodszej grupie i 2,1% w starszej, a maksymalny 4 pkt. – odpowiednio 9,8% i 16,9%.

Tabela 3.4. Statystyki opisowe dla symptomów lęku

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,22	1,25	2,25	3	1,11	-0,11	2,126
V	764	0	4	2,31	1,5	2,25	3	1,09	-0,192	2,133
VI	710	0	4	2,44	1,5	2,5	3,5	1,11	-0,302	2,128
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,32	1,5	2,25	3,25	1,11	-0,199	2,117
VII	688	0	4	2,68	1,9	2,75	3,5	1,07	-0,512	2,31
VIII	730	0	4	2,57	1,8	2,75	3,5	1,14	-0,493	2,234
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,62	1,8	2,75	3,5	1,11	-0,51	2,287

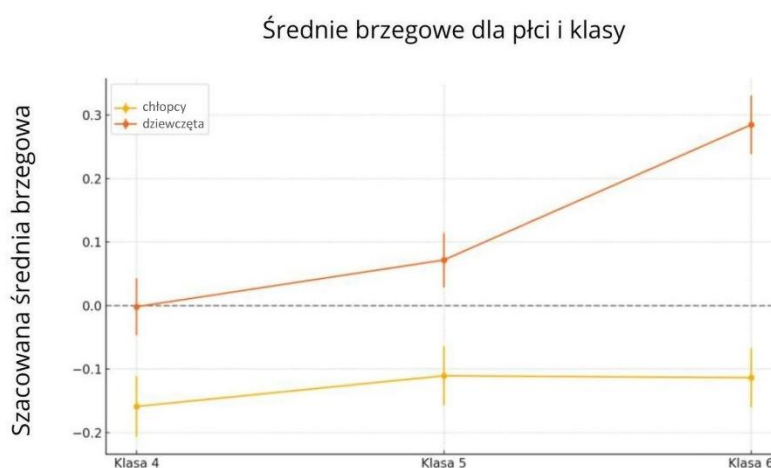
N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom symptomów lęku w młodszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono istotność różnic średnich wyników dotyczących symptomów lęku u młodszych uczniów, z uwagi na ich płeć i klasę. Model wyjaśnia jedynie około 0,9% wariancji symptomów lęku ($R^2 = 0.0085$), zatem efekt jest niewielki, jednak model istotny statystycznie ($F = 12,77$; $p < 0,001$).

Zarówno płeć ($F = 21,06$; $p < 0,001$) jak i klasa (IV, V i VI) także są istotne dla analizowanej zmiennej. Dziewczynki prezentują większe nasilenie [0,1172 ($p < 0,001$)] symptomów lęku niż chłopcy [-0,1272 ($p < 0,001$)]. Najniższy poziom tej zmiennej ujawniają uczniowie z klas IV, zaś najwyższy z VI, co potwierdza wartość testu post-hoc (0,1737,

$p < 0,001$). Także uczniowie z klas VI prezentują większe natężenie symptomów lęku niż z klas V ($0,1121$; $p = 0,040$) (Rysunek 3.2.). Jednocześnie nadmienić należy, że różnica dotycząca poziomu lęku uczniów z klas IV i V jest nieistotna statystycznie, podobnie jak interakcja płci oraz klasy. Inni badacze także dowodzą, że lęk wzrasta z wiekiem u dziewcząt, a dziewczynki prezentują jego istotnie wyższy poziom niż chłopcy (Else-Quest i in., 2006; Mazur, 2015; Bao i Han, 2025).



Rysunek 3.2. Dynamika zmian dotyczących symptomów lęku z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom symptomów lęku w starszej grupie badanych

Wykorzystując analizę ANOVA, sprawdzono czy płeć i klasa różnicują średnie wyniki symptomów lęku wśród starszych uczniów. Model wyjaśnia około 11,7% wariancji symptomów lęku ($R^2 = 0,1172$), zatem więcej niż w grupie młodszych uczniów i jest bardzo istotny statystycznie ($F = 62,60$; $p < 0,001$). Odnotowano także bardzo silny efekt płci ($F = 183,32$; $p < 0,001$), natomiast przynależność do klasy VII lub VIII oraz interakcja płci i klasy pozostają nieistotne dla poziomu badanej zmiennej. Dowiedziono także, że dziewczęta z badanej grupy przejawiają znacznie wyższe nasilenie symptomów lęku niż chłopcy, a różnica między nimi wynosi $-0,6061$ ($p < 0,001$). Podobne rezultaty uzyskali inni badacze (Essau i in., 2010).

Porównanie średnich uzyskanych w grupie młodszych i starszych uczniów testem Welcha wskazuje, że różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII są istotne statystycznie ($t = -7,95$, $p < 0,001$). Poziom lęku starszych uczniów jest istotnie wyższy niż młodszych. Wyniki innych badań potwierdzają zagrożenie uczniów rozwijaniem

symptomów lęku wskazując, że rośnie ono wraz z wiekiem (Mammarella i in., 2018), co jak wykazano znalazło odzwierciedlenie w referowanym projekcie.

Związki symptomów lęku z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Symptomy lęku w obu grupach wiekowych wykazują wiele związków z czynnikami ryzyka i z nielicznymi czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu. Wyniki badań w grupie młodszych uczniów zawiera tabela 3.5.

Tabela 3.5. Istotne statystycznie korelacje symptomów lęku z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,46	Symptomy depresji	0,59
Poczucie kontroli	-0,09	Objawy psychosomatyczne	0,64
Konstruktywne radzenie sobie	-0,24	Pesymistyczne myśli	0,61
Nadzieja na sukces	-0,26	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,48
Nastawienie na rozwój	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,16	Deficyty koncentracji uwagi	0,53
Empatia afektywna	0,27	Nadruchliwość i impulsywność	0,37
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,37
Asertywność	-0,20	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,49
Kompetencje liderские	-0,12		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,40
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,14	Negatywny stosunek do szkoły	0,26
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,11	Amotywacja do uczenia się	0,30
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,10		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,22	Poczucie alienacji	0,50
Wsparcie nauczycieli	-0,24	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,31
Wsparcie rodziców	-0,26	Doświadczenie odrzucenia	0,38
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,42
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,19

W badanej grupie symptomy lęku pozostają w umiarkowanie silnym związku z jednym czynnikiem chroniącym, a mianowicie z poczuciem własnej wartości, które pełni m.in. ważną rolę w kształtowaniu zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych dzieci i młodzieży. Korelacja ta jest ujemna, co oznacza, że im niższe poczucie własnej wartości przejawiają badani uczniowie z klas IV-VI, tym silniej doświadczają symptomów lęku. Wynik ten jest zgodny z pracami innych badaczy. Dla przykładu: wykazano związki zaburzeń lękowych z samooceną w badaniach podłużnych wykazując, że doświadczanie lęku w adolescencji przewiduje pogorszenie samooceny w dorosłości (Maldonado i in., 2013).

Spośród czynników ryzyka, symptomy lęku korelują dodatnio z zagrożeniami dla zdrowia psychicznego, w tym silnie z symptomami depresji, objawami psychosomatycznymi, pesymistycznymi myślami oraz z umiarkowaną siłą z nieprawidłowym stosunkiem do ciała. Oznacza to, że im gorszy nastrój badanych uczniów, bardziej negatywny stosunek do ciała, intensywniejsze doświadczanie objawów psychosomatycznych i pesymistycznych myśli, tym większe natężenie symptomów lęku. Związki takie potwierdzono także w innych badaniach (Frank i in., 2021; Melton i in., 2016).

Symptomy lęku korelują ponadto z deficytami w obszarze samoregulacji, przy czym związek z nadruchliwością i impulsywnością, unikowym i destruktywnym radzeniem sobie cechuje umiarkowana siła, zaś korelacja symptomów lęku z deficytem koncentracji uwagi jest silna. Dodatni kierunek powiązań oznacza, że w im większym stopniu uczniowie doświadczają deficytów w zakresie koncentracji uwagi,

impulsywności i nadrucliwości, mają tendencję do unikowego bądź destruktywnego radzenia sobie, tym bardziej odczuwają symptomy lęku. Wynik ten jest zbieżny z rezultatami prac empirycznych innych autorów (Suveg i Zeman, 2004; Yeo i in., 2023).

Czynniki ryzyka składające się na zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, takie jak niepowodzenia w uczeniu się i amotywacja do uczenia się, także korelują dodatnio i z umiarkowaną siłą z symptomami lęku. Umacnianiu się przekonań badanych o własnej niezdolności do sprostaania wymaganiom i wzrostowi uczenia się bez poczucia sensu i pod przymusem towarzyszy wzrost poziomu lęku i odwrotnie. Podobne obserwacje odnotowali inni badacze, choć związek lęku i osiągnięć w uczeniu się był bardzo słaby, to powiązany był on z większym ryzykiem porzucenia szkoły (Brumariu i in., 2023).

Także zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – poczucie alienacji i negatywna postawa wobec rówieśników – są dodatnio powiązane u młodszych uczniów z symptomami lęku. Korelacja z poczuciem alienacji jest wysoka, a z negatywną postawą wobec rówieśników przeciętna. Tym samym, im większe poczucie alienacji oraz bardziej negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów ujawniają badani uczniowie, w tym większym stopniu odczuwają oni symptomy lęku. Wniosek ten pozostaje w zgodzie z doniesieniami innych badaczy (Zhang i in., 2024).

Z doświadczaniem lęku przez uczniów klas młodszych korelują dodatnio z umiarkowaną siłą także, takie czynniki stanowiące zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, jak doświadczenie odrzucenia oraz poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Oznacza to, że w im większym stopniu badani czują się odrzuceni przez koleżanki i kolegów czy też zagrożeni z ich strony, w tym większym stopniu doświadczają lęku, co znajduje potwierdzenie w pracach empirycznych innych badaczy (Zimmer-Gembeck i in., 2021).

Związki symptomów lęku z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

W tabeli 3.6. zamieszczono wyniki analiz korelacji zmiennej symptomu lęku z czynnikami ryzyka i chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII.

Tabela 3.6. Istotne statystycznie korelacje symptomów lęku z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,58	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,63
Poczucie kontroli	-	Objawy psychosomatyczne	0,68
Konstruktywne radzenie sobie	-0,38	Pesymistyczne myśli	0,64
Nadzieja na sukces	-0,35	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,57
Nastawienie na rozwój	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,23	Deficyty koncentracji uwagi	0,51
Empatia afektywna	0,42	Nadruchliwość i impulsywność	0,25
Empatia behawioralna	0,24	Unikowe radzenie sobie	0,33
Asertywność	-0,25	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,39
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w szkole	
		Niepowodzenia w uczeniu się	0,37
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,37
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,18	Negatywny stosunek do szkoły	0,33
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-	Amotywacja do uczenia się	0,29
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,18		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,15	Poczucie alienacji	0,52
Wsparcie nauczycieli	-0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,33
Wsparcie rodziców	-0,33	Doświadczenie odrzucenia	0,38
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,41
		Cyberprzemoc	

		Doświadczanie cyberprzemocy	0,35
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,16

Analiza materiału badawczego zebranego wśród starszych uczniów ujawniła, że symptomy lęku korelują ujemnie z większością zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu, w tym silnie z poczuciem własnej wartości oraz umiarkowanie z konstruktywnym radzeniem sobie oraz nadzieją na sukces. Oznacza to, że im niższe poczucie własnej wartości mają starsi uczniowie, im słabsze kompetencje zaradcze posiadają oraz w im mniejszym stopniu doświadczają nadziei na sukces, w tym większym stopniu zagrożeni są rozwijaniem symptomów lęku. W innych badaniach udowodniono, że poziom lęku ma związek z wyborem strategii zaradczych i ich efektywnością (Thorne i in., 2013; Simpson i in., 2012).

Dowiedziano także, że symptomy lęku pozostają w dodatnim związku o umiarkowanej sile z empatią afektywną wpływającą na budowanie relacji z innymi ludźmi. Otóż okazuje się, że im większa zdolność badanych uczniów do współprzeżywania emocji innych osób, tym większe u nich natężenie symptomów lęku. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w pracach badawczych innych autorów (Gambin i Sharp, 2018).

Odnotowano także istotny statystycznie, umiarkowanie silny związek symptomów lęku ze wsparciem rodziców; korelacja ta jest ujemna. Tym samym wnioskować można, że im mniejsze poczucie wsparcia od dorosłych opiekunów odczuwają badani uczniowie, w tym większym stopniu doświadczają oni symptomów lęku, co znajduje odzwierciedlenie w innych pracach empirycznych (Festa i Ginsburg, 2011; Šutić i in., 2025).

Spośród czynników ryzyka symptomy lęku w grupie starszych uczniów korelują z wszystkimi zagrożeniami dla zdrowia psychicznego ujętymi w badaniu, a zatem z symptomami depresji i tendencji suicydalnych, objawami psychosomatycznymi, pesymistycznymi myślami oraz z nieprawidłowym stosunkiem do ciała. Wszystkie współczynniki korelacji są wysokie oraz dodatnie, co oznacza, że im bardziej badani doświadczają pogorszenia nastroju i tendencji samobójczych, negatywnych myśli oraz objawów psychosomatycznych, w tym większym stopniu odczuwają lęk.

Także większość zmiennych spośród deficytów w obszarze samoregulacji koreluje dodatnio z symptomami lęku – deficyty koncentracji uwagi silnie, zaś unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami i destruktywne radzenie sobie ze złością z umiarkowaną siłą. Zatem w im większym stopniu starsi uczniowie doświadczają deficytów w zakresie koncentracji uwagi, radzą sobie z trudnymi zadaniami poprzez unikanie oraz destruktywnie radzą sobie ze złością, tym bardziej doświadczają symptomów lęku.

Ponadto, dowiedziono związków między symptomami lęku z dwiema zmiennymi spośród zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, tj. z niepowodzeniami w uczeniu się oraz z negatywnym stosunkiem do szkoły. Korelacje te są umiarkowanie silne i dodatnie, co oznacza, że w im większym stopniu uczniowie doświadczają niepowodzeń w uczeniu się i ujawniają negatywny stosunek do szkoły tym wyższy poziom lęku odczuwają.

Symptomy lęku u uczniów w starszych klasach powiązane są także dodatnio z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – silnie z poczuciem alienacji i umiarkowanie z negatywną postawą wobec rówieśników. Oznacza to, że im bardziej badani uczniowie czują się wyalienowani czy też prezentują negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów, tym silniej doświadczają symptomów lęku.

Z symptomami lęku pozostają w dodatnich związkach także inne zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Korelacje te są dodatnie i umiarkowanie silne. Na tej podstawie wnioskować można, że w im większym stopniu badani uczniowie doświadczają odrzucenia, zagrożenia ze strony koleżanek i kolegów albo cyberprzemocy, tym intensywniej odczuwają lęk.

3.1.3. Objawy psychosomatyczne

Na aktualną sytuację psychospołeczną i zdrowotną człowieka wpływają jego myśli, emocje i doświadczenia. Z kolei „rezultatem działania wielorakich czynników psychospołecznych są coraz częściej obserwowane różne zaburzenia emocjonalno-vegetatywnego rozwoju dzieci” (Szewczyk, 2001, s. 7). Badacze podkreślają, iż olbrzymia część chorób chronicznych, zaburzeń psychosomatycznych oraz dolegliwości bólowych manifestowanych przez najmłodszych ma związek z ich funkcjonowaniem

afektywnym (Majewicz, 2011; Rainer, Reiner, 2004). Okazuje się ponadto, że nauczyciele często ignorują wyrażane przez uczniów emocje, koncentrując się na poznawczej sferze komunikacji (Mądry-Kupiec, 2016).

Objawy psychosomatyczne – pomiar

W celu pomiaru objawów psychosomatycznych u dzieci w klasach IV-VI i VII-VIII, przygotowano skalę *Objawy psychosomatyczne*, która składa się z pięciu twierdzeń. Przykładowe z nich brzmią: *Często boli mnie głowa, przed lub po sprawdzianie; Przed klasówką nie mogę jeść.*

Przyjęto, że objawy psychosomatyczne to „tendencja do reagowania bólami głowy, brzucha, nudnościami, zaburzeniami snu (problemy z zaśnięciem, ucieczka w sen) lub problemami z jedzeniem (niemożność jedzenia, nadmierne jedzenie) w sytuacjach zadaniowych lub społecznych, takich jak np. sprawdzian, odpowiadanie przy tablicy, ekspozycja społeczna. Objawy pojawiają się przed lub po wydarzeniu, ale też w sytuacji przewidywania, że może ono wystąpić” (Wysocka i in., 2021a, s. 374).

Narzędzie wykazało wysoką rzetelność zarówno w badaniu dzieci z klas IV-VI (0,805), jak i w grupie uczniów z klas VII-VIII (0,844).

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku objawów psychosomatycznych z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom objawów psychosomatycznych w badanej próbie

Wyniki w tabeli 3.7. wskazują, że wartości średnich, chociaż znajdują się poniżej środka zastosowanej skali, to jednak rosną w kolejnych klasach, aż do klasy VII, a w klasie VIII średnia jest nieznacznie niższa, niż w klasie VII. Minimalną wartość 0 uzyskało w młodszej grupie 11,3% badanych, a w starszej 8,9%. Natomiast maksymalną wartość – 4 pkt., odnotowano w przypadku 2,9% uczniów młodszych i 4,7% uczniów starszych.

Tabela 3.7. Statystyki opisowe dla objawów psychosomatycznych

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,37	0,6	1,2	2	1,07	0,702	2,705
V	764	0	4	1,4	0,4	1,2	2,2	1,11	0,627	2,427
VI	710	0	4	1,49	0,4	1,2	2,4	1,17	0,52	2,171
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,42	0,4	1,2	2,2	1,12	0,617	2,416
VII	688	0	4	1,7	0,6	1,6	2,6	1,21	0,344	1,981
VIII	730	0	4	1,6	0,6	1,4	2,6	1,18	0,504	2,145
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,6	0,6	1,4	2,6	1,20	0,43	2,054

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom objawów psychosomatycznych w młodszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono istotność różnic średnich wyników dotyczących objawów psychosomatycznych u młodszych uczniów z uwagi na płeć i klasę. Model wyjaśnia jedynie 4,4% wariancji zmiennej ($R^2 = 0,0442$), jednak jest istotny statystycznie ($F = 20,11$; $p < 0,001$). Nie odnotowano znaczenia klasy (IV, V, VI) dla zmiennej objawy psychosomatyczne, a także interakcji płci oraz klasy. Natomiast efekt samej płci jest bardzo silny ($F = 71,54$; $p < 0,001$). Różnica między chłopcami i dziewczętami wynosi $-0,3174$ ($p < 0,001$), zatem dziewczynki zgłaszają zdecydowanie więcej objawów psychosomatycznych niż chłopcy (Rysunek 3.3). W klasie VI zaobserwowano wyraźny wzrost tej zmiennej w badanej grupie.

Wyniki badań własnych są spójne z doniesieniami innych badaczy. Dla przykładu: w badaniu dzieci i młodzieży (od 8 do 16 roku życia) wykazano, że starsze dzieci w większym stopniu niż młodsze ujawniają symptomy psychosomatyczne, a dziewczynki zgłaszają istotnie więcej objawów niż chłopcy (Romero-Acosta i in., 2013).



Rysunek 3.3. Dynamika zmian dotyczących symptomów psychosomatycznych z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom objawów psychosomatycznych w starszej grupie badanych

Podobnie jak w przypadku młodszych uczniów, także u starszych w oparciu o analizę ANOVA sprawdzono czy płeć i klasa różnicują średnie wyniki objawów psychosomatycznych. Model wyjaśnia około 17% wariacji objawów psychosomatycznych, a zatem znacznie więcej niż u młodszych uczniów ($R^2 = 0,1737$) i jest bardzo istotny statystycznie ($F = 99,08$; $p < 0,001$). Efekt płci jest niezwykle silny ($F = 291,92$; $p < 0,001$), natomiast przynależność do klasy VII lub VII oraz interakcja płci i klasy nie mają znaczenia dla zmiennej objawy psychosomatyczne. Różnica między chłopcami i dziewczętami ($-0,756$; $t = -17,09$; $p < 0,001$) wskazuje, że dziewczęta zgłaszają zdecydowanie więcej objawów psychosomatycznych niż chłopcy.

Porównanie średnich wyników grupy młodszych i starszych uczniów testem Welcha wskazuje, że natężenie objawów psychosomatycznych jest istotnie wyższe w starszej grupie badanych ($t = -5,3$; $p < 0,001$). Wynik ten jest zbieżny z innymi doniesieniami. Dla przykładu: udokumentowano empirycznie (HBSC, 2018), że w Polsce odsetek uczniów zgłaszających ≥ 2 dolegliwości psychosomatyczne co najmniej raz w tygodniu rośnie z 31,9% u 11-latków do 41,3% u 13-latków (a u 15-latków do 49,9%), a różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami wiekowymi są istotne statystycznie. Ponadto, dziewczęta zgłaszają je częściej, a wzrost tego rodzaju dolegliwości jest u nich bardziej systematyczny.

Związki objawów psychosomatycznych z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Objawy psychosomatyczne w obu grupach wiekowych wykazują pewne związki z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu. Dane dotyczące próby młodszych uczniów znajdują się w tabeli 3.8.

Tabela 3.8. Istotne statystycznie korelacje objawów psychosomatycznych z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,43	Symptomy depresji	0,63
Poczucie kontroli	-0,10	Symptomy lęku	0,64
Konstruktywne radzenie sobie	-0,21	Pesymistyczne myśli	0,62
Nadzieja na sukces	-0,22	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,46
Nastawienie na rozwój	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,17	Deficyty koncentracji uwagi	0,60
Empatia afektywna	0,20	Nadruchliwość i impulsywność	0,37
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,46
Asertywność	-0,19	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,50
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,42
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,16	Negatywny stosunek do szkoły	0,30
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,14	Amotywacja do uczenia się	0,30
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,20	Poczucie alienacji	0,46
Wsparcie nauczycieli	-0,25	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,32

Wsparcie rodziców	-0,29	Doświadczenie odrzucenia	0,39
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,39
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,23

W grupie młodszych uczniów odnotowano wyłącznie jedną umiarkowanie silną korelację objawów psychosomatycznych z czynnikiem chroniącym, tj. z poczuciem własnej wartości, które pełni m.in. ważną rolę w kształtowaniu zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych dzieci i młodzieży. Związek ten jest ujemny, co oznacza, że im niższe poczucie własnej wartości przejawiają uczniowie z klas IV-VI, tym silniej doświadczają objawów psychosomatycznych. Badania te są spójne z doniesieniami badaczy, którzy potwierdzają, że doświadczanie symptomów psychosomatycznych przez dzieci współistnieje z niższą jakością życia, gorszą samooceną oraz wyższym poziomem lęku (Mahrer, 2012; Martinsen i in., 2016).

Z kolei objawy psychosomatyczne korelują dodatnio z wieloma czynnikami ryzyka, w tym z wszystkimi zagrożeniami dla zdrowia psychicznego, a zatem z symptomami depresji, lęku, pesymistycznymi myślami (związki silne) i nieprawidłowym stosunkiem do ciała (związek umiarkowanie silny). Tym samym, w im większym stopniu badani uczniowie doświadczają pogorszenia nastroju, lęku, negatywnych myśli oraz im gorzej oceniają własną fizyczność, w tym większym stopniu odczuwają problemy w funkcjonowaniu psychosomatycznym. Wynik ten znajduje oparcie w pracach innych badaczy (Zawilski, 2022).

Z objawami psychosomatycznymi pozostają także w związku wszystkie ujęte w badaniu deficyty uczniów w obszarze samoregulacji – na poziomie silnym deficyty koncentracji uwagi oraz destruktywne radzenie sobie ze złością, zaś na umiarkowanie silnym nadrucliwość i impulsywność i unikowe radzenie sobie. Oznacza to, że wraz ze wzrostem natężenia tych zmiennych wzmagają się objawy psychosomatyczne u osób z badanej grupy. Wynik taki uzyskali też inni badacze dowodząc, że dzieci i nastolatki stosujące adaptacyjne strategie samoregulacyjne prezentują zdecydowanie mniejsze natężenie objawów psychosomatycznych od korzystających ze strategii niekonstruktywnych (Jungmann i in., 2022).

Także niepowodzenia w uczeniu się, amotywacja do uczenia się i negatywny stosunek do szkoły, które wchodzą w skład zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się są powiązane z umiarkowaną siłą z objawami psychosomatycznymi. Zatem wraz ze wzrostem ich natężenia rośnie doświadczanie objawów psychosomatycznych u młodszych uczniów. Potwierdziły to także badania niemieckie oraz szwedzkie prowadzone wśród uczniów w wieku od 11 do 17 lat (Birgersson i in., 2024; Hurrelmann i in., 1988).

Spśród czynników ryzyka, które zagrażają rozwijaniu przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, z objawami psychosomatycznymi korelują z umiarkowaną siłą poczucie alienacji oraz negatywna postawa wobec rówieśników. Wobec tego wnioskować można, że im bardziej wyalienowani czują się badani uczniowie oraz w im większym stopniu prezentują negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów, tym silniej doświadczają objawów psychosomatycznych. Wynik ten jest zgodny z innymi doniesieniami (Rayce i in., 2009).

Podobne znaczenie dla uczestników badania w relacji do objawów psychosomatycznych mają dwa pozostałe czynniki z tej grupy - doświadczenie odrzucenia bądź zagrożenia ze strony rówieśników. Zmienne te korelują z objawami psychosomatycznymi z umiarkowaną siłą, a ich współzmiennność polega na tym, że im większe poczucie odrzucenia i zagrożenia przez koleżanki i kolegów, tym silniejsze odczuwanie symptomów psychosomatycznych przez badanych uczniów. Obserwacja ta jest zbieżna z rezultatami innych prac badawczych, których autorzy prowadzili badania w próbie dzieci od 11-15 lat (Rayce i in., 2009) oraz młodzieży od 17-18 roku życia (Gri-gorian i in., 2024).

Związki objawów psychosomatycznych z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Dane w tabeli 3.9. wskazują, że zmienna objawy psychosomatyczne w grupie uczniów z klas VII-VIII koreluje dodatnio z większością czynników ryzyka i kilkoma czynnikami chroniącymi uwzględnionymi w projekcie badawczym.

Tabela 3.9. Istotne statystycznie korelacje objawów psychosomatycznych z czynnikami ryzyka i chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,53	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,69
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,68
Konstruktywne radzenie sobie	-0,32	Pesymistyczne myśli	0,63
Nadzieja na sukces	-0,30	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,51
Nastawienie na rozwój	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,24	Deficyty koncentracji uwagi	0,57
Empatia afektywna	0,37	Nadruchliwość i impulsywność	0,24
Empatia behawioralna	0,20	Unikowe radzenie sobie	0,32
Asertywność	-0,18	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,42
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,41
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,24	Negatywny stosunek do szkoły	0,40
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,13	Amotywacja do uczenia się	0,28
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,15		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,11	Poczucie alienacji	0,48
Wsparcie nauczycieli	-0,28	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,33
Wsparcie rodziców	-0,35	Doświadczenie odrzucenia	0,37
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,37
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,38
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,21

Analiza materiału zebranego wśród uczniów z klas VII-VIII ujawniła nieco więcej – w stosunku do młodszych – istotnych korelacji objawów psychosomatycznych z czynnikami chroniącymi i ryzyka ujętymi w badaniu, co wskazuje na pewne jakościowe różnice między uczniami z uwagi na wiek.

Odnotowano ujemne, silne powiązanie objawów psychosomatycznych z poczuciem własnej wartości oraz umiarkowanie silne z konstruktywnym radzeniem sobie i nadzieją na sukces. Wymienione zmienne stanowią ważne zasoby podmiotowe sprzyjające zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Związki te oznaczają, iż mniejszemu poczuciu własnej wartości, słabszym kompetencjom zaradczym i mniejszej nadziei na sukces towarzyszy większe natężenie objawów psychosomatycznych.

W badanej grupie – w przeciwieństwie do młodszych uczniów – empatia afektywna wpływająca na budowanie relacji z innymi ludźmi jest dodatnio, umiarkowanie silnie powiązana z objawami psychosomatycznymi. Tym samym wnioskować można, że im większa zdolność do współprzeżywania emocji innych osób, tym większe natężenie objawów psychosomatycznych u starszych uczniów. Wyniki innych badań dotyczące znaczenia empatii afektywnej dla ujawniania objawów psychosomatycznych nie są tak jednoznaczne, a ich autorzy wskazują, że obszar ten wymaga dalszej weryfikacji (Espejo-Siles i in., 2020).

Także zmienna wsparcie rodziców koreluje z umiarkowaną siłą z objawami psychosomatycznymi. Związek ten jest ujemny, stąd wnioskować można, że im mniejsze poczucie wsparcia od dorosłych opiekunów odczuwają badani uczniowie, w tym większym stopniu doświadczają oni objawów psychosomatycznych. Korelacja ta ujawniona jedynie w grupie starszych uczniów znajduje potwierdzenie w doniesieniach innych badaczy (Fostini i in., 2025).

Spośród czynników ryzyka objawy psychosomatyczne korelują z innymi zagrożeniami dla zdrowia psychicznego, a zatem z symptomami depresji, lęku, negatywnymi myślami oraz krytycznym stosunkiem do własnego ciała. Związki te są dodatnie i silne. Im bardziej więc starsi uczniowie odczuwają lęk bądź wyraźne obniżenie nastroju, myślą pesymistycznie czy krytycznie odnoszą się do własnego ciała, tym większą skłonność do manifestowania objawów psychosomatycznych ujawniają.

Także większość deficytów w zakresie samoregulacji – deficyty koncentracji uwagi, unikowe radzenie sobie, destruktywne radzenie sobie ze złością wiążą się z symptomami psychosomatycznymi. Pierwszy z deficytów w silny, a dwa kolejne w umiarkowanie silny sposób. Dodatni kierunek korelacji wskazuje, że wzrostowi natężenia problemów dotyczących skupienia uwagi, skłonności do unikowego radzenia sobie oraz destruktywnego radzenia sobie ze złością towarzyszy nasilenie objawów psychosomatycznych.

Z objawami psychosomatycznymi korelują również dwie zmienne wchodzące w skład zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się – niepowodzenia w uczeniu się i negatywny stosunek do szkoły. Związki te mają umiarkowaną siłę i są dodatnie, co pozwala wnioskować, iż w im większym stopniu badani uczniowie są przekonani o swojej niezdolności do sprostanienia stawianymi im wymaganiami w szkole, bądź im bardziej negatywnie się do niej odnoszą, w tym większym stopniu odczuwają objawy psychosomatyczne.

Spośród czynników ryzyka składających się na zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, zarówno poczucie alienacji, jak i negatywna postawa wobec rówieśników korelują z umiarkowaną siłą z objawami psychosomatycznymi. Tym samym, im większe poczucie wyalienowania mają badani uczniowie oraz w im większym stopniu odnoszą się negatywnie wobec koleżanek i kolegów, tym intensywniej doświadczają objawów psychosomatycznych. Dodatnie i umiarkowanie silne korelacje tworzą z objawami psychosomatycznymi także doświadczanie odrzucenia przez rówieśników i poczucie zagrożenia z ich strony. Im bardziej odrzucani i zagrożeni przez rówieśników czują się badani uczniowie, tym silniej odczuwają objawy psychosomatyczne.

Doświadczanie cyberprzemocy także wiąże się z umiarkowaną siłą z objawami psychosomatycznymi. Częstszym doświadczeniem cyberprzemocy towarzyszy wyższy poziom objawów psychosomatycznych.

3.1.4. Pesymistyczne myśli

Przewidywanie porażki, trudność w znajdowaniu pozytywnych aspektów jakiejś sytuacji dotyczy każdego człowieka i ma zazwyczaj związek z konkretnym albo przewidy-

wanym zdarzeniem. Dla przykładu: uczeń, który wie, że nie przygotowywał się solidnie do egzaminu przewiduje, że go nie zda, co mimo dostrzegania swego udziału w tej sytuacji jest dla niego przykre i rozczarowujące. Dziecko, które dotąd nie spędzało wakacji bez rodziców, rodzeństwa czy kolegów, wyjeżdżając pierwszy raz z nieznaną grupą na kolonie jest niekiedy przekonane, że nie znajdzie towarzystwa i pozostanie samotne, co prowokuje lęk.

O ile jednak myśli pesymistyczne pojawiające się u wielu z nas okazjonalnie, znajdujące oparcie w obiektywnych warunkach, albo występujące pod wpływem nowych, a tym samym trudnych sytuacji są zjawiskiem normatywnym, to gdy zdominują poznawcze funkcjonowanie człowieka stanowią problem dla jego ogólnego funkcjonowania. Uruchamiają i podtrzymują bowiem wówczas silne, nieprzyjemne emocje – smutek, niepokój, lęk, wpływając na zachowanie (np. unikanie jakiejś sytuacji, przerwanie wykonania zadania) i relacje jednostki z innymi ludźmi. W świetle wyników dotychczasowych badań, pesymizm ma istotny związek z wyższym wskaźnikiem zaburzeń emocjonalnych u dzieci, szczególnie pochodzących ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, z rodzin zaniedbujących ich potrzeby czy wykazujących problemy ze zdrowiem psychicznym (Hao i in., 2023).

Pesymistyczne myśli – pomiar

Pesymistyczne myśli – w badaniach własnych – dotyczą zgeneralizowanych nieracjonalnych przekonań dotyczących siebie i swojej sytuacji. Towarzyszy im tendencja do minimalizowania pozytywnych i wyolbrzymiania negatywnych aspektów własnej sytuacji, a także pomijania pozytywnych informacji o sobie i swojej sytuacji, a ponadto do "odczytywania cudzych myśli na podstawie ich zachowania lub komunikatów niewerbalnych, z zakładaniem najgorszego możliwego scenariusza. Postrzeganie własnej przyszłości w czarnych barwach, któremu towarzyszy poczucie, że nic się nie może udać oraz nie ma szans na osiągnięcie atrakcyjnych i ważnych dla siebie celów" (Wysocka i in., 2021a, s. 370-371).

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano czteroelementową skalę *Pesymistyczne myśli*. Przykładowe twierdzenia brzmią: *Na pewno dostanę złą ocenę z klasówki; Nigdy nic mi się nie udaje.*

Narzędzie ma zadowalającą rzetelność, która w podgrupie dzieci z klas IV-VI wyniosła 0,779, natomiast w podgrupie starszych uczniów – klasy VII-VIII – osiągnęła wartość 0,802.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku pesymistycznych myśli z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom pesymistycznych myśli w badanej próbie

Wartości w tabeli 3.10. wskazują, że choć średnia i mediana nie osiągają połowy zastosowanej skali, to rosną w kolejnych klasach do klasy VII włącznie, po czym w klasie VIII jest niewielki spadek, ale zarówno średnia jak i mediana jest wyższa niż w grupie młodszych uczniów.

Tabela 3.10. Statystyki opisowe dla pesymistycznych myśli

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,39	0,5	1,25	2	1,03	0,64	2,716
V	764	0	4	1,51	0,75	1,25	2,25	1,05	0,516	2,438
VI	710	0	4	1,59	0,75	1,5	2,25	1,08	0,482	2,4
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,5	0,75	1,25	2,25	1,06	0,546	2,505
VII	688	0	4	1,79	1	1,75	2,5	1,08	0,231	2,205
VIII	730	0	4	1,66	0,75	1,5	2,5	1,11	0,353	2,222
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,72	1	1,75	2,5	1,1	0,29	2,205

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Wyniki minimalne, świadczące o niewystępowaniu pesymistycznych myśli w młodszej grupie dotyczyły 8,5% badanych, a w starszej grupie 7,3%. W przypadku maksymalnego natężenia pesymistycznych myśli jest odwrotnie – odsetek uczniów młodszych wynosi 2,8%, a w starszej 3,3%.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom pesymistycznych myśli w młodszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono istotność różnic średnich wyników dotyczących pesymistycznych myśli u młodszych uczniów w zależności od klasy oraz płci. Model jest istotny statystycznie ($F = 11,49$; $p < 0,001$), jednak wyjaśnia zaledwie 2,7% wariancji zmiennej ($R^2 = 0,0265$). Ponadto, płeć istotnie różnicuje poziom pesymistycznych myśli ($F = 12,95$; $p < 0,001$) w badanej próbie, ale efekt klasy (IV, V, VI) jest nieistotny, podobnie jak jej interakcja z płcią uczestników badania. Okazuje się natomiast, że chłopcy zgłaszają mniej pesymistycznych myśli niż dziewczęta, a różnica między płciami wynosi $-0,1279$ ($t = -3,40$, $p < 0,001$) (Rysunek 3.4.). Wartość wskaźnika Tukeya ($0,123$, $p = 0,013$) wskazuje, iż w klasie V uczniowie przejawiają więcej pesymistycznych myśli niż w IV. Pozostałe różnice między klasami są nieistotne.



Rysunek 3.4. Dynamika zmian dotyczących pesymistycznych myśli z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom pesymistycznych myśli w starszej grupie badanych

Następnie zweryfikowano istotność różnic średnich wyników dotyczących pesymistycznych myśli u uczniów starszych w zależności od klasy oraz płci. Model wyjaśnia około 6,9% zmienności ($R^2 = 0,068$), nieco więcej niż w grupie młodszych uczniów, i jest statystycznie istotny ($F = 34,87$; $p < 0,001$). Płeć ma bardzo silne znaczenie dla pesymistycznych myśli u starszych uczniów ($F = 98,28$; $p < 0,001$), klasa natomiast na granicy istotności ($F = 3,77$; $p = 0,052$). Natomiast kombinacja płci i klasy nie ma w ogóle znaczenia dla pesymistycznych myśli w tej grupie badanych. Różnica między

chłopcami i dziewczętami w natężeniu średnich wyników tej zmiennej wynosi -0,459 ($t = -9,91$; $p < 0,001$), co pozwala wnioskować, iż chłopcy wykazują istotnie mniej pesymistycznych myśli niż dziewczęta. Wynik ten jest zgodny z rezultatami prac innych badaczy, którzy potwierdzają, że dziewczęta częściej niż chłopcy angażują się w negatywne, powtarzające się myśli, co dodatkowo koreluje z wyższym poziomem lęku i depresji (Sanchis-Sanchis i in., 2020).

Wyniki testu Welcha porównujące wartości średnich młodszej i starszej grupy badanych wskazują na to, że poziom pesymistycznych myśli w klasach VII-VIII jest istotnie wyższy niż w klasach IV-VI ($t = -6,15$, $p < 0,001$). Rezultat ten jest spójny z ustaleniami innych badaczy. Dla przykładu: badania longitudinalne dzieci od 11 do 15 roku życia wykazały, że tzw. negatywny styl poznawczy u około 1/5 badanych wyraźnie nasilił się wraz z wiekiem, czemu towarzyszył też wzrost objawów depresyjnych (Mezulis i in., 2011). W nowszych badaniach (Cosma i in., 2023) efekt ten potwierdzono – w miarę dorastania (od 11 do 15 r.ż.) spada satysfakcja nastolatków z życia i rośnie wskaźnik dolegliwości emocjonalnych, w tym pesymistycznych myśli.

Związki pesymistycznych myśli z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań dotyczących pesymistycznych myśli u uczniów z klas IV-VI (patrz tabela 3.11.) dowiodły kilku znaczących korelacji tej zmiennej z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu.

Tabela 3.11. Istotne statystycznie korelacje pesymistycznych myśli z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,53	Symptomy depresji	0,66
Poczucie kontroli	-0,15	Symptomy lęku	0,61
Konstruktywne radzenie sobie	-0,31	Objawy psychosomatyczne	0,62
Nadzieja na sukces	-0,33	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,55
Nastawienie na rozwój	-		

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,60
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,37
Empatia behawioralna	-0,09	Unikowe radzenie sobie	0,46
Asertywność	-0,31	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,50
Kompetencje lidarskie	-0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,16	Niepowodzenia w uczeniu się	0,57
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,27	Negatywny stosunek do szkoły	0,40
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,24	Amotywacja do uczenia się	0,39
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,27	Poczucie alienacji	0,56
Wsparcie nauczycieli	-0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,41
Wsparcie rodziców	-0,34	Doświadczenie odrzucenia	0,47
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,45
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,32

Jak wskazują wartości istotnych statystycznie korelacji, pesymistyczne myśli pozostają w ujemnym związku z poczuciem własnej wartości, konstruktywnym radzeniem sobie oraz z nadzieją na sukces w grupie młodszych uczniów. Zmienne te zaliczają się do ważnych zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Pierwsza z korelacji jest silna, zaś dwie kolejne umiarkowane. Wyniki te oznaczają, że im niższe poczucie własnej wartości prezentują badani uczniowie, im mniej konstruktywnie radzą sobie z problemami i im mniejszą nadzieję na sukces odczuwają, w tym większym stopniu myślą w sposób pesymistyczny. Wyniki badań własnych pozostają zbieżne z doniesieniami in-

nych autorów, którzy także wykazali powiązanie pesymistycznych myśli z doświadczaniem stresu i radzeniem sobie w sytuacjach trudnych oraz samooceną (Martyn-Nemeth i in., 2009).

Pesymistyczne myśli korelują także na poziomie istotnym statystycznie z asertywnością, która pełni ważną rolę w budowaniu dobrych relacji z innymi ludźmi. Związek ten jest umiarkowanie silny oraz ujemny. Tym samym uznać możemy, że w im mniejszym stopniu uczniowie z klas IV-VI w relacjach interpersonalnych manifestują asertywność, w tym większym stopniu przejawiają skłonności do pesymistycznego myślenia. Inni badacze wskazują, że trenowanie optymistycznego myślenia polepsza funkcjonowanie w relacjach społecznych, w tym asertywność nastoletnich dziewcząt (Hamidi i in., 2020).

W grupie młodszych uczniów odnotowano także umiarkowanie silny, ujemny związek pesymistycznych myśli ze wsparciem rodziców. Wszelkie formy wsparcia należą do ważnych zasobów środowiskowych wspierających zdrowie psychiczne człowieka. Okazuje się natomiast, iż w im mniejszym stopniu badani uczniowie odczuwają pomoc i akceptację ze strony swoich rodziców, tym bardziej ich myślenie nacechowane jest pesymizmem. Potwierdzają to inni badacze wykazując, iż pesymistyczne myśli dzieci korelują z symptomami depresji i lęku ich rodziców oraz stylem atrybucji opiekunów, co determinuje ich sposób sprawowania opieki nad dziećmi i możliwości udzielania im wsparcia (Wong i Power, 2023).

Spośród czynników ryzyka pesymistyczne myśli korelują dodatnio z pozostałymi zmiennymi wchodzącymi w skład zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a zatem z symptomami depresji, lęku, objawami psychosomatycznymi i nieprawidłowym stosunkiem do ciała; wszystkie korelacje są silne. Z analiz wynika, że wraz ze wzrostem symptomów lęku, depresji, objawów psychosomatycznych oraz negatywnym stosunkiem do własnego ciała rośnie skłonność badanych uczniów do pesymistycznego myślenia. Związki takie wielokrotnie potwierdzono w innych badaniach, wykazując korelacje pesymistycznych myśli z symptomami lęku, depresji, anhedonią, zaburzeniami internalizacyjnymi (Abozaid i in., 2019; Gutkovich i in., 2011; Rooney i in., 2013).

Także deficyty w obszarze samoregulacji pozostają w dodatnim związku z pesymistycznymi myślami, przy czym w badanej grupie korelacje z deficytami koncentracji

uwagi oraz destrukcyjnym radzeniem sobie ze złością są wysokie, zaś z nadrucliwością i impulsywnością oraz unikowym radzeniem sobie – umiarkowanie silne. Oznacza to, że w im większym stopniu młodsi uczniowie odczuwają przygnębienie, lęk, objawy psychosomatyczne i im gorzej odnoszą się do własnego ciała, w tym większym stopniu myślą w sposób pesymistyczny. Wnioski te są częściowo zbieżne z pracami empirycznymi innych badaczy. Dla przykładu: dowiedziono m.in., że pesymistyczne myślenie może być strategią regulacji emocji dla adolescentów. Brak pesymizmu okazał się silniejszym predyktorem depresji niż sam optymizm (Zou i in., 2022).

Wszystkie zmienne należące do zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się korelują dodatnio z pesymistycznymi myślami – niepowodzenia w uczeniu się silnie, a negatywny stosunek do szkoły i amotywacja do uczenia się umiarkowanie. Można zatem przyjąć, iż w im większym stopniu uczniowie z młodszych klas doświadczają niepowodzenia w uczeniu się, ujawniają negatywny stosunek do szkoły i brak motywacji do nauki, w tym większym stopniu myślą w sposób pesymistyczny. Podobne związki pesymistycznego i optymistycznego myślenia ze stosunkiem do nauki potwierdzono empirycznie (<https://www.thefreelibrary.com/Optimistic+and+defensive-pessimist+students%3a+differences+in+their..-a0419413253>, dostęp dnia 03.07.2025).

Zarówno poczucie alienacji, jak i negatywna postawa wobec rówieśników korelują w badanej grupie z pesymistycznymi myślami, przy czym pierwsza silnie, a druga umiarkowanie. Związki te są dodatnie, co pozwala wnioskować, iż im większe poczucie alienacji mają uczniowie z klas IV-VI oraz im bardziej negatywnie odnoszą się do rówieśników tym bardziej myślą w sposób pesymistyczny. Obserwacja ta pozostaje w zgodzie z doniesieniami innych badaczy, np. wskazujących, że u dziewczynek w wieku od 10-14 lat rozpamiętywanie trudnych doświadczeń powiązane jest z wyobcowaniem rówieśniczym (Hilt i in., 2013).

Z pesymistycznym myśleniem u młodszych uczniów wiążą się także dodatnio z umiarkowaną siłą doświadczenie odrzucenia i zagrożenia ze strony rówieśników, stanowiącymi zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Oznacza to, że w im większym stopniu badani uczniowie czują się odrzućeni bądź narażeni na jakąś krzywdę ze strony koleżanek i kolegów, w tym większym stopniu myślą w sposób pesymistyczny.

I wreszcie, z pesymistycznymi myślami dodatnio, w umiarkowanie silny sposób koreluje nieakceptacja norm społecznych. Tym samym, w im większym stopniu zasady życia społecznego odrzucane są przez uczniów, tym bardziej ich myślenie nacechowane jest pesymizmem. Podobne wyniki uzyskano badając sposób myślenia u młodzieży ze środowisk przestępczych (Jakubowska i Matkowski, 2019).

Związki pesymistycznych myśli z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki analiz korelacji przeprowadzonych na materiale badawczym pochodzącym z grupy uczniów z klas VII-VIII zawiera tabela 3.12.

Tabela 3.12. Istotne statystycznie korelacje pesymistycznych myśli z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,64	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,69
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,64
Konstruktywne radzenie sobie	-0,42	Objawy psychosomatyczne	0,63
Nadzieja na sukces	-0,41	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,61
Nastawienie na rozwój	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,11	Deficyty koncentracji uwagi	0,59
Empatia afektywna	0,21	Nadruchliwość i impulsywność	0,27
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,43
Asertywność	-0,32	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,45
Kompetencje lidarskie	-0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,23	Niepowodzenia w uczeniu się	0,60
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,34	Negatywny stosunek do szkoły	0,49
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,26	Amotywacja do uczenia się	0,36
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,20	Poczucie alienacji	0,57
Wsparcie nauczycieli	-0,33	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,39
Wsparcie rodziców	-0,42	Doświadczenie odrzucenia	0,48
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,44
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,39
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,34

Jak wskazują wartości istotnych statystycznie korelacji, pesymistyczne myśli u starszych uczniów – podobnie jak w młodszych klasach – są ujemnie powiązane z niektórymi zasobami indywidualnymi sprzyjającymi zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych, a zatem z poczuciem własnej wartości (korelacja silna), z konstruktywnym radzeniem sobie oraz z nadzieją na sukces (korelacje umiarkowanie silne). Wyniki te oznaczają, że im niższe poczucie własnej wartości uczniów z klas VII-VIII, mniej konstruktywne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach i niższa nadzieja na sukces, tym silniejsza ich tendencja do myślenia w sposób pesymistyczny.

Pesymistyczne myśli korelują także z asertywnością biorącą udział w formowaniu dobrych relacji interpersonalnych. Związek ten jest umiarkowany i ujemny, co wskazuje na to, że w im mniejszym stopniu badani uczniowie manifestują asertywność, tym silniej doświadczają pesymistycznego myślenia.

Wyniki badań wykazały, że spośród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się, z pesymistycznymi myślami u starszych uczniów ujemnie, z umiarkowaną siłą koreluje pozytywny stosunek do szkoły. Zatem, im lepiej badani uczniowie odnoszą się do szkoły w tym mniejszym stopniu doświadczają pesymistycznych myśli.

Z pesymistycznym myśleniem powiązane są ponadto ujemnie, z umiarkowaną siłą wsparcie rodziców i nauczycieli – zasoby środowiskowe wspierające zdrowie psychiczne człowieka. Tym samym, w im mniejszym stopniu badani uczniowie do-

świadczą wsparcia od tych znaczących dorosłych, tym bardziej myślą w sposób pesymistyczny. Wyniki te pozostają w zgodzie z innymi pracami naukowymi akcentującymi, że wsparcie nauczycieli to kluczowy czynnik, który osłabia pesymistyczne myślenie u uczniów i buduje ich odporność (Tvedt i in., 2025).

Wśród czynników ryzyka, dodatnio, silnie z pesymistycznymi myślami – podobnie jak w grupie młodszych uczniów – korelują zagrożenia dla zdrowia psychicznego, a zatem symptomy depresji i lęku oraz objawy psychosomatyczne. Oznacza to, że w im większym stopniu starsi uczniowie doświadczają symptomów lęku, depresji i objawów psychosomatycznych, tym bardziej ich sposób myślenia nacechowany jest pesymizmem.

Także deficyty w obszarze samoregulacji, w tym deficyty koncentracji uwagi (związek silny), unikowe radzenie sobie oraz destruktywne radzenie sobie ze złością (związki umiarkowanie silne) korelują z myślami pesymistycznymi. Wynika stąd, że wraz ze skłonnością do radzenia sobie poprzez unikanie, radzenia sobie ze złością w sposób destruktywny oraz z obniżeniem koncentracji uwagi rośnie natężenie pesymistycznych myśli u starszych uczniów.

Z myślami pesymistycznymi w badanej grupie powiązane są ponadto wszystkie zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, a zatem niepowodzenia w uczeniu się (związek silny) oraz negatywny stosunek do szkoły i amotywacja do uczenia się (związki umiarkowanie silne). Oznacza to, że u starszych uczniów wzrasta się myślenie pesymistyczne, gdy intensyfikują się ich niepowodzenia w uczeniu się, narasta negatywny stosunek do szkoły oraz rośnie amotywacja związana z edukacją.

Wśród czynników ryzyka związanych z funkcjonowaniem rówieśniczym poczucie alienacji jest silnie, a negatywna postawa wobec rówieśników umiarkowanie związana z negatywnymi myślami. Zatem, im większe poczucie alienacji oraz bardziej negatywna postawa wobec koleżanek i kolegów w grupie starszych uczniów, tym większe natężenie myśli pesymistycznych.

Pesymistyczne myśli powiązane są z umiarkowaną siłą z wszystkimi czynnikami ryzyka związanymi ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z doświadczeniem odrzu-

cenia, zagrożenia oraz cyberprzemocy. Tym samym, wraz z nasileniem poczucia badanych uczniów, że mogą być skrzywdzeni przez koleżanki i kolegów, także w przestrzeni wirtualnej lub odrzuceni, rośnie ich skłonność do pesymistycznego myślenia.

Ostatnią zmienną wykazującą umiarkowanie silny związek z pesymistycznymi myślami jest nieakceptacja norm społecznych, która im jest silniejsza, tym intensywniejsze są pesymistyczne myśli u starszych uczniów.

3.1.5. Nieprawidłowy stosunek do ciała

Obraz ciała kształtowany jest od najwcześniejszych momentów życia ludzkiego pod wpływem oddziaływania rozmaitych czynników (Wiśniewska, 2014). Można go zdefiniować jako umysłową reprezentację cielesności, której towarzyszą określone emocje oraz zachowania (por. Tołoczko i in., 2013). Im większe niezadowolenie jednostki z własnego wizerunku, tym większa motywacja do podejmowania rozmaitych praktyk (np. restrykcyjna dieta, wzmożony wysiłek fizyczny itp.) celem uzyskania kontroli nad ciałem i formowania go zgodnie z własnymi intencjami. Niestety niebezpiecznym następstwem tego niezadowolenia są zaburzenia odżywiania.

Nieprawidłowy stosunek do ciała – pomiar

W referowanym badaniu jakość stosunku do własnego ciała u dzieci młodzieży zmierzono za pomocą skali *Nieprawidłowy stosunek do ciała*. Przyjęto, że obraz ciała to zmysłowe odzwierciedlenie „jego rozmiarów, kształtów i formy oraz uczuć dotyczących ciała jako całości lub tylko jego określonych części” (Tołoczko i in., 2013, s. 521). Jednocześnie założono, że niezadowolenie z własnego ciała może w konsekwencji prowadzić do „autodestrukcyjnych zachowań kompensacyjnych, jak np. restrykcyjna dieta albo wykonywanie wyczerpujących ćwiczeń fizycznych” (Tołoczko i in., 2013, s. 521) i w m.in. tym sensie jest czynnikiem ryzyka dla rozwijania zaburzeń odżywiania.

Narzędzie składa się z czterech twierdzeń; dla przykładu: *Akceptuję moje ciało, bez względu na to, jak ono wygląda; Gdyby moje ciało było bardziej atrakcyjne, byłabym/ byłbym bardziej szczęśliwa/ szczęśliwy*. Narzędzie to ma zadowalającą rzetelność, która w podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI – osiągnęła wartość 0,849, a u starszych – klasy VII-VIII – 0,881.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom nieprawidłowego stosunku do ciała w badanej próbie

Dane w tabeli 3.13. wskazują, że wartości średnich w każdej z badanych grup uczniów mieszczą się powyżej środka zastosowanej skali i nie różnią się znacząco. Najniższy możliwy wynik 0 pkt. uzyskało 0,05% badanych z klas IV-VI i 0% badanych z klas VII-VIII. Podobnie zbliżone są odsetki badanych z wynikiem maksymalnym 1,15% w młodszej grupie i 1,06% w grupie starszej. W każdej z badanych klas wyniki ¼ badanych o najwyższym poziomie nieprawidłowego stosunku do ciała (Q3) rozpoczynają się od 2,5 pkt.

Tabela 3.13. Statystyki opisowe dla nieprawidłowego stosunku do ciała

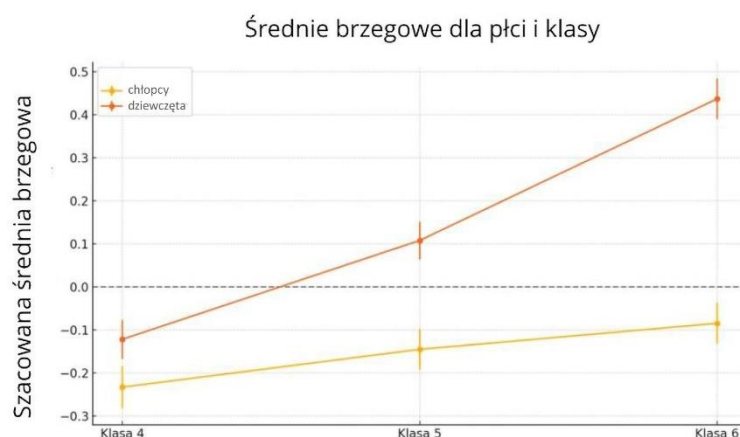
Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	2,24	2	2	2,5	0,56	0,501	4,174
V	764	0,25	4	2,22	2	2	2,5	0,54	0,55	4,284
VI	710	0,25	4	2,25	2	2,25	2,5	0,52	0,337	4,232
Grupa młodsza razem	2180	0	4	2,23	2	2	2,5	0,54	0,47	4,237
VII	688	0,5	4	2,27	2	2,25	2,5	0,52	0,409	4,345
VIII	730	0,5	4	2,25	2	2,25	2,5	0,52	0,378	3,848
Grupa starsza razem	1418	0,5	4	2,26	2	2,25	2,5	0,52	0,393	4,088

N – liczebność, Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nieprawidłowego stosunku do ciała w młodszej grupie badanych

Celem analizy (ANOVA) było sprawdzenie istotności różnic średnich wyników dotyczących nieprawidłowego stosunku do ciała u młodszych uczniów w zależności od klasy (IV-VI) oraz płci. Model wyjaśnia około 9% wariancji ($R^2 = 0,0866$ i jest istotny

statystycznie ($F = 41,72$; $p < 0,001$). Okazuje się jednocześnie, że płeć dla zmiennej stosunek do ciała ma istotne znaczenie ($F = 27,09$; $p < 0,001$), natomiast klasa oraz interakcja klasy i płci są nieistotne statystycznie. Ponadto dowiedziono, że dziewczynki mają bardziej negatywny stosunek do ciała niż chłopcy, na co wskazuje różnica wynosząca $-0,2865$ ($t = -3,75$; $p < 0,001$) (Rysunek 3.5.).



Rysunek 3.5. Dynamika zmian dotyczących nieprawidłowego stosunku do ciała z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nieprawidłowego stosunku do ciała w starszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie natężenia nieprawidłowego stosunku do ciała badanych uczniów z uwagi na płeć oraz klasę (VII-VIII). Model wyjaśnia około 7,5% wariancji ($R^2 = 0,0751$) i jest istotny statycznie ($F = 38,30$; $p < 0,001$). Jednocześnie widoczny jest bardzo silny efekt płci ($F = 114,75$; $p < 0,001$) oraz brak znaczenia klasy oraz interakcji płci i klasy dla zmiennej stosunek do ciała. Odnotowano, że podobnie jak u młodszych uczniów dziewczęta mają znacznie gorszy stosunek do własnego ciała niż chłopcy, a różnica między nimi wynosi $-0,517$ ($t = -10,71$; $p < 0,001$).

Porównanie wartości średnich uzyskanych w młodszej i starszej grupie uczniów na skali nieprawidłowego stosunku do swojego ciała testem Welcha wskazuje, że różnice te są nieistotne statystycznie ($t = -1,45$; $p = 0,145$). Wyniki badań własnych zasadniczo wpisują się w doniesienia z innych badań, które prowadzone były w próbach dzieci i młodzieży w wieku od około 10 do 16 lat, bez podziału na starsze i młodsze. Jedna z metaanaliz (Lacroix i in., 2023) wykazała stopniowe pogarszanie się

obrazu ciała między 10 a 16 r.ż., zwłaszcza u dziewcząt. Dane polskie (Wawrzyniak i in., 2020) natomiast potwierdzają częstsze niezadowolenie z masy ciała u starszych uczniów (17–19 lat) niż u młodszych (≤ 14 lat) oraz wyraźnie częstsze u dziewcząt.

Związki nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań (tabela 3.14.) dotyczących nieprawidłowości w zakresie stosunku do własnego ciała uczniów z klas IV-VIII dowiodły istotnych korelacji z wieloma zmiennymi – czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu.

Tabela 3.14. Istotne statystycznie korelacje nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,67	Symptomy depresji	0,51
Poczucie kontroli	-0,22	Symptomy lęku	0,48
Konstruktywne radzenie sobie	-0,33	Objawy psychosomatyczne	0,46
Nadzieja na sukces	-0,36	Pesymistyczne myśli	0,55
Nastawienie na rozwój	-0,09		
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,40
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,26
Empatia behawioralna	-0,14	Unikowe radzenie sobie	0,34
Asertywność	-0,37	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,42
Kompetencje lidarskie	-0,17		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,18	Niepowodzenia w uczeniu się	0,36
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,31	Negatywny stosunek do szkoły	0,37
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,28	Amotywacja do uczenia się	0,31
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,28	Poczucie alienacji	0,48
Wsparcie nauczycieli	-0,37	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,35
Wsparcie rodziców	-0,39	Doświadczenie odrzucenia	0,37
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,36
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,28

Jak wskazują wartości istotnych statystycznie korelacji, negatywny stosunek do ciała pozostaje w ujemnym, silnym związku z poczuciem własnej wartości oraz w umiarkowanie silnym z konstruktywnym radzeniem sobie oraz z nadzieją na sukces, a zatem z trzema ważnymi zasobami indywidualnymi sprzyjającymi zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Oznacza to, że im niższe poczucie własnej wartości, gorsze kompetencje w zakresie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi oraz mniejsza nadzieja na powodzenie uczniów z badanej próby, tym bardziej negatywny ich stosunek do własnego ciała. Wyniki te są zbieżne z ustaleniami innych badaczy. Dowiedziono, że im bardziej negatywny obraz ciała, tym niższa samoocena (Seekis i in., 2017) oraz mniej konstruktywne strategie zaradcze (Novitasari i in., 2021).

Nieprawidłowy stosunek do ciała badanych uczniów koreluje także ujemnie, z umiarkowaną siłą z asertywnością, która pełni ważną rolę w budowaniu dobrych relacji z innymi ludźmi. Tym samym uznać możemy, że w im mniejszym stopniu dziecko w relacjach interpersonalnych wykazuje gotowość do otwartej komunikacji pozbawionej agresji i wrogości, tym bardziej negatywny stosunek do ciała przejawia. W innych badaniach także dowiedziono, że z negatywnym obrazem ciała współistnienie niższy poziom asertywności (Warner i in., 2009).

Natomiast spośród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się istotnie powiązane z negatywnym stosunkiem do własnego ciała jest pozytywny stosunek do szkoły. Korelacja ta jest umiarkowanie silna oraz ujemna, co oznacza, że im w im mniejszym stopniu badani uczniowie przejawiają pozytywny stosunek do szkoły w tym większym stopniu ujawniają negatywny stosunek do własnego

ciała. Badania naukowe dowodzą podobnej współzmienności – osoby z gorszym obrazem ciała mają niższą motywację do nauki oraz wyższy wskaźnik absencji (Finn i in., 2018; Ra, 2023).

Dowiedziano ponadto, że w grupie młodszych uczniów, spośród zasobów środowiskowych to wsparcie nauczycieli i rodziców jest umiarkowanie silnie, negatywnie powiązane ze stosunkiem do ciała. Tym samym, wraz z poczuciem deficytu pomocy i akceptacji ze strony osób dorosłych, u badanych uczniów rośnie niezadowolenie z własnego ciała. Wynik ten jest zbieżny z doniesieniami innych autorów (De Coen i in., 2024; Erriu, 2020; Lock, 2011).

Stosunek do własnego ciała pozostaje także w istotnym, dodatnim związku z czynnikami ryzyka, w tym z innymi przejawami problemów związanych ze zdrowiem psychicznym, a wśród nich z depresją (korelacje silne) oraz z pesymistycznymi myślami i lękiem (korelacje umiarkowanie silne). Na tej podstawie można wnioskować, że w im większym stopniu uczniowie odczuwają symptomy lęku bądź depresji, a także negatywne myśli oraz objawy psychosomatyczne, w tym większym stopniu prezentują negatywny stosunek do ciała. Wyniki te są zbieżne z badaniami, w których dowiedziono, że negatywny stosunek do własnego ciała ma istotny związek ze wskaźnikami gorszego zdrowia psychicznego, w tym z symptomami lęku, depresji i symptomami zaburzeń odżywiania (Dane i Bhatia, 2023; Waghachavare i in., 2014).

Także deficyty w zakresie samoregulacji, a dokładnie deficyty w zakresie koncentracji, unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami oraz destruktywne radzenie sobie ze złością pozostają w dodatnich, umiarkowanie silnych związkach z ustosunkowaniem do własnego ciała badanych uczniów. Wyniki te sugerują, że w im większym stopniu uczeń ujawnia trudności w zakresie koncentracji uwagi, im bardziej unika trudności oraz destruktywnie radzi sobie ze złością, w tym większym stopniu przejawia niekorzystny obraz ciała. Także ten wynik badań własnych pozostaje w zgodzie z doniesieniami innych badaczy (Schiep i Szymańska, 2012).

Wyniki badań zrealizowanych w grupie młodszych uczniów dowiodły ponadto, że wszystkie zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się ujęte w badaniu – niepowodzenia w uczeniu się, negatywny stosunek do szkoły, amotywacja do uczenia się), wiążą się w dodatni, umiarkowanie silny spo-

sób ze stosunkiem do ciała. Zatem im większe doświadczenie niepowodzeń w uczeniu się u badanych, bardziej negatywne ustosunkowanie do szkoły oraz brak motywacji do nauki szkolnej, tym bardziej negatywne ustosunkowanie do własnego ciała. Badacze koreańscy (Chae, 2022) także wykazali podobne powiązanie spostrzegania ciała u nastoletnich dziewcząt i chłopców z tzw. czynnikami szkolnymi.

Poczucie alienacji oraz negatywna postawa wobec rówieśników, czyli zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych są umiarkowanie silnie i dodatnio powiązane ze stosunkiem do ciała badanych uczniów. Można zatem wnioskować, że im większe poczucie wyalienowania mają badani oraz im bardziej negatywnie ustosunkowani są do koleżanek i kolegów, tym bardziej deprecjonują własną cielesność. Wynik ten koresponduje z rezultatami innych badań prowadzonych w populacjach ogólnych i klinicznych – z zaburzeniami odżywiania (Downs, 1990; Laporta-Herrero i in., 2020).

Również doświadczenie odrzucenia oraz poczucie zagrożenia ze strony innych uczniów to zmienne, które korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą ze spostrzeganiem ciała przez badanych uczniów. Oznacza to, że im silniejsze poczucie odrzucenia przez koleżanki i kolegów, bądź zagrożenia z ich strony, tym bardziej krytyczne odnoszenie się do własnego ciała. Wynik ten – podobnie jak poprzedni – pozostaje w zgodzie z dotychczasowymi ustaleniami badaczy (Li i in., 2024; Lunde i in., 2005).

Związki nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki badań uzyskane w próbie uczniów klas VII-VIII znajdują się w tabeli 3.15.

Tabela 3.15. Istotne statystycznie korelacje nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,76	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,57
Poczucie kontroli	-0,19	Symptomy lęku	0,57
Konstruktywne radzenie sobie	-0,42	Objawy psychosomatyczne	0,51
Nadzieja na sukces	-0,45	Pesymistyczne myśli	0,61
Nastawienie na rozwój	-		

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,14	Deficyty koncentracji uwagi	0,40
Empatia afektywna	0,18	Nadruchliwość i impulsywność	0,18
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,29
Asertywność	-0,34	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,38
Kompetencje lidarskie	-0,11		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,18	Niepowodzenia w uczeniu się	0,37
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,33	Negatywny stosunek do szkoły	0,41
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,23	Amotywacja do uczenia się	0,29
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,24	Poczucie alienacji	0,53
Wsparcie nauczycieli	-0,39	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,34
Wsparcie rodziców	-0,48	Doświadczenie odrzucenia	0,38
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,34
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,35
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,25

Analiza materiału zebranego w grupie starszych uczniów (klasy VII-VIII) ujawniła powiązania czynników ryzyka i chroniących z nieprawidłowym stosunkiem do ciała w znacznym stopniu podobne do zaobserwowanych u młodszych uczniów. Analogicznie do klas IV-VI odnotowano bowiem korelacje nieprawidłowego ustosunkowania do ciała z zasobami podmiotowymi sprzyjającymi zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych, takimi jak: poczucie własnej wartości (związek bardzo silny), konstruktywne radzenie sobie i nadzieja na sukces (związki umiarkowanie silne). Wszystkie korelacje są ujemne, co oznacza, że wśród starszych uczniów im

niższa samoocena, mniej adaptacyjne strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz niższy poziom nadziei na sukces tym bardziej niekorzystne odnoszenie się do ciała.

Podobne znaczenie w kształtowaniu nieprawidłowego stosunku do ciała pełni asertywność, a zatem jeden z indywidualnych zasobów ważnych podczas budowania i podtrzymywania relacji interpersonalnych. Związek ten jest ujemny i umiarkowanie silny, zatem im mniejsze kompetencje do wyrażania swojego zdania w otwarty i nieagresywny sposób, tym bardziej niekorzystne spostrzeganie ciała przez starszych uczniów.

Spośród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się – podobnie jak w młodszej grupie badanych – pozytywny stosunek do szkoły jest istotnie, z umiarkowaną siłą, a przy tym ujemnie powiązany z obrazem ciała. Oznacza to, że im mniej pozytywnie badani uczniowie są ustosunkowani do szkoły, w tym większym stopniu niekorzystnie spostrzegają ciało.

Udział w natężeniu nieprawidłowego stosunku do cielesności ma też wsparcie nauczycieli oraz rodziców, rozumiane jako istotny zasób środowiskowy służący zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Korelacja ta jest ujemna, umiarkowanie silna i oznacza, iż im mniejsze poczucie wsparcia ze strony dorosłych opiekunów mają badani uczniowie, tym bardziej nieprawidłowy stosunek do ciała ujawniają.

Podobnie jak u młodszych uczniów, u starszych odnotowano dodatnie związki w zakresie negatywnego odniesienia do własnego ciała z różnymi czynnikami ryzyka, w tym z objawami innych problemów dotyczących funkcjonowania psychicznego. Na ich podstawie można wnioskować, że wzrostowi natężenia lęku, nastroju depresyjnego, pesymistycznych myśli i dolegliwości psychosomatycznych towarzyszy wzrost natężenia nieprawidłowego stosunku do ciała u dzieci z klas VII-VIII. Odnotować należy, że wszystkie korelacje są silne.

Stosunek do ciała koreluje w badanej grupie z umiarkowaną siłą także z dwiema zmiennymi – deficyty koncentracji uwagi i destruktywne radzenie sobie ze złością – wchodzącymi w skład deficytów w obszarze samoregulacji. Tym samym, wraz ze wzrostem trudności związanych z koncentracją uwagi oraz bardziej destruktywnym radzeniem sobie ze złością, rośnie niezadowolenie z własnej cielesności.

Dowodzono, że niepowodzenia w uczeniu się oraz negatywny stosunek do szkoły, a zatem zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się są umiarkowanie silnie, dodatnio powiązane ze stosunkiem uczniów do własnego ciała. Zatem, w im większym stopniu badani uczniowie doświadczają niepowodzeń związanych z nauką oraz odczuwają negatywne ustosunkowanie do szkoły, w tym większym stopniu swoje ciało spostrzegają negatywnie.

Spośród czynników ryzyka związanych z rozwijaniem przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, zarówno poczucie alienacji, jak i negatywna postawa wobec rówieśników korelują dodatnio ze stosunkiem do ciała w badanej grupie; pierwszy związek jest silny, drugi – umiarkowany. Zatem, w miarę narastania poczucia wyobcowania albo negatywnej postawy wobec koleżanek i kolegów, wzmacnia się negatywne ustosunkowanie wobec ciała u uczniów ze starszych klas.

W podobnym, dodatnim i umiarkowanie silnym związku ze stosunkiem do ciała pozostają doświadczenie odrzucenia i zagrożenia, także w sieci. Oznacza to, że im intensywniej badani uczniowie doświadczają odtrącenia bądź zagrożenia w przestrzeni realnej bądź wirtualnej, tym bardziej negatywny stosunek do ciała prezentują.

3.2. Deficyty w obszarze samoregulacji

W tym rozdziale przedstawiono wyniki badań dotyczących czterech czynników ryzyka mających znaczenie dla funkcjonowania dziecka w relacjach z innymi ludźmi jak i radzenia sobie z zadaniami. Samoregulacja rozumiana jest tu jako zdolność do koncentracji uwagi pomimo dystraktorów, do powstrzymywania się od odruchowych lub impulsywnych reakcji, do radzenia sobie z trudnymi zadaniami w konstruktywny sposób i opanowania sztuki wyrażania złości w społecznie akceptowany sposób. Takie podejście jest bliskie rozumieniu samoregulacji jako zestawu funkcji wykonawczych (por. Brzezińska i Nowotnik, 2012). W tym projekcie badano przeciwny kraniec opisanych kompetencji – deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie z zadaniami i destruktywne radzenie sobie ze złością. Tym czynnikom ryzyka poświęcone są kolejne rozdziały.

3.2.1. Deficyty koncentracji uwagi

Koncentracja uwagi jest jednym z kluczowych procesów poznawczych, warunkujących skuteczność uczenia się, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji oraz funkcjonowania w sytuacjach społecznych i zawodowych. Oznacza zdolność selektywnego skupiania zasobów poznawczych na istotnych bodźcach przy jednoczesnym ignorowaniu informacji nieistotnych (Posner i Rothbart, 2007). Proces ten obejmuje zarówno utrzymywanie uwagi przez dłuższy czas, jak i jej elastyczne przełączanie w zależności od wymagań zadania. Deficyty w tym zakresie to sytuacje, w których jednostka ma trudność z utrzymaniem koncentracji, szybko ulega rozproszeniu, łatwo traci wątek oraz ma problem z dokończeniem rozpoczętej aktywności (Barkley, 2014).

W kontekście edukacyjnym koncentracja uwagi odgrywa fundamentalną rolę. Uczniowie, którzy potrafią utrzymać skupienie, są w stanie efektywniej przyswajać nowe informacje, lepiej rozumieć treści lekcji oraz szybciej rozwiązywać zadania. Natomiast deficyty w tym obszarze przekładają się na gorsze wyniki szkolne, mniejszą satysfakcję z nauki, niższą samoocenę, a w dalszej perspektywie mogą wpływać na wybory edukacyjne i zawodowe. Badania pokazują, że problemy z koncentracją mogą pojawiać się zarówno jako objaw specyficznych zaburzeń (np. ADHD), jak i w następstwie czynników środowiskowych, emocjonalnych czy zdrowotnych (Gathercole i in., 2008).

W wieku szkolnym, szczególnie w klasach IV–VIII, wymagania edukacyjne rosną – pojawiają się bardziej złożone zadania, wzrasta konieczność samodzielnej organizacji pracy i samokontroli. To właśnie w tym okresie różnice indywidualne w zakresie koncentracji uwagi mogą ujawniać się w sposób szczególnie wyraźny, wpływając na sukcesy lub trudności uczniów.

Deficyty koncentracji uwagi - pomiar

W badaniach własnych przyjęto, że deficyty koncentracji uwagi oznaczają, iż jednostka ma trudności w organizowaniu i koordynowaniu własnego działania w wyniku nieumiejętności skupienia uwagi przez dłuższy czas, trudnościach w jej utrzymaniu i łatwym rozpraszaniu przez bodźce zewnętrzne. Działaniom brakuje logicznego

ciągu, zadania są przerywane i niekończone - jednostka przechodzi od jednej aktywności do innej, chociaż poprzedniej nie zakończyła. Sprawia "wrażenie, jakby nie słyszała i nie dostrzegała tego, co się wokół niej dzieje", nie zwraca uwagi na polecenia płynące z zewnątrz. Trudno jej zorganizować przestrzeń swojego działania - często gubi różne rzeczy i nie potrafi ich odnaleźć. Trudno jest jej także godzić różne rodzaje aktywności (Wysocka i in., 2021, s. 374-375).

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano pięcioelementową skalę *Deficyty koncentracji uwagi*. Przykładowe twierdzenia tej skali brzmią: *Wciąż coś gubię. Jeśli dobiega zza okna najmniejszy nawet hałas, trudno mi się skupić na lekcjach*. Narzędzie ma graniczną rzetelność, ocenianą za pomocą współczynnika α Cronbacha, która w podgrupie dzieci z klas IV-VI wyniosła 0,681, natomiast w podgrupie starszych uczniów – klasy VII-VIII – osiągnęła wartość 0,687.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związki deficytów koncentracji uwagi z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom deficytów koncentracji uwagi w badanej próbie

Jak widać w tabeli 3.16. średni poziom deficytów koncentracji uwagi utrzymuje się na podobnym, zbliżonym poziomie w kolejnych klasach. Średnie i mediany oscylują wokół 2 na skali od 0 do 4, chociaż ich wartości w starszej grupie są nieco wyższe. Nieco ponad 2% badanych w grupie młodszej oraz prawie 2% w grupie starszej nie ma deficytów koncentracji uwagi (ma wynik 0). Jednocześnie 3,1% młodszych badanych i 3% starszych doświadcza ich w maksymalnym stopniu (4 pkt. maksimum skali).

Tabela 3.16. Statystyki opisowe dla deficytów koncentracji uwagi

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,92	1,2	1,8	2,6	0,95	0,18	2,502
V	764	0	4	1,92	1,2	1,8	2,6	0,97	0,16	2,459
VI	710	0	4	1,98	1,2	2	2,6	0,98	0,36	2,334
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,94	1,2	2	2,6	0,96	0,126	2,425
VII	688	0	4	2,09	1,4	2	2,8	0,97	0,051	2,262
VIII	730	0	4	2,07	1,4	2	2,8	0,95	-0,093	2,435
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,08	1,4	2	2,8	0,96	-0,021	2,352

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom deficytów koncentracji uwagi w młodszej grupie badanych

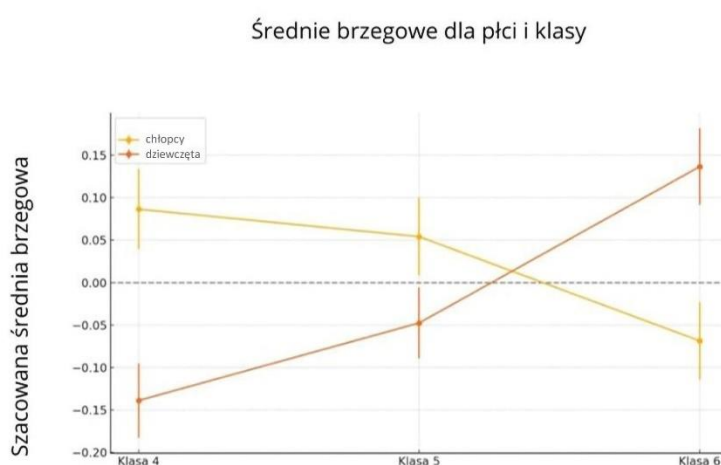
Za pomocą analizy wariancji (ANOVA) zbadano zróżnicowanie deficytów w zakresie koncentracji uwagi w zależności od płci oraz klasy. W grupie uczniów klas IV–VI wyniki ogólne modelu wskazują, że uwzględnione czynniki – płeć, klasa oraz ich interakcja – wyjaśniają istotnie statystycznie różnice w poziomie koncentracji uwagi ($F = 5,54$; $p < 0,001$). Jednocześnie wartość $R^2 = 0,0126$ oznacza, że wyjaśniany jest jedynie niewielki odsetek wariancji tej zmiennej (ok. 1,3%), co świadczy o obecności również innych ważnych czynników wyjaśniających.

Analiza efektów głównych wykazała, że ani płeć ($F = 1,23$; $p = 0,267$), ani klasa ($F = 0,88$; $p = 0,413$) nie różnicują poziomu deklarowanych deficytów koncentracji uwagi. Jedynie interakcja pomiędzy płcią a klasą szkolną okazała się istotna statystycznie ($F = 12,03$; $p < 0,001$), co wskazuje, że różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie koncentracji uwagi zmieniają się w zależności od wieku uczniów.

Szczegółowa analiza ujawniła interesującą dynamikę. W klasie IV dziewczynki deklarowały istotnie niższy poziom deficytów koncentracji ($M = -0,139$), podczas gdy chłopcy mieli wyższe wyniki ($M = 0,086$), co oznacza większe trudności z koncentracją u chłopców. Różnica ta była istotna ($p = 0,002$). W klasie V różnice między płciami

były nieistotne statystycznie. W klasie VI sytuacja się odwróciła — to dziewczynki deklarowały wyraźnie wyższy poziom deficytów ($M = 0,137$), natomiast chłopcy osiągnęli niższą wartość ($M = -0,069$), sugerującą mniejsze trudności z koncentracją w tej grupie. Co istotne, porównania post-hoc nie wykazały istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi klasami (IV vs V, IV vs VI, V vs VI), co potwierdza, że efekt wieku sam w sobie nie jest decydujący, lecz znaczące jest jego zróżnicowane działanie w zależności od płci uczniów.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazują na brak istotnych różnic w koncentracji uwagi ze względu na płeć lub wiek rozpatrywane jako pojedyncze czynniki, jednak istotna interakcja pomiędzy nimi sugeruje, że rozwój funkcji uwagowych przebiega odmiennie u dziewcząt i chłopców. Dziewczynki w klasach starszych mają większe trudności w koncentracji uwagi niż chłopcy, co może świadczyć o dojrzewaniu funkcji wykonawczych i różnicach rozwojowych pomiędzy płciami. Zjawisko to może mieć istotne znaczenie dla organizacji pracy dydaktycznej i działań wspierających uczniów.



Rysunek 3.6. Dynamika zmian dotyczących deficytów koncentracji uwagi ze względu na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom deficytów koncentracji uwagi w starszej grupie badanych

Model ANOVA okazał się istotny statystycznie ($F = 13,16$; $p < 0,001$) wśród uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej, jednak wyjaśniona wariancja była stosunkowo niewielka ($R^2 = 0,0272$). Oznacza to, że zmienne płeć, klasa oraz ich interakcja tłumaczą jedynie 2,7% zmienności w zakresie deficytów uwagi.

Płeć uczniów okazała się czynnikiem istotnie różnicującym poziom deficytów uwagi ($F = 39,39$; $p < 0,001$). Średnia wartość tej zmiennej była istotnie wyższa w grupie dziewcząt ($M = 0,1381$) niż w grupie chłopców ($M = -0,1487$). Wynik wskazuje, że dziewczęta w klasach VII–VIII częściej doświadczają trudności z koncentracją uwagi niż ich rówieśnicy płci męskiej. Wiek, reprezentowany przez klasę, do której uczęszcza badany, nie okazał się istotnym czynnikiem różnicującym poziom deficytów uwagi ($F = 0,00$; $p = 0,972$). Oznacza to, że nie zaobserwowano różnic między uczniami klas VII i VIII pod tym względem. Interakcja między płcią a klasą również nie była statystycznie istotna ($F = 0,01$; $p = 0,940$), co sugeruje, że efekt płci jest spójny niezależnie od poziomu klasy.

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że spośród badanych zmiennych jedynie płeć istotnie różnicuje poziom deficytów w zakresie koncentracji uwagi wśród uczniów klas VII–VIII. Dziewczęta cechują się wyższym poziomem trudności w zakresie skupienia uwagi niż chłopcy, niezależnie od klasy, do której uczęszczają. Wynik ten może stanowić punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych analiz dotyczących przyczyn tych różnic oraz projektowania wsparcia edukacyjnego uwzględniającego płeć uczniów.

Porównanie średniej deficytów koncentracji uwagi w grupie młodszej – uczniowie klas IV–VI ($M=1,94$) i starszej – uczniowie klas VII–VIII ($M=2,08$) testem t Welcha wskazuje, że różnice między uczniami klas IV–VI i VII–VIII są statystycznie istotne ($t=-4,35$; $p<0,001$). Uczniowie ze starszej grupy istotnie częściej zgłaszali problemy z koncentracją uwagi niż uczniowie młodszy.

Związki deficytów koncentracji uwagi z czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Warto zaznaczyć, że zarówno w młodszej grupie osób badanych (klasy IV–VI), jak i w starszej grupie wiekowej, czyli klasach VII – VIII nie odnotowano silnych korelacji ($>|0,50|$) między deficytami koncentracji uwagi a czynnikami chroniącymi, co może wskazywać, że na drugim etapie edukacyjnym związek analizowanych czynników ochronnych z koncentracją jest słabszy, a większą rolę odgrywają czynniki ryzyka. Zachęca to do prowadzenia dalszych badań w celu poszukiwania czynników chroniących, które miałyby silny związek z koncentracją uwagi.

W grupie osób badanych z klas IV – VI zidentyfikowano cztery umiarkowane, ujemne korelacje między deficytami uwagi a czynnikami chroniącymi. Pierwsza z nich jest z poczuciem własnej wartości ($r = -0,39$). Druga ujemna korelacja dotyczy pozytywnego stosunku do szkoły ($r = -0,32$), trzecia wsparcia nauczycieli ($r = -0,31$), a czwarta wsparcia rodziców ($r = -0,31$). Co oznacza, że im bardziej uczniowie doświadczają deficytów koncentracji uwagi tym mniejsze jest ich poczucie własnej wartości, rzadziej deklarują pozytywny stosunek do szkoły oraz mniejsze wsparcie ze strony nauczycieli i rodziców. Najbardziej zaskakujące są wyniki dotyczące spostrzeganego przez uczniów wsparcia. Rodzą obawy o możliwości uzyskania adekwatnego wsparcia przez uczniów doświadczających trudności w funkcjonowaniu związanym z deficytami koncentracji uwagi zarówno w środowisku domowym jak i szkolnym.

Analiza korelacji wykazała, że deficyty koncentracji uwagi są silnie lub umiarkowanie powiązane ze wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka. Ten wynik nakazuje zatem ze szczególną uważnością podchodzić do uczniów doświadczających trudności w obszarze uwagowym. Analiza wykazała, że deficyty koncentracji uwagi są silnie powiązane aż z ośmioma czynnikami ryzyka. Cztery z nich należą do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a są to: symptomy depresji ($r = 0,60$), symptomy lęku ($r = 0,53$), objawy psychosomatyczne ($r = 0,55$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,60$). Piąty czynnik z tej grupy, czyli nieprawidłowy stosunek do ciała, koreluje z tą zmienną w sposób umiarkowany ($r = 0,40$). Kolejne trzy silne korelacje dotyczą grupy deficytów w obszarze samoregulacji, czyli nadruchliwość i impulsywność ($r = 0,55$), unikowe radzenie sobie w trudnych sytuacjach ($r = 0,56$) oraz destruktywne radzenie sobie ze złością ($r = 0,60$). Ósmym czynnikiem, który również silnie koreluje z deficytami koncentracji uwagi są niepowodzenia w uczeniu się ($r = 0,58$).

Wysoka korelacja deficytów koncentracji uwagi z objawami depresji, lęku, pesymizmem, nadruchliwością i unikowymi strategiami radzenia sobie wskazuje na ścisły związek problemów z uwagą z szerokim spektrum problemów emocjonalnych i behawioralnych. Ponadto niepowodzenia w uczeniu się są istotnie związane z trudnościami w koncentracji, co może świadczyć o wzajemnym wzmacnianiu się tych zjawisk – uczniowie z deficytami uwagi częściej doświadczają porażek edukacyjnych, co może z kolei obniżać ich dobrostan psychiczny.

Analiza korelacji wykazała też, że deficyty koncentracji uwagi są umiarkowanie powiązane z ośmioma badanymi czynnikami ryzyka. Oprócz wspomnianych wyżej niepowodzeń w uczeniu się są to dwa kolejne czynniki z obszaru zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się, czyli: negatywny stosunek do szkoły ($r = 0,47$) i amotywacja do uczenia się do uczenia się ($r = 0,46$). Kolejne cztery są związane z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych: poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami ($r = 0,47$) i negatywna postawa wobec rówieśników ($r = 0,42$), doświadczanie odrzucenia przez rówieśników ($r = 0,40$) i poczucie zagrożenia ze strony rówieśników ($r = 0,42$). Poza już wymienionymi deficyty koncentracji uwagi umiarkowanie korelują z nieakceptacją norm społecznych ($r = 0,40$).

Oznacza to, że deficyty koncentracji wiążą się także z trudnościami w relacjach społecznych – uczniowie z tymi deficytami częściej doświadczają alienacji, odrzucenia, zagrożenia ze strony rówieśników. Jednocześnie częściej przejawiają negatywny stosunek do szkoły i amotywację do uczenia się. Oznacza to, iż deficyty w obszarze koncentracji uwagi wiążą się ze wszystkimi czynnikami związanymi z kształtowaniem się poczucia kompetencji u jednostki znacząco obniżając jej szanse na rozwinięcie tej kluczowej w tym wieku i osiowej dla dalszego funkcjonowania kompetencji osobowościowej.

Tabela 3.17. Istotne statystycznie korelacje deficytów koncentracji uwagi z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,39	Symptomy depresji	0,60
Poczucie kontroli	-0,17	Symptomy lęku	0,53
Konstruktywne radzenie sobie	-0,28	Objawy psychosomatyczne	0,55
Nadzieja na sukces	-0,26	Pesymistyczne myśli	0,60
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,40
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,55
Empatia afektywna	-	Unikowe radzenie sobie	0,56

Empatia behawioralna	-0,13	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,60
Asertywność	-0,26		
Kompetencje lidarskie	-0,17		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,17	Niepowodzenia w uczeniu się	0,58
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,32	Negatywny stosunek do szkoły	0,47
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,29	Amotywacja do uczenia się	0,46
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,22	Poczucie alienacji	0,47
Wsparcie nauczycieli	-0,31	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,42
Wsparcie rodziców	-0,31	Doświadczenie odrzucenia	0,40
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,42
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,40

Związki deficytów koncentracji uwagi z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Analiza korelacji między deficytami koncentracji uwagi a badanymi czynnikami ryzyka i chroniącymi, przeprowadzona w grupie uczniów z klas VII–VIII szkoły podstawowej, dostarcza wieloaspektowego obrazu psychologicznego funkcjonowania uczniów.

Zwraca uwagę (patrz Tabela 3.17.) to, iż jedynie cztery spośród badanych czynników chroniących wchodzi w umiarkowane korelacje z deficytami w zakresie koncentracji uwagi. Są to ujemne korelacje z: poczuciem własnej wartości ($r = -0,41$), pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = -0,36$), wsparciem rodziców ($r = -0,31$) i konstruktywnym radzeniem sobie ($-0,30$). Oznacza to, że wyższy poziom zasobów psychicznych i społecznych (m.in. przekonanie, że jest się wartościową osobą, docenianą i wspieraną

przez rodziców, pozytywne nastawienie do środowiska szkolnego i umiejętność koncentracji na rozwiązaniu problemu w sytuacjach trudnych) jest związany z mniejszym nasileniem deficytów uwagi.

Jak pokazują dane w tej tabeli deficyty koncentracji uwagi wchodzą w silne lub umiarkowane korelacje ze wszystkimi badanymi czynnikami, po stronie czynników ryzyka, podobnie jak to było w młodszej grupie badanych. To powoduje, iż w sposób szczególny powinniśmy zwracać uwagę na występujące u młodzieży deficyty w obszarze koncentracji uwagi. Zaobserwowane w tym obszarze trudności mogą sygnalizować także inne problemy w funkcjonowaniu młodzieży.

Najsilniejszy związek wykazano pomiędzy deficytami uwagi a symptomami depresji i tendencjami suicydalnymi ($r = 0,61$), co sugeruje, że uczniowie mający trudności z koncentracją często doświadczają także symptomów depresyjnych, które mogą się wiązać z poważnymi kryzysami psychicznymi. Podobnie wysoka korelacja wystąpiła w przypadku: objawów psychosomatycznych ($r = 0,57$), symptomów lęku ($r = 0,51$), pesymistycznych myśli ($r=0,59$), czyli pozostałych czynników z obszaru zagrożeń dla zdrowia psychicznego.

Silne korelacje dotyczą też deficytów w obszarze samoregulacji tj.: unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach ($r = 0,55$), destruktywnego radzenia sobie ze złością ($r = 0,53$). W konstruktywnym radzeniu sobie w sytuacjach trudnych oraz w przeżywaniu silnych emocji np. złości, zarządzanie procesami uwagowymi ma istotne znaczenie. Deficyty w obszarze uwagowym często idą w parze z trudnościami w radzeniu sobie w takich sytuacjach.

Kolejne wysokie korelacje dotyczą niepowodzeń w uczeniu się ($r = 0,59$) i negatywnego stosunku do szkoły ($r = 0,50$). Zależności te świadczą o ścisłym powiązaniu trudności poznawczych z szerokim spektrum problemów emocjonalnych i adaptacyjnych. Uczniowie z deficytami uwagi nie tylko częściej wykazują objawy depresyjno-lękowe, ale także radzą sobie w niekonstruktywny sposób z trudnymi emocjami, co może pogłębiać trudności edukacyjne i społeczne.

W kategorii korelacji umiarkowanych znalazło się wiele tzn. aż dziewięć czynników ryzyka tj.: nieprawidłowy stosunek do ciała ($r = 0,40$), czyli piąty czynnik z obszaru zagrożeń dla zdrowia psychicznego oraz nadruchliwość i impulsywność ($r = 0,41$) będąca składową deficytów w obszarze samoregulacji. Kolejny czynnik amotywacja do

uczenia się ($r = 0,42$) dotyczy zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji w obszarze uczenia się. Cztery następne: negatywna postawa wobec rówieśników ($r = 0,38$) i poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami ($r = 0,43$), doświadczanie odrzucenia przez rówieśników ($r = 0,34$), doświadczanie zagrożenia ze strony rówieśników ($r = 0,36$) to zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Dodatnią korelację odnotowano także z doświadczaniem cyberprzemocy ($r = 0,36$). Całości obrazu korelacji dopełnia związek z nieakceptacją norm społecznych ($r = 0,36$) również o umiarkowanej sile.

Korelacje te ukazują współwystępowanie deficytów uwagi z różnorodnymi objawami psychopatologicznymi, a także z problemami w relacjach społecznych i nieakceptacją norm społecznych. Zwraca uwagę wyraźna obecność komponentu społecznego i emocjonalnego wśród czynników związanych z trudnościami poznawczymi. Analiza ukazuje, że deficyty w zakresie koncentracji uwagi są u uczniów klas VII–VIII silnie związane z pogorszeniem funkcjonowania psychicznego i społecznego. Szczególnie istotne są związki z symptomami depresji, lękiem, trudnościami w radzeniu sobie z trudnymi zadaniami oraz negatywnym nastawieniem do szkoły. Równocześnie słabsze zależności z uwzględnionymi w badaniu zasobami ochronnymi potwierdzają, że nie pełnią one prawdopodobnie wystarczającej roli buforującej. Wyniki te wskazują na potrzebę kompleksowego podejścia do trudności poznawczych młodzieży poprzez działania profilaktyczne i wzmacniające czynniki ochronne w różnych kontekstach życia uczniów.

Tabela 3.18. Istotne statystycznie korelacje deficytów koncentracji uwagi z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w uczniów z klas VII–VIII, $N=1418$

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,41	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,61
Poczucie kontroli	-0,12	Symptomy lęku	0,51
Konstruktywne radzenie sobie	-0,30	Objawy psychosomatyczne	0,57
Nadzieja na sukces	-0,27	Pesymistyczne myśli	0,59
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,40

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,13	Nadruchliwość i impulsywność	0,41
Empatia afektywna	0,16	Unikowe radzenie sobie	0,55
Empatia behawioralna	-	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,53
Asertywność	-0,17		
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,22	Niepowodzenia w uczeniu się	0,59
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,36	Negatywny stosunek do szkoły	0,50
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,26	Amotywacja do uczenia się	0,42
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-	Poczucie alienacji	0,43
Wsparcie nauczycieli	-0,26	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,38
Wsparcie rodziców	-0,31	Doświadczenie odrzucenia	0,34
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,36
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,36
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,36

Wyniki badań oraz dane z literatury wskazują, że deficyty koncentracji uwagi są powiązane z wieloma obszarami funkcjonowania uczniów i mogą znacząco obniżyć ich szanse edukacyjne. Mają one charakter złożony i wymagają zarówno działań profilaktycznych, jak i interwencyjnych. Jak pokazują badania, deficyty koncentracji często współwystępują z innymi trudnościami emocjonalnymi i szkolnymi, wczesne rozpoznanie pozwala na szybsze wdrożenie wsparcia, zanim trudności utrwalały się i wpłynęły na samoocenę czy motywację ucznia.

3.2.2. Nadruchliwość i impulsywność

Nadruchliwość i słaba kontrola nad impulsami to cechy będące jednymi z głównych komponentów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (ADHD), ale mogą także występować jako objawy niespecyficzne, towarzyszące innym zaburzeniom neurorozwojowym, trudnościom emocjonalnym czy psychospołecznym (American Psychiatric Association, 2013, 2022). Obie zmienne – nadruchliwość (hiperaktywność) i impulsywność – ściśle ze sobą współwystępują i odnoszą się do problemów w zakresie samoregulacji zachowania, trudności z hamowaniem reakcji oraz nadmiernego, często nieadekwatnego do sytuacji, poziomu aktywności (Barkley, 1997, 2015).

Nadruchliwość i impulsywność - pomiar

Nadruchliwość i impulsywność – w badaniach własnych - oznacza zachowania, „których istotą jest nadmierna reaktywność lub/i działanie bez zastanowienia” (np. automatyczne przerywanie wypowiedzi innym, nie czekanie na swoją kolej tylko "automatyczne" "wyrzucanie" odpowiedzi). Osłabiona zdolność do hamowania nieodpowiednich reakcji powoduje trudności w organizowaniu własnej pracy, osiągnięciu zaplanowanego celu. W zachowaniu widoczny jest niepokój, osoba "robi wrażenie jakby rozpieęta była energią" (Wysocka i in., 2021a, s. 375).

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano czteroelementową skalę *Nadruchliwość i impulsywność*, a jej przykładowe pozycje są następujące: *Często „wrywam się z odpowiedzią”, nie słuchając do końca pytania nauczyciela. Często bez pozwolenia chodzę po klasie w czasie lekcji.* Narzędzie ma graniczną rzetelność, mierzoną współczynnikiem α Cronbacha, która w podgrupie dzieci z klas IV-VI oraz VII-VIII miała taką samą wartość 0,656.

Wyniki badań

W tym rozdziale przedstawiono kolejno wyniki dotyczące poziomu tego czynnika w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku nadruchliwości i impulsywności z czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom nadruchliwości i impulsywności w badanej próbie

Jak widać w tabeli 3.19 średni poziom nadruchliwości i impulsywności utrzymuje się na bardzo podobnym, zbliżonym, dość niskim poziomie w kolejnych klasach. Mediana we wszystkich badanych poziomach klasowych wynosi 1,25 przy skali od 0 do 4. Brak nadruchliwości i impulsywności deklaruje 5,6% badanych w grupie młodszej oraz 7,1% w grupie starszej (wynik 0). Jednocześnie tylko 1,6% młodszych badanych i 1% starszych doświadcza nadruchliwości i impulsywności w maksymalnym stopniu (4 pkt. - maksimum skali).

Tabela 3.19. Statystyki opisowe dla nadruchliwości i impulsywności

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,47	0,75	1,25	2	0,94	0,608	2,968
V	764	0	4	1,49	0,75	1,25	2	0,94	0,577	2,833
VI	710	0	4	1,46	0,75	1,25	2	0,88	0,522	2,967
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,48	0,75	1,25	2	0,92	0,574	2,93
VII	688	0	4	1,42	0,75	1,25	2	0,94	0,614	2,86
VIII	730	0	4	1,43	0,75	1,25	2	0,89	0,408	2,657
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,42	0,75	1,25	2	0,91	0,515	2,77

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nadruchliwości i impulsywności w młodszej grupie badanych

Na podstawie przeprowadzonej analizy wariancji (ANOVA) dokonano oceny różnic w zakresie nadruchliwości i impulsywności wśród uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, z uwzględnieniem zmiennych: płeć oraz klasa. Wyniki ogólne modelu wykazały, że był on istotny statystycznie ($F = 6,83$; $p < 0,001$), przy czym wyjaśniał niewielką część wariancji badanej zmiennej, czyli jedynie 1,55% ($R^2 = 0,0155$). Oznacza to, że płeć i klasa, choć statystycznie istotne, mają ograniczoną moc predykcyjną w odniesieniu do nadruchliwości i impulsywności.

Analiza wykazała istotny główny efekt płci ($F = 27,86$; $p < 0,001$). Różnica między płciami była wyraźna: chłopcy osiągnęli istotnie wyższe wyniki w zakresie nadrucliwości i impulsywności, niż dziewczynki. Natomiast efekt klasy nie był istotny statystycznie ($F = 0,28$; $p = 0,757$), co oznacza, że wiek uczniów nie różnicuje poziomu tej zmiennej. Interakcja między płcią a klasą osiągnęła poziom jedynie zbliżony do istotności statystycznej ($F = 2,89$; $p = 0,056$).

Wyniki jednoznacznie wskazują, że płeć jest istotnym czynnikiem różnicującym poziom nadrucliwości i impulsywności u dzieci w wieku szkolnym. Chłopcy wykazują wyższy poziom tych cech w porównaniu do dziewczynek. Z kolei wiek (klasa szkolna) nie odgrywa istotnej roli w kształtowaniu tej cechy w analizowanej grupie wiekowej. Brak istotnego efektu wieku może oznaczać, że objawy nadrucliwości są względnie stabilne na tym etapie rozwoju. Wnioski te są spójne z wcześniejszymi doniesieniami z badań wskazującymi na częstsze występowanie zachowań impulsywnych i nadrucliwych u chłopców. Sugerują również istnienie potrzeby uwzględniania różnic płciowych w projektowaniu programów wspierających samoregulację i zarządzanie impulsywnością u dzieci, w tym w działaniach wychowawczo-edukacyjnych i profilaktycznych realizowanych w środowisku szkolnym.

Płeć i wiek jako czynnik różnicujący poziom nadrucliwości i impulsywności w starszej grupie badanych

Wyniki ogólne analizy wariancji (ANOVA), której celem była ocena wpływu płci i wieku (klasa VII vs VIII) na poziom nadrucliwości i impulsywności wśród uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej nie wykazały istotności statystycznej ($F = 1,27$; $p = 0,283$), co oznacza, że model jako całość nie tłumaczy w istotnym stopniu zmienności w zakresie badanej cechy. Wskaźnik dopasowania modelu jest bardzo niski, a wartość skorygowanego R^2 wynosi zaledwie 0,0006, co oznacza, że zmienne niezależne praktycznie nie wyjaśniają wariancji wyników.

Choć efekt płci zbliżył się do poziomu istotności statystycznej ($F = 2,87$; $p = 0,091$), nie spełnia on kryteriów istotności przy przyjętym poziomie $\alpha = 0,05$. Wynik ten sugeruje, że różnice w zakresie nadrucliwości i słabej kontroli impulsów pomiędzy chłopcami a dziewczętami nie zostały potwierdzone w sposób jednoznaczny w ramach tej analizy.

Nie odnotowano istotnego wpływu wieku na poziom nadruchliwości i impulsywności ($F = 0,13$; $p = 0,714$), co oznacza, że uczniowie klas VII i VIII nie różnili się istotnie pod względem tej cechy. Również interakcja między płcią a wiekiem nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej ($F = 0,68$; $p = 0,411$). Wskazuje to, że ewentualne różnice pomiędzy płciami są niezależne od wieku uczniów, a efekt płci nie zmienia się w zależności od klasy. Na podstawie uzyskanych wyników można powiedzieć, że w starszych klasach szkoły podstawowej uczniowie niezależnie od płci i klasy wykazują podobny poziom badanego czynnika.

Porównanie średniej dotyczącej nadruchliwości i impulsywności w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=1,48$) i starszej - uczniowie klas VII-VIII ($M=1,42$) testem t Welcha wskazuje, że różnice między uczniami klas IV-VI i VII-VIII są nieistotne statystycznie ($t=-1,7$; $p<0,092$). Uczniowie z młodszej i starszej grupy deklarują podobny poziom zachowań świadczących o nadruchliwości i impulsywności.

Związki nadruchliwości i impulsywności z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Na podstawie analizy korelacji między nadruchliwością i impulsywnością a czynnikami ryzyka i ochrony u uczniów klas IV–VI, można zidentyfikować szereg istotnych statystycznie związków. Przy czym, to co zwraca uwagę, to brak silnych i umiarkowanych korelacji dotyczących czynników chroniących. Natomiast jeśli chodzi o grupę czynników ryzyka, to prawie wszystkie z badanych zmiennych (jedna zmienna koreluje słabo) wchodzi z zmienną nadruchliwość i impulsywność w silne lub umiarkowane związki.

Najsilniejsze korelacje dotyczą grupy deficytów w obszarze samoregulacji: destruktywnego radzenia sobie ze złością ($r = 0,56$), deficytów w zakresie koncentracji uwagi ($r = 0,55$) oraz unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach ($r = 0,52$). Związki te wskazują, że nadruchliwość i impulsywność są ściśle związane z nieadaptacyjnym stylem radzenia sobie – zarówno ogólnym, jak i szczególnie w kontekście złości. Jednocześnie występuje wysoka współwystępowalność z deficytami w zakresie koncentracji uwagi, co jest spójne z literaturą, która wskazuje, że impulsywność i zaburzenia uwagi często występują razem w ramach trudności z samoregulacją.

Nadruchliwość i impulsywność koreluje też w sposób umiarkowany z czterema czynnikami, które należą do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a są to: symptomy depresji ($r = 0,40$), symptomy lęku ($r = 0,37$), objawy psychosomatyczne ($r = 0,33$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,37$).

Wśród czynników ryzyka umiarkowane, dodatnie korelacje zaobserwowano także dla: niepowodzeń w uczeniu się ($r=0,36$), negatywnego stosunku do szkoły ($r=0,34$) oraz amotywacji ($r=0,35$), czyli wszystkich uwzględnionych w badaniu zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w szkole. Można zatem uznać, że słaba kontrola nad impulsami i nadruchliwość stanowią istotny czynnik ryzyka dla tej ważnej kompetencji osobowościowej. Umiarkowane dodatnie korelacje zaobserwowano również dla poczucia alienacji w relacjach z rówieśnikami ($r=0,33$), dla negatywnej postawy wobec rówieśników ($r=0,37$), a także dla poczucia zagrożenia ze strony rówieśników ($r=0,36$) i doświadczania odrzucenia ($0,30$). Te związki wskazują, że nadruchliwość i impulsywność współwystępuje z szerokim spektrum trudności emocjonalnych, społecznych i szkolnych, które mogą wzajemnie się wzmacniać, tworząc niekorzystne wzorce funkcjonowania.

Do tego obrazu zależności dochodzi także nieakceptacja norm społecznych ($r=0,34$), co oznacza, że odwoływanie się do znaczenia norm jako ważnych regulatorów zachowania ucznia może w przypadku osób doświadczających trudności w kontroli impulsów nie przynosić oczekiwanych skutków. Jak pokazuje obraz uzyskanych zależności impulsywność i nadruchliwość ma związek nie tylko z funkcjonowaniem indywidualnym, ale również społecznym – uwidacznia się w relacjach z rówieśnikami i w stosunku do norm społecznych.

Tabela 3.20. Istotne statystycznie korelacje nadruchliwości i impulsywności z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące		Czynniki ryzyka	
Wartość współczynnika korelacji		Wartość współczynnika korelacji	
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,21	Symptomy depresji	0,40
Poczucie kontroli	-0,13	Symptomy lęku	0,37
Konstruktywne radzenie sobie	-0,15	Objawy psychosomatyczne	0,33
Nadzieja na sukces	-0,12	Pesymistyczne myśli	0,37

Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,26
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,55
Empatia afektywna	-	Unikowe radzenie sobie	0,52
Empatia behawioralna	-0,13	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,56
Asertywność	-0,15		
Kompetencje liderskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,36
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,19	Negatywny stosunek do szkoły	0,34
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,16	Amotywacja do uczenia się	0,35
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,14	Poczucie alienacji	0,33
Wsparcie nauczycieli	-0,19	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,37
Wsparcie rodziców	-0,22	Doświadczenie odrzucenia	0,30
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,36
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,34

Związki nadrucliwości i impulsywności z czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki analizy korelacji dotyczącej nadrucliwości i impulsywności wśród młodzieży z klas VII-VIII (N=1440) prezentowane w tabeli 3.21 wskazują na istotne statystycznie związki o umiarkowanej sile jedynie z kilkoma czynnikami ryzyka. Najsilniejszy związek zaobserwowano między nadrucliwością i impulsywnością a destruktywnym radzeniem sobie ze złością ($r=0,48$). Umiarkowana, dodatnia korelacja sugeruje, że młodzież, która ma trudności z kontrolowaniem impulsów, częściej stosuje nieadaptacyjne strategie zarządzania złością, takie jak agresywne lub impulsywne reakcje.

Kolejne umiarkowane, dodatnie korelacje odnotowano dla deficytów w zakresie koncentracji uwagi ($r=0,41$) oraz unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami ($r=0,41$). Wyniki te wskazują, że trudności w koncentracji oraz nieadaptacyjne strategie radzenia sobie z problemami są istotnie związane z nadruchliwością i słabą kontrolą impulsów, co może odzwierciedlać ogólne trudności w samoregulacji.

Nieakceptowanie norm społecznych ($r=0,34$) oraz doświadczanie cyberprzemocy ($r=0,34$) również wykazują umiarkowane dodatnie korelacje, sugerując, że odrzucanie norm społecznych i bycie ofiarą cyberprzemocy współwystępują z impulsywnością. Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników ($r=0,31$) i doświadczanie odrzucenia ($r=0,30$) także wykazują umiarkowaną dodatnią korelację z nadruchliwością i impulsywnością.

Wyniki świadczą o tym, że nadruchliwość i słaba kontrola nad impulsami wśród młodzieży z klas VII-VIII są najsilniej związane z destruktywnym radzeniem sobie ze złością, deficytami w koncentracji oraz unikowymi strategiami radzenia sobie z trudnymi zadaniami. Te umiarkowane korelacje sugerują, że trudności w samoregulacji emocjonalnej i behawioralnej odgrywają kluczową rolę w impulsywności. I podkreślają znaczenie interwencji ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności samoregulacji. Związki z nieakceptowaniem norm społecznych, doświadczaniem cyberprzemocy, poczuciem zagrożenia w relacjach z rówieśnikami oraz doświadczanie odrzucenia przez nich wskazują na szerszy kontekst trudności emocjonalnych i społecznych.

Tabela 3.21. Istotne statystycznie korelacje nadruchliwości i impulsywności z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, $N=1418$

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,17	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,30
Poczucie kontroli	-0,11	Symptomy lęku	0,25
Konstruktywne radzenie sobie	-0,12	Objawy psychosomatyczne	0,24
Nadzieja na sukces	-0,11	Pesymistyczne myśli	0,27
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,18

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,41
Empatia afektywna	-	Unikowe radzenie sobie	0,41
Empatia behawioralna	-	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,48
Asertywność	-		
Kompetencje liderskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,24
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,16	Negatywny stosunek do szkoły	0,28
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-	Amotywacja do uczenia się	0,26
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-	Poczucie alienacji	0,25
Wsparcie nauczycieli	-0,17	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,28
Wsparcie rodziców	-0,15	Doświadczenie odrzucenia	0,22
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,31
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,34
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,34

3.2.3. Unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami

Strategie unikowego radzenia sobie w sytuacjach trudnych np. konfliktowych ujawniają się w pasywnym reagowaniu na sytuację trudną, czego celem jest poprawienie własnego stanu emocjonalnego, a nie znalezienie rozwiązania. Pierwotny cel nie zostaje utrzymany, a zostaje zastąpiony innym celem, którym jest zminimalizowanie złego samopoczucia wynikającego z braku realizacji pierwotnego celu. Strategie te mają charakter obronny, pozwalają jedynie minimalizować przykre napięcia emocjonalne. Unikanie konfrontacji z sytuacją trudną polega na podjęciu dodatkowych czyn-

ności angażujących uwagę i odwracających ją od sytuacji trudnej (np. oglądanie telewizji, granie w gry, sen, objadanie się) lub związanych z poszukiwaniem kontaktu z innymi ludźmi. Sytuacja trudna traktowana jest jako zagrożenie, którego należy unikać, a nie wyzwanie, z którym warto się zmierzyć, mobilizując wysiłek w kierunku realizacji celu. Strategie unikowe koncentrują się na teraźniejszości, realizują potrzeby „tu i teraz” związane z obniżeniem napięcia emocjonalnego.

Unikowe radzenie sobie (ang. *avoidant coping*) to zespół strategii psychologicznych polegających na odsuwaniu się od bodźców stresowych – poznawczo (np. zaprzeczanie, odraczanie myślenia o problemie) i behawioralnie (np. ucieczka w aktywności zastępcze, wycofanie społeczne). W ujęciu transakcyjnego modelu stresu i radzenia sobie ze stresem Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984) strategie unikowe są wtórną konsekwencją oceny sytuacji jako zagrażającej przy jednoczesnym uznaniu niskiej sprawczości własnych zasobów – redukują napięcie „tu i teraz”, lecz nie rozwiązują problemu i w dłuższym okresie wiążą się z większym ryzykiem trudności emocjonalnych (Compas i in., 2001; Compas i in., 2017; Endler i Parker, 1990).

Drugi etap edukacyjny z perspektywy rozwojowej to okres wczesnej adolescencji, czyli czas intensywnego rozwoju funkcji wykonawczych, samoregulacji i myślenia abstrakcyjnego, a jednocześnie wzrostu ekspozycji na stresory szkolne i rówieśnicze (Zimmer-Gembeck i Skinner, 2008, 2011). Przeglądy literatury wskazują, że w późnym dzieciństwie częstsze są strategie doraźne (np. dystrakcja), natomiast wczesne doświadczenia przynosi stopniowy wzrost strategii zadaniowych (planowanie, poszukiwanie wsparcia), choć u części młodzieży utrzymuje się lub nawet nasila unikanie – zwłaszcza przy przewlekłych, mało kontrolowalnych stresorach (Skinner, 2007).

Unikowe radzenie sobie - pomiar

Unikowe radzenie sobie – w badaniach własnych – oznacza tendencję do wybierania szkodliwych dla jednostki „sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, co przejawia się głównie w pasywnym reagowaniu na ich wystąpienie.” „Sytuacja trudna traktowana jest jako zagrożenie, którego należy unikać, a nie jako wyzwanie, z którym trzeba się zmierzyć” mobilizując się do wysiłku, aby zrealizować założony cel. Celem

działań osoby jest poprawa własnego stanu emocjonalnego, a nie rozwiązanie problemu. Stosowane są strategie ucieczkowe polegające na unikaniu działań, które sprawiają trudność (1) odkładaniu ich na później, (2) realizowaniu zadań w ostatniej możliwej chwili, (3) zastępowaniu działań sprawiających trudność inną (zastępczą) aktywnością sprawiającą przyjemność, ale niepowiązaną z zadaniem czy celem aktywności pierwotnej (..) (4) "ułatwianiu" sobie wykonania zadania przez zastąpienie go innym, łatwiejszym (np. zamiast uczenia się przygotowanie ściąg) (Wysocka i in., 2021a, s. 375-376).

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano czteroelementową skalę *Unikowe radzenie sobie*. Przykładowe twierdzenia tej skali brzmią: *Jeśli zadanie domowe jest trudne, zwlekam z jego odrabianiem do ostatniej chwili. Jeśli nie potrafię zrobić zadania domowego, oglądam ulubiony program, film lub gram na komputerze*. Uzyskane wartości współczynnika α Cronbacha wskazują na zadowalającą rzetelność w podgrupie dzieci z klas IV-VI, ($\alpha=0,720$), natomiast w podgrupie starszych uczniów – klasy VII-VIII – $\alpha=0,693$, co oznacza rzetelność graniczną.

Wyniki badań

W tym rozdziale przedstawiono kolejno wyniki dotyczące poziomu tego czynnika w badanej próbie, jego zróżnicowaniu w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku unikowego radzenia sobie z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom unikowego radzenia sobie w badanej próbie

Jak widać w tabeli 3.22 średni poziom unikowego radzenia sobie ulega podwyższeniu w kolejnych klasach, widoczna jest wyraźna różnica między młodszą, a starszą grupą badanych. 7,8% badanych w grupie młodszej oraz tylko 3,5% w grupie starszej deklaruje brak unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach (ma wynik 0). Jednocześnie 2,7% młodszych badanych i 7,1% starszych doświadcza go w maksymalnym stopniu (4 pkt. maksimum skali).

Tabela 3.22. Statystyki opisowe dla unikowego radzenie sobie

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,36	0,50	1,25	2	1,00	0,593	2,727
V	764	0	4	1,56	0,75	1,5	2,25	1,03	0,411	2,347
VI	710	0	4	1,81	1	1,75	2,5	1,06	0,236	2,252
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,57	0,75	1,5	2,25	1,05	0,41	2,384
VII	688	0	4	2,01	1,25	2	2,75	1,06	0,072	2,246
VIII	730	0	4	2,21	1,5	2,25	3	1,08	- 0,102	2,178
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,12	1,25	2	3	1,07	- 0,016	2,192

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom unikowego radzenia sobie w młodszej grupie badanych

W celu zbadania, w jakim stopniu unikowe strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach różnicują się w zależności od płci i klasy szkolnej przeprowadzono analizę ANOVA. Model okazał się istotny statystycznie ($F = 15,72$; $p < 0,001$), przy czym zmienne wyjaśniały 3,5% wariancji ($R^2 = 0,0349$), co stanowi niewielką, ale znaczącą część ogólnego zróżnicowania wyników.

Efekt klasy szkolnej okazał się istotny statystycznie ($F = 24,01$; $p < 0,001$). Uczniowie klas IV wykazywali najniższy poziom unikowego radzenia sobie ($M = -0,165$), natomiast uczniowie klas VI – najwyższy ($M = 0,164$). Uczniowie klas V uzyskali wyniki ($M = 0,006$) różniące się istotnie od wyników uczniów klas IV i VI. Porównania post-hoc (Tukey) wykazały istotne różnice pomiędzy każdą parą klas.

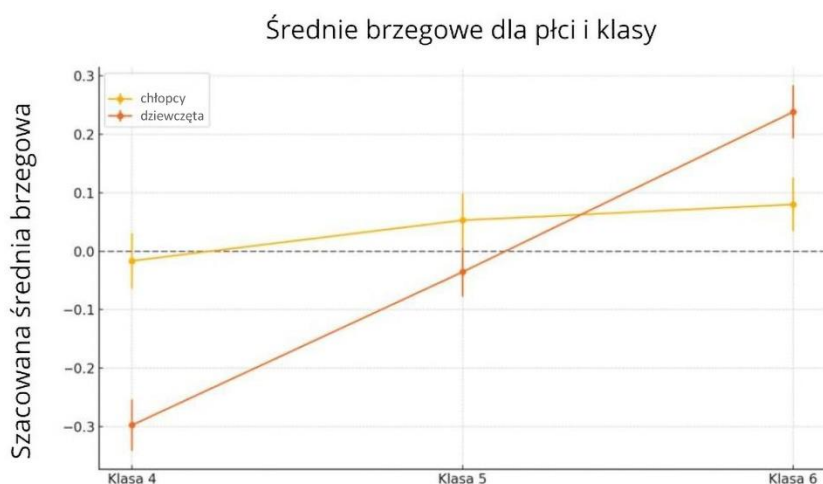
Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	0,166	0,001
Klasa VI vs Klasa IV	0,317	<0,001
Klasa VI vs Klasa V	0,150	0,002

Wyniki te wskazują na stopniowy wzrost stosowania unikowych strategii wraz z przechodzeniem do kolejnej klasy na drugim etapie edukacyjnym, co może odzwierciedlać narastające trudności emocjonalne w zakresie regulacji emocji u starszych uczniów.

Efekt płci zbliżył się do poziomu istotności ($F = 3,66$; $p = 0,056$), jednak nie przekroczył progu $p < 0,05$. Interakcja pomiędzy płcią a klasą była istotna statystycznie ($F = 11,66$; $p < 0,001$), co oznacza, że znaczenie klasy szkolnej dla unikowego radzenia sobie jest różne dla dziewcząt i chłopców. Jak pokazuje rysunek 3.7. dziewczynki z klas IV prezentowały najniższy poziom unikowych strategii ($M = -0,297$), przy czym ich wyniki systematycznie wzrastały w kolejnych klasach – aż do $M = 0,238$ w klasie VI ($p < 0,001$). Chłopcy wykazywali znacznie bardziej stabilny poziom, z wartościami od $M = -0,063$ w klasie IV do $M = 0,081$ w klasie VI – zmiany te nie były istotne statystycznie. Oznacza to, że u dziewczynek istotnie wzrasta nasilenie stosowania unikowych strategii wraz z przechodzeniem do wyższych klas, podczas gdy u chłopców poziom ten jest mniej zmienny i wyższy już we wcześniejszych klasach, co wyraźnie widać na rysunku 3.7.

Uzyskane wyniki wskazują, że klasa odgrywa istotną rolę w kształtowaniu sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a unikowe strategie są częściej stosowane przez starszych uczniów, szczególnie dziewczynki w klasie VI. Efekt płci jako pojedynczego czynnika nie osiąga istotności, jednak istotna interakcja płci i klasy sugeruje odmienne trajektorie rozwoju w zakresie radzenia sobie u chłopców i dziewcząt.

Zjawisko to może być związane z rosnącymi wymaganiami szkolnymi i społecznymi, które szczególnie silnie oddziałują na dziewczęta w okresie późnoszkolnym. Wnioski te mają praktyczne implikacje dla działań wychowawczo-profilaktycznych – wskazują na konieczność wzmacniania adaptacyjnych strategii radzenia sobie, zwłaszcza wśród dziewcząt w starszych klasach szkoły podstawowej.



Rysunek 3.7. Dynamika zmian dotyczących unikowego radzenia sobie z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom unikowego radzenia sobie w starszej grupie badanych

Analiza wariancji (ANOVA) sprawdzająca znaczenie płci i klasy (VII vs VIII) dla poziomu unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach wykazała, że model jest istotny statystycznie ($F = 5,23$; $p = 0,001$). Oznacza to, że uwzględnione w analizie czynniki w istotny sposób wyjaśniają zróżnicowanie wyników w zakresie unikowego radzenia sobie. Choć wartość współczynnika determinacji $R^2 = 0,0110$ jest relatywnie niska, wyniki sugerują istnienie statystycznie istotnych różnic.

Analiza wykazała istotne znaczenie płci dla poziomu unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach ($F = 6,07$; $p = 0,014$). Chłopcy uzyskali wyższe wyniki w tej skali w porównaniu do dziewcząt, co wskazuje na większą skłonność chłopców do sięgania po nieadaptacyjne strategie w obliczu trudnych sytuacji. Również klasa miała istotne znaczenie dla poziomu unikowego radzenia sobie ($F = 9,92$; $p = 0,002$). Uczniowie klas VIII wykazywali wyższy poziom unikowego radzenia sobie niż uczniowie klas VII. Wynik ten może wskazywać na narastające trudności emocjonalne wśród starszych uczniów. Natomiast nie odnotowano istotnej interakcji pomiędzy płcią a klasą ($F = 0,71$; $p = 0,401$), co oznacza, że znaczenie płci dla unikowych strategii radzenia sobie nie różni się istotnie w zależności od klasy.

Uzyskane wyniki sugerują, że zarówno płeć, jak i klasa istotnie wyjaśniają poziom unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach wśród uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej. Chłopcy częściej niż dziewczęta sięgają po nieadaptacyjne strategie

radzenia sobie, a uczniowie klas VIII częściej niż uczniowie klas VII wykazują takie zachowania. Brak interakcji między płcią a klasą wskazuje, że efekty te są niezależne od siebie. Wyniki te mogą stanowić podstawę do projektowania działań profilaktycznych w zakresie wsparcia emocjonalnego i treningu kompetencji radzenia sobie ze stresem, szczególnie dla chłopców i starszych uczniów szkoły podstawowej.

Porównanie średniej dotyczącej unikowego radzenia sobie w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=1,58$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=2,12$) testem t Welcha wskazuje, że różnice te są statystycznie istotne ($t=-14,95$; $p<0,001$). Uczniowie z młodszej grupy istotnie rzadziej deklarowali unikowe strategie radzenia sobie niż uczniowie z grupy starszej.

Związki unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Na podstawie analizy korelacji między unikowym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami a czynnikami ryzyka i ochrony u uczniów klas IV–VI, uzyskano obraz zależności między analizowaną zmienną a wieloma aspektami funkcjonowania psychicznego i społecznego uczniów. Warto jednak zauważyć, że w grupie czynników chroniących nie odnotowano wysokich korelacji z unikowym radzeniem sobie z zadaniami. Występują jedynie istotne, umiarkowane, ujemne korelacje z czterema zmiennymi tj.: motywacja wewnętrzna ($r = -0,35$), pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,34$), wsparcie rodziców ($r = -0,31$) oraz wsparcie nauczycieli ($-0,30$). Zatem uczniowie, którzy lepiej oceniają szkołę, rzadziej sięgają po unikowe strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Im wyższy jest u uczniów poziom wewnętrznej motywacji do uczenia się, tym mniej nasilona jest u nich tendencja do wykorzystywania unikowych sposobów radzenia sobie. Dodatkowo im mniejsze jest poczucie wsparcia ze strony rodziców i nauczycieli, tym częściej uczniowie wykorzystują unikowe sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Analiza korelacji wykazała, że unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami jest silnie lub umiarkowanie powiązane ze wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka. Ten wynik nakazuje zatem ze szczególną uważnością podchodzić do uczniów prezentujących w sytuacjach dla siebie trudnych unikowe strategie radzenia sobie. Analiza

wykazała, że unikowe radzenie sobie jest silnie powiązane z trzema czynnikami ryzyka z grupy deficytów w obszarze samoregulacji. Rozpoczynając od korelacji najsilniejszych są to: deficyty w zakresie koncentracji uwagi ($r = 0,56$), destruktywne radzenie sobie ze złością ($r = 0,54$), nadruchliwość i impulsywność ($r = 0,52$). Silne korelacje wskazują, że uczniowie, którzy w konfrontacji z trudnymi zadaniami sięgają po strategię unikową mają również znaczące trudności z koncentracją uwagi oraz cechują się impulsywnością i nadruchliwością. Ponadto, silny związek z destruktywnym radzeniem sobie ze złością świadczy o znacznych deficytach w zakresie regulacji emocjonalnej u uczniów, którzy często stosują unikowe radzenie sobie.

Unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami jest umiarkowanie powiązane aż z trzynastoma czynnikami ryzyka.

- Pięć z nich należy do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a są to: symptomy depresji ($r = 0,48$), symptomy lęku ($r = 0,37$), objawy psychosomatyczne ($r = 0,38$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,46$) oraz nieprawidłowy stosunek do ciała ($r = 0,34$).
- Kolejne trzy związane są z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, a są to: niepowodzenia w uczeniu się ($r=0,46$), negatywny stosunek do szkoły ($r = 0,46$) i amotywacja do uczenia się ($r = 0,46$). Warto zauważyć, że z wszystkimi czynnikami z tego obszaru zmienna unikowe radzenie sobie koreluje w tym samym stopniu.
- Kolejne cztery są związane z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych : poczucie alienacji ($r = 0,33$) i negatywna postawa wobec rówieśników ($r = 0,38$), doświadczanie odrzucenia przez rówieśników ($r = 0,31$) i poczucie zagrożenia ze strony rówieśników ($r = 0,31$).
- Unikowe radzenie sobie umiarkowanie koreluje też z nieakceptacją norm społecznych ($r = 0,41$).

Korelacje te potwierdzają, że uczniowie wykazujący tendencję do unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami częściej doświadczają problemów emocjonalnych (symptomy depresji, lęk, pesymizm) oraz trudności szkolnych. Wyniki te wskazują na konieczność wzmocnienia zarówno zasobów osobistych jak i środowiskowych by przeciwdziałać utrwalaniu unikowych wzorców radzenia sobie u uczniów. Z drugiej strony, obecność czynników ochronnych – takich jak motywacja wewnętrzna, pozytywne nastawienie do szkoły, wsparcie ze strony rodziców – wiąże

się z mniejszym nasileniem strategii unikowych, podkreślając potencjał profilaktyczny i interwencyjny tych czynników.

Tabela 3.23. Istotne statystycznie korelacje unikowego radzenia sobie z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,29	Symptomy depresji	0,48
Poczucie kontroli	-0,22	Symptomy lęku	0,37
Konstruktywne radzenie sobie	-0,26	Objawy psychosomatyczne	0,38
Nadzieja na sukces	-0,21	Pesymistyczne myśli	0,46
Nastawienie na rozwój	-0,09	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,34
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,56
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,52
Empatia behawioralna	-0,20	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,54
Asertywność	-0,25		
Kompetencje lidarskie	-0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,27	Niepowodzenia w uczeniu się	0,46
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,34	Negatywny stosunek do szkoły	0,46
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,35	Amotywacja do uczenia się	0,46
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-0,09		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,19	Poczucie alienacji	0,33
Wsparcie nauczycieli	-0,30	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,38
Wsparcie rodziców	-0,31	Doświadczenie odrzucenia	0,31
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,31
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,41

Związki unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami z czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki analizy korelacji dotyczącej unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami wśród uczniów z klas VII-VIII wskazują na istotne statystycznie związki z różnymi czynnikami ryzyka, natomiast to, co bardzo zwraca uwagę to brak zarówno umiarkowanych jak i silnych korelacji z czynnikami chroniącymi w tej grupie badanych. Skłania to do refleksji nad tym, dlaczego badane czynniki chroniące nie korelują silnie z unikowym radzeniem sobie i zachęca do dalszych badań w tym obszarze w celu poszukiwania czynników, które mogłyby mieć znaczenie ochronne.

W grupie czynników ryzyka najsilniejszy związek zaobserwowano między unikowym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami a deficytami koncentracji uwagi ($r=0,55$). Wysoka, dodatnia korelacja sugeruje, że starsi uczniowie z trudnościami w koncentracji częściej stosują nieadaptacyjne strategie radzenia sobie, takie jak unikanie, odraczane wykonania zadań postrzeganych jako trudne. Wynik ten wskazuje na silny związek między trudnościami w samoregulacji poznawczej a nieefektywnymi sposobami rozwiązywania problemów.

Wśród czynników ryzyka umiarkowane, dodatnie korelacje odnotowano aż z jedenaściami zmiennymi. Analizowana zmienna koreluje w sposób umiarkowany z czterema spośród pięciu czynników dotyczących zagrożeń dla zdrowia psychicznego, tj.: symptomy depresji i tendencje suicydalne ($r = 0,43$), symptomy lęku ($r = 0,33$), objawy psychosomatyczne ($r=0,32$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,43$). Z dwoma kolejnymi (oprócz wspomnianych wyżej deficytów koncentracji uwagi) czynnikami dotyczącymi deficytów w obszarze samoregulacji, czyli: nadruchliwość i impulsywność ($r=0,41$) oraz destruktywne radzenia sobie ze złością ($r=0,44$).

Trzy kolejne czynniki dotyczą obszaru zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, czyli: niepowodzenia w uczeniu się ($r=0,43$), negatywny stosunek do szkoły ($r = 0,41$) i amotywacja do uczenia się ($r = 0,38$). Następny czynnik ryzyka związany jest funkcjonowaniem w relacjach rówieśniczych i jest to negatywna postawa wobec rówieśników ($r = 0,31$). Wreszcie, umiarkowana korelacja z nieakceptacją norm społecznych ($r = 0,36$) – wskazuje na powiązanie unikowego radzenia sobie z bardziej nasilonymi przekonaniami jednostki na temat norm społecznych jako czegoś mało wartościowego i niepotrzebnego.

Wyniki te wskazują, że unikowe radzenie sobie z zadaniami współwystępuje z szerokim spektrum trudności emocjonalnych, behawioralnych i szkolnych. Warto zatem w tym obszarze podkreślić znaczenie interwencji ukierunkowanych na minimalizowanie czynników ryzyka.

Tabela 3.24. Istotne statystycznie korelacje unikowego radzenia sobie z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,28	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,43
Poczucie kontroli	-0,19	Symptomy lęku	0,33
Konstruktywne radzenie sobie	-0,29	Objawy psychosomatyczne	0,32
Nadzieja na sukces	-0,20	Pesymistyczne myśli	0,43
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,29
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,55
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,41
Empatia behawioralna	-	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,44
Asertywność	-0,15		
Kompetencje liderskie	-0,11		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,27	Niepowodzenia w uczeniu się	0,43
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,29	Negatywny stosunek do szkoły	0,41
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,24	Amotywacja do uczenia się	0,38
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-	Poczucie alienacji	0,28
Wsparcie nauczycieli	-0,24	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,31
Wsparcie rodziców	-0,26	Doświadczenie odrzucenia	0,23

		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,23
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,27
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,36

2.3.4. Destruktywne radzenie sobie ze złością

Złość należy do podstawowych emocji człowieka i pełni ważną funkcję adaptacyjną – sygnalizuje naruszenie granic, mobilizuje energię do działania oraz sprzyja obronie własnych praw i wartości. Jest naturalną reakcją na sytuacje frustrujące, niesprawiedliwe czy zagrażające. Kluczowe znaczenie ma jednak sposób, w jaki jednostka radzi sobie z doświadczaną złością. Radzenie sobie ze złością można rozumieć jako zestaw strategii i zachowań, które mają na celu zredukowanie napięcia emocjonalnego oraz poradzenie sobie z sytuacją wywołującą tę emocję.

Destruktywne radzenie sobie ze złością (ang. *maladaptive anger regulation*) odnosi się do nieadaptacyjnych sposobów wyrażania lub tłumienia emocji złości, które mogą prowadzić do pogorszenia funkcjonowania psychospołecznego jednostki oraz relacji interpersonalnych. Emocja złości pełni funkcję sygnalizującą naruszenie granic lub frustrację potrzeb, jednak sposób jej wyrażania może być zarówno konstruktywny, jak i destruktywny (Gross, 2015; Spielberger i in., 1985).

Destruktywne radzenie sobie ze złością - pomiar

Destruktywne radzenie sobie ze złością – w badaniach własnych - oznacza reaktywne reagowanie agresją ukierunkowaną na inne osoby lub rzeczy, w odpowiedzi na doświadczenie frustracji (Wysocka i in., 2021a, s. 376). Zachowania i przewidywania co do swoich możliwych reakcji w sytuacji przeżywania złości świadczą o niedostatecznej znajomości reguł społecznych dotyczących wyrażania złości w danym wieku i danej sytuacji, o niewewnętrzniowaniu ich, ale także o niedostatecznym opanowaniu strategii pomagających w jej wyrażaniu w społecznie akceptowany sposób. Mogą być także konsekwencją przeciążenia jednostki przewlekłym stresem, wysokim poziomem napięcia, co zmniejsza zdolność jednostki do kontroli trudnych emocji. Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano czteroelementową skalę *Destruktywne radzenie sobie ze złością*, której przykładowe pozycje brzmią: *W złości zdarza mi się coś*

zniszczyć. Często nie panuję nad swoją złością. Uzyskane wartości współczynnika α Cronbacha wskazują, że narzędzie to ma wysoką rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,804, natomiast w grupie starszych uczniów – 0,809.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku destruktywnego radzenia sobie ze złością z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom destruktywnego radzenia sobie ze złością w badanej próbie

Jak widać w tabeli 3.25 poziom destruktywnego radzenia sobie ze złością w badanych grupach nie jest wysoki - średnie i mediany nie przekraczają 2 na skali od 0 do 4, ich wartości utrzymują się na podobnym, zbliżonym poziomie w kolejnych klasach. Nieco ponad 7% badanych w grupie młodszej oraz 5,9% w grupie starszej deklaruje brak destruktywnego radzenia sobie ze złością (ma wynik 0). Jednocześnie dość znaczna grupa, bo 7,3% młodszych badanych i 8,3% starszych doświadcza go w maksymalnym stopniu (4 pkt. maksimum skali).

Tabela 3.25. Statystyki opisowe dla destruktywnego radzenia sobie ze złością

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,71	0,75	1,5	2,5	1,154	0,362	2,202
V	764	0	4	1,84	1	1,75	2,75	1,199	0,271	2,015
VI	710	0	4	1,96	1	2	3	1,185	0,128	1,961
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,84	1	1,75	2,75	1,184	0,254	2,039
VII	688	0	4	1,96	1	1,75	3	1,2	0,189	1,96
VIII	730	0	4	1,98	1	1,875	3	1,187	0,113	1,93
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,97	1	1,75	3	1,193	0,15	1,944

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom *Destruktywnego radzenia sobie ze złością* w młodszej grupie badanych

W przeprowadzonej analizie wariancji (ANOVA) oceniano znaczenie płci i klasy poziomu destruktywnego radzenia sobie ze złością. Analizowany model okazał się istotny statystycznie ($F = 5,03$; $p < 0,001$), przy czym zmienne objaśniające wyjaśniały jedynie 1,14% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,0114$).

Efekt płci nie osiągnął poziomu istotności statystycznej ($F = 3,51$; $p = 0,061$), choć wynik zbliżył się do progu istotności. Chłopcy ($M = 0,040$) uzyskali nieco wyższe wyniki niż dziewczynki ($M = -0,033$), jednak różnica ta nie była znacząca statystycznie. Wskazuje to na tendencję, ale nie na jednoznaczną zależność między płcią a destruktywnym radzeniem sobie ze złością.

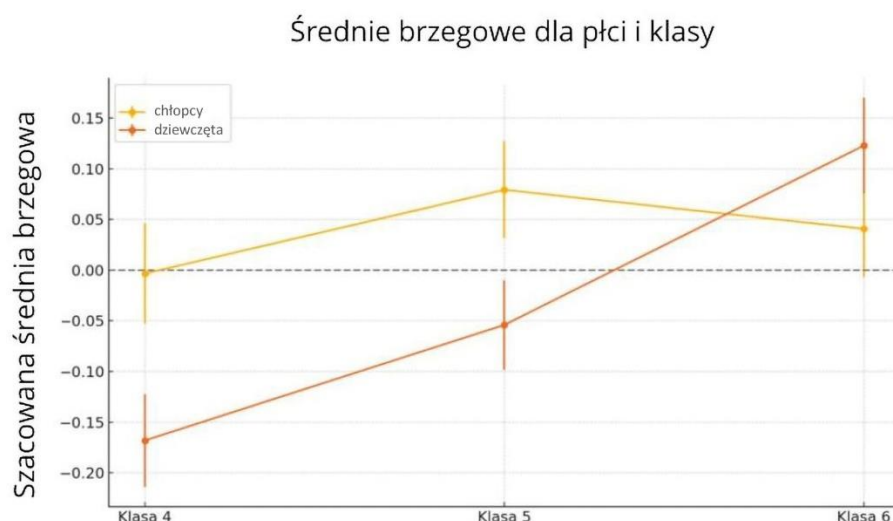
Efekt klasy szkolnej był istotny statystycznie ($F = 6,25$; $p = 0,002$). Uczniowie klas IV uzyskali najniższe wyniki ($M = -0,090$), co oznacza najrzadsze stosowanie destruktywnych strategii. W klasie VI odnotowano najwyższy poziom destruktywnego radzenia sobie ze złością ($M = 0,084$; $p = 0,012$).

Porównania post-hoc (Tukey HSD) wykazały istotne różnice między klasami.

Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	0,098	0,090
Klasa VI vs Klasa IV	0,168	<0,001
Klasa VI vs Klasa V	0,070	0,300

Wyniki wskazują na narastający poziom destruktywnego radzenia sobie ze złością w kolejnych klasach, tj. między IV a VI. Efekt interakcji między płcią a klasą szkolną był istotny statystycznie ($F = 4,02$; $p = 0,018$), co wskazuje, że zależność między klasą a radzeniem sobie ze złością różni się między dziewczętami i chłopcami. Dziewczynki z klasy IV wykazują najniższy poziom destruktywnego radzenia sobie ($M = -0,168$), natomiast wynik ten systematycznie wzrasta w starszych klasach, osiągając $M = 0,240$ w klasie VI ($p < 0,001$). Chłopcy wykazują bardziej stabilny poziom w kolejnych klasach (w klasie IV $M = 0,079$; w klasie V $M = 0,030$; w klasie VI $M = 0,041$) – zmiany nie były istotne statystycznie.

Brak jednoznacznego efektu płci w analizie głównej sugeruje, że płeć sama w sobie nie różnicuje zachowań destruktywnych, lecz że kluczowe znaczenie ma jej interakcja z klasą. Wskazuje to na potrzebę zróżnicowanego wsparcia w zależności od etapu edukacyjnego i płci ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt w klasie VI, które wydają się najbardziej narażone na rozwój destruktywnych sposobów reagowania na trudne emocje, takie jak złość.



Rysunek 3.8. Dynamika zmian dotyczących destruktywnego radzenia sobie ze złością z uwagi na płeć i klasa

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom destruktywnego radzenia sobie ze złością w starszej grupie badanych

Za pomocą analizy wariancji (ANOVA) zbadano znaczenie płci i klasy (VII i VIII) dla poziomu destruktywnego radzenia sobie ze złością u najstarszych uczniów szkoły podstawowej. Wyniki analizy nie wykazały istotnego statystycznie efektu głównego całego modelu ($F = 1,52$, $p = 0,207$), co oznacza, że łączne uwzględnienie zmiennych płci, klasy i interakcji między nimi nie wyjaśnia zróżnicowania poziomu destruktywnego radzenia sobie ze złością w badanej grupie.

Istotny statystycznie okazał się natomiast efekt główny płci ($F = 4,28$, $p = 0,039$). Chłopcy uzyskali istotnie wyższy wynik w zakresie destruktywnego radzenia sobie ze złością niż dziewczęta. Ten wynik sugeruje, że chłopcy częściej niż dziewczęta angażują się w nieadaptacyjne sposoby wyrażania złości, choć różnica ta jest relatywnie niewielka w ujęciu praktycznym.

Nie odnotowano natomiast istotnych efektów klasy klasa VII vs VIII; $F = 0,00$; $p = 0,974$) ani interakcji pomiędzy płcią i klasą ($F = 0,21$; $p = 0,646$), co wskazuje, że klasa (VII vs VIII) nie różnicuje poziomu destruktywnego radzenia sobie ze złością oraz że znaczenie płci dla zmiennej głównej nie zmienia się ze względu na klasę.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazują, że płeć – choć w ograniczonym stopniu – różnicuje sposoby radzenia sobie ze złością wśród uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej. Chłopcy częściej niż dziewczęta sięgają po destruktywne formy wyrażania złości. Brak istotnych efektów klasy oraz jej interakcji z płcią sugeruje, że omawiane zachowania nie ulegają istotnym zmianom u starszych uczniów.

Porównanie średnich dotyczących destruktywnego radzenia sobie ze złością w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=1,84$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=1,97$) testem t-Welcha wskazuje, że różnice między nimi są statystycznie istotne ($t=-3,2$; $p<0,002$). Uczniowie z młodszej grupy istotnie rzadziej niż uczniowie ze starszej grupy deklarowali, że pod wpływem złości zachowują się lub mogą się zachować agresywnie.

Związki destruktywnego radzenia sobie ze złością z pozostałymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w młodszej grupie badanych

Wyniki analizy korelacji dotyczącej destruktywnego radzenia sobie ze złością wśród uczniów klas IV-VI wskazują na istotne statystycznie związki z różnymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi. Jednak warto zaznaczyć, że zarówno w młodszej grupie osób badanych (klasy IV-VI), jak i w starszej grupie wiekowej, czyli klasach VII - VIII nie odnotowano silnych korelacji ($>|0,50|$) między destruktywnym radzeniem sobie ze złością a czynnikami chroniącymi, co może wskazywać, że na drugim etapie edukacyjnym związek analizowanych czynników ochronnych z tą zmienną jest słabszy, a większą rolę odgrywają czynniki ryzyka. Zachęca to do prowadzenia dalszych badań w celu poszukiwania czynników chroniących, które miałyby silny związek z destruktywnym radzeniem sobie ze złością.

Jak pokazują tabele 3.26 oraz 3.27 destruktywne radzenie sobie ze złością wchodzi w silne lub umiarkowane korelacje ze wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka zarówno w młodszej jak i starszej grupie osób badanych. To powoduje, iż w sposób szczególny powinniśmy zwracać uwagę na występujące u uczniów trudności a tym obszarze.

W wynikach uczniów klas IV-VI korelacje destruktywnego radzenia sobie ze złością o największej sile dotyczą pozostałych czynników w grupie deficytów w obszarze samoregulacji. Najsilniejszy związek zaobserwowano między destruktywnym radzeniem sobie ze złością a deficytami w zakresie koncentracji uwagi ($r=0,60$). Wysoka dodatnia korelacja sugeruje, że uczniowie, którzy mają trudności z koncentracją, częściej przejawiają destruktywne strategie radzenia sobie ze złością, takie jak agresja czy impulsywne reakcje. W konstruktywnym radzeniu sobie w sytuacjach trudnych oraz w przeżywaniu silnych emocji np. złości zarządzanie procesami uwagowymi ma istotne znaczenie. Kolejne zależności to nadpobudliwość i impulsywność ($r = 0,56$) oraz unikowe radzenia sobie z trudnymi zadaniami ($r = 0,54$). Sugeruje to, że uczniowie stosujący unikowe, czyli nieadaptacyjne strategie w obliczu ogólnych trudności częściej wyrażają złość w agresywny sposób.

Destruktywne radzenie sobie ze złością koreluje też w sposób silny lub umiarkowany z wszystkimi, czyli pięcioma czynnikami, które należą do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a są to: symptomy depresji ($r = 0,60$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,50$) – korelacje wysokie oraz symptomy lęku ($r = 0,49$), objawy psychosomatyczne ($r = 0,46$) i oraz nieprawidłowy stosunek do ciała ($r = 0,42$) – korelacje umiarkowane.

Wśród czynników ryzyka umiarkowane dodatnie korelacje zaobserwowano dla: niepowodzeń w uczeniu się ($r=0,42$), negatywnego stosunku do szkoły ($r=0,44$) oraz amotywacji do uczenia się ($r=0,42$), czyli wszystkich uwzględnionych w badaniu zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w szkole. Można zatem uznać, że trudności w zarządzaniu złością stanowią istotny czynnik ryzyka dla tej ważnej kompetencji osobowościowej, mającej szczególne znaczenie dla pomyślnego rozwiązania kryzysu tożsamości w okresie dorostania.

Umiarkowane dodatnie korelacje zaobserwowano również dla poczucia alienacji w relacjach z rówieśnikami ($r=0,46$) oraz dla negatywnej postawy wobec rówieśników ($r=0,41$). Dalej także dla doświadczania odrzucenia przez rówieśników ($r=0,38$) oraz poczucia zagrożenia ze strony rówieśników ($r=0,41$). Te związki wskazują, że destruktywne radzenie sobie ze złością współwystępuje z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Szerokie spek-

trum trudności emocjonalnych, społecznych i szkolnych, które są powiązane z destruktywnym radzeniem sobie ze złością sprawia, że czynniki ryzyka mogą wzajemnie się wzmacniać, tworząc niekorzystne wzorce funkcjonowania.

Do tego obrazu zależności dochodzi także nieakceptacja norm społecznych ($r=0,43$), co oznacza, że odwołanie się do znaczenia norm jako ważnych regulatorów zachowania ucznia może w przypadku osób doświadczających trudności w radzeniu sobie ze złością nie przynosić oczekiwanych skutków.

Wśród czynników chroniących umiarkowane ujemne korelacje odnotowano jedynie dla pięciu czynników, czyli dla poczucia własnej wartości ($r=-0,42$), wsparcia rodziców ($r=-0,34$), wsparcia nauczycieli ($r=-0,32$), pozytywnego stosunku do szkoły ($r=-0,32$), asertywności ($r=-0,31$). Te wyniki sugerują, że wyższe poczucie własnej wartości, wsparcie ze strony znaczących osób oraz pozytywne nastawienie do szkoły działają ochronnie, zmniejszając tendencję do destruktywnego radzenia sobie ze złością. Asertywność również sprzyja bardziej adaptacyjnym strategiom regulacji emocji złości.

Analizy te prowadzą do wniosków o znaczeniu interwencji ukierunkowanych na wzmacnianie czynników ochronnych, takich jak budowanie poczucia własnej wartości, rozwijanie asertywności czy wspieranie pozytywnych relacji z nauczycielami i rodzicami. Jednocześnie konieczne jest osłabianie czynników ryzyka, takich jak objawy depresji, lęku czy trudności w koncentracji, aby skutecznie redukować destruktywne strategie radzenia sobie ze złością. Wyniki te mogą stanowić podstawę do projektowania programów profilaktycznych i terapeutycznych dla uczniów w tej grupie wiekowej.

Tabela 3.26. Istotne statystycznie korelacje destruktywnego radzenia sobie ze złością z pozostałymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,42	Symptomy depresji	0,56
Poczucie kontroli	-0,21	Symptomy lęku	0,49
Konstruktywne radzenie sobie	-0,24	Objawy psychosomatyczne	0,46
Nadzieja na sukces	-0,25	Pesymistyczne myśli	0,50
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,42

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,09	Deficyty w koncentracji uwagi	0,60
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,56
Empatia behawioralna	-0,19	Unikowe radzenie sobie	0,54
Asertywność	-0,31		
Kompetencje lidarskie	-0,18		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,19	Niepowodzenia w uczeniu się	0,42
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,32	Negatywny stosunek do szkoły	0,44
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,29	Amotywacja do uczenia się	0,42
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,24	Poczucie alienacji	0,46
Wsparcie nauczycieli	-0,32	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,41
Wsparcie rodziców	-0,34	Doświadczenie odrzucenia	0,38
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,41
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,43

Związki destruktywnego radzenia sobie ze złością z czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki analizy korelacji dotyczącej destruktywnego radzenia sobie ze złością przez uczniów z klas VII-VIII wskazują, iż najsilniejszy związek zaobserwowano między destruktywnym radzeniem sobie ze złością a symptomami depresji i tendencjami suicydalnymi ($r=0,55$). Wysoka, dodatnia korelacja sugeruje, że młodzież przejawiająca objawy depresji i tendencje suicydalne częściej stosuje nieadaptacyjne strategie zarządzania złością, takie jak agresja lub impulsywne reakcje. Podobnie wysoki związek odnotowano z deficytami koncentracji uwagi ($r=0,53$). Wynik ten wskazuje, że trudności w koncentracji są silnie związane z destruktywnymi reakcjami na złość, co może

odzwierciedlać ogólne problemy z samoregulacją. Destruktywne radzenie sobie ze złością koreluje też w sposób umiarkowany z wszystkimi pozostałymi czterema czynnikami, które należą do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, a są to: symptomy lęku ($r = 0,39$), objawy psychosomatyczne ($r = 0,42$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,45$) oraz nieprawidłowy stosunek do ciała ($r = 0,38$). I choć korelacje te są nieco słabsze niż w młodszej grupie, to wzorzec powiązań został zachowany.

W wynikach uczniów klas VII-VIII korelacje destruktywnego radzenia sobie ze złością o umiarkowanej sile dotyczą pozostałych czynników w grupie deficytów w obszarze samoregulacji, czyli nadruchliwości i impulsywności ($r=0,48$), unikowego radzenia sobie z zadaniami ($r=0,44$) (o silnej korelacji z deficytami w zakresie koncentracji uwagi mowa była wyżej).

Wśród czynników ryzyka umiarkowane, dodatnie korelacje zaobserwowano, podobnie jak w młodszej grupie badanych dla: niepowodzeń w uczeniu się ($r=0,38$), negatywnego stosunku do szkoły ($r=0,43$) oraz amotywacji do uczenia się ($r=0,34$), czyli wszystkich uwzględnionych w badaniu zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w szkole.

Umiarkowane, dodatnie korelacje zaobserwowano również dla poczucia alienacji w relacjach z rówieśnikami ($r=0,40$) oraz dla negatywnej postawy wobec rówieśników ($r=0,42$) a także dla doświadczania odrzucenia przez rówieśników ($r=0,33$) oraz poczucia zagrożenia ze strony rówieśników ($r=0,35$) i doświadczania cyberprzemocy ($r=0,41$). Te związki wskazują, że destruktywne radzenie sobie ze złością współwystępuje także w grupie uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej z szerokim spektrum trudności emocjonalnych, społecznych i szkolnych, które mogą wzajemnie się wzmacniać utrzymując niekorzystne wzorce funkcjonowania.

Do tego obrazu zależności dochodzi także w tej grupie nieakceptacja norm społecznych ($r=0,40$), co oznacza, że odwołanie się do znaczenia norm jako ważnych regulatorów zachowania może w przypadku osób doświadczających trudności w radzeniu sobie ze złością nie przynosić oczekiwanych rezultatów także wśród uczniów klas VII-VIII, a jak się wydaje jest to jedna z najczęściej stosowanych strategii w szkolnej rzeczywistości.

Wśród czynników chroniących umiarkowane, ujemne korelacje odnotowano jedynie w przypadku dwóch czynników: dla poczucia własnej wartości ($r=-0,37$), wsparcia rodziców ($r=-0,32$). Te związki sugerują, że wysokie poczucie własnej wartości, podobnie jak wsparcie ze strony rodziców działają ochronnie, zmniejszając tendencję do destruktywnego radzenia sobie ze złością. Natomiast im niższe jest poczucie własnej wartości uczniów i im mniejsze jest wsparcie ze strony rodziców, tym bardziej nasilone jest destruktywne radzenie sobie ze złością.

Uogólniając uzyskane wyniki można powiedzieć, że wzorzec zależności między zmiennymi utrzymuje się przez cały okres drugiego etapu edukacyjnego, przy czym coraz mniej jest czynników ochronnych mających istotne znaczenie a zależności z czynnikami ryzyka pozostają na podobnym poziomie.

Tabela 3.27. Istotne statystycznie korelacje destruktywnego radzenia sobie ze złością z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N = 1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,37	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,55
Poczucie kontroli	-0,16	Symptomy lęku	0,39
Konstruktywne radzenie sobie	-0,24	Objawy psychosomatyczne	0,42
Nadzieja na sukces	-0,23	Pesymistyczne myśli	0,45
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,38
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,14	Deficyty w koncentracji uwagi	0,53
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,48
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,44
Asertywność	-0,15		
Kompetencje lidarskie	-		

Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,14	Niepowodzenia w uczeniu się	0,38
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,29	Negatywny stosunek do szkoły	0,43
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,20	Amotywacja do uczenia się	0,34
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,14	Poczucie alienacji	0,40
Wsparcie nauczycieli	-0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,42
Wsparcie rodziców	-0,32	Doświadczenie odrzucenia	0,33
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,35
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,41
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,40

Badania wskazały na bardzo silny związek destruktywnego radzenia sobie ze złością z deficytami w koncentracji uwagi ($r = 0,60$ w klasach IV–VI; $r = 0,53$ w klasach VII–VIII). Silne korelacje z symptomami depresji ($r = 0,56$; $r = 0,55$) i umiarkowane z lękiem ($r = 0,49$; $r = 0,39$) sugerują, że destruktywne reakcje na złość są ściśle powiązane z problemami emocjonalnymi.

3.3. Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się

Uczenie się jest procesem, od którego zależy nie tylko rozwój i życie człowieka, ale rozwój społeczeństwa. Wobec dynamicznych zmian dokonujących się w społeczeństwach i gospodarkach krajów rozwiniętych najważniejszym celem edukacji i uczenia się staje się rozwijanie kompetencji adaptacyjnych. Są one rozumiane jako „umiejętności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście umiejętności i wiedzy - w różnych sytuacjach” (De Corte, 2013, s. 78), w nowych zadaniach

i nowych kontekstach odległych od tych, w których były one nabywane i trenowane. Nie oznacza to rezygnacji z tzw. „biegłości rutynowej”, czyli opanowania różnych umiejętności w sposób, który pozwala je wykorzystywać bez zastanawiania się (np. podstaw arytmetyki, ortografii, umiejętności technicznych), bowiem są one potrzebne w codziennym życiu oraz w rozwiązywaniu nietypowych i bardzo skomplikowanych problemów umożliwiając koncentrację na działaniach poznawczych wyższego rzędu (De Corte, 2013). W rozwijaniu kompetencji adaptacyjnych szczególnie rola przypada umiejętnościom samoregulacyjnym i pozytywnym przekonaniom na temat samego siebie jako ucznia, w tym ucznia danego przedmiotu, na temat kontekstu, w którym nauka ma miejsce (np. klasa i szkoła) oraz na temat konkretnego materiału czy określonej dziedziny (De Corte, 2013). Negatywne przekonania na temat siebie jako ucznia i niepowodzenia w uczeniu się oraz związany z nimi negatywny stosunek do szkoły są silnie powiązane z zachowaniami ryzykownymi oraz innymi czynnikami ryzyka. Amotywacja do uczenia się, rozumiana jako uczenie się w wyniku presji i bez poczucia sensu tej aktywności jest przeszkodą na drodze do rozwoju zdolności do kierowania swoim procesem uczenia się, czyli umiejętności samoregulujących, których - jak pisze Eric De Corte (2013) - używamy dla porządkowania procesów myślowych podczas rozwiązywania zadań oraz podtrzymujących skupienie i motywację w celu rozwiązania danego zadania.

3.3.1. Niepowodzenia w uczeniu się

W literaturze dotyczącej edukacji od dawna używane jest określenie „niepowodzenia szkolne” i ma ono ugruntowane definicje. Według Czesława Kupisiewicza (1972) niepowodzenia szkolne oznaczają występowanie rozbieżności między założeniami programowymi poszczególnych przedmiotów, a rzeczywiście opanowaną wiedzą, rozwiniętymi umiejętnościami i nawykami uczniów. Często używa się też pojęcia niepowodzenia w uczeniu się, co oznacza także niemożność sprostania przez uczniów wymaganiom stawianym przez nauczycieli. W dotychczasowych badaniach zgromadzono bogatą wiedzę na temat przyczyn i skutków niepowodzeń szkolnych oraz sposobów zapobiegania im i interweniowania, gdy już występują. W tu referowanych badaniach, które w większości dotyczą indywidualnych czynników chroniących i indywidualnych czynników ryzyka oraz ich związków z zachowaniami ryzykownymi, podjęto próbę zbadania niepowodzeń

w uczeniu się, traktując je jako subiektywną ocenę własnych zdolności do sprostanania wymaganiom szkoły, własnego procesu uczenia się i jego efektów. Interesujące było ustalenie powiązań tego typu ocen i przekonań z indywidualnymi i środowiskowymi czynnikami chroniącymi oraz indywidualnymi czynnikami ryzyka, a także z podejmowanymi przez uczniów zachowaniami ryzykownymi. Nie oznacza to niedoceniań czynników środowiskowych i innych niż tu badane właściwości jednostki dla szans ucznia na sukces szkolny, a szerzej na realizację zadania rozwojowego przypadającego na okres uczęszczania do szkoły podstawowej, jakim jest budowanie przez uczniów poczucia kompetencji (Erikson, 1997; Brzezińska, 2000), w tym przypadku poczucia kompetencji w procesie uczenia się.

Niepowodzenia w uczeniu się¹ – pomiar

Zmienna ta jest definiowana w tych badaniach jako subiektywne przekonania jednostki, że jej trudności i problemy w uczeniu są trwałe (od „zawsze”) i dotyczą wielu obszarów, tempo własnego procesu uczenia się ocenia jako powolne, a oceny jakie otrzymuje są niezadowolające dla niej lub tak oceniane przez osoby znaczące (por. Wysocka i in., 2021a, s. 381). Skala zastosowana w badaniach składała się z 4 twierdzeń, a dwa z nich sformułowano następująco: *Uzyskuję niezadowolające oceny z większości przedmiotów. Zawsze miałem problemy z nauczeniem się wielu rzeczy.*

Rzetelność skali w grupie młodszych uczniów (kl. IV-VI) wyniosła 0,715 (co oznacza, że jest zadowalająca), a w starszej (kl. VII-VIII) – 0,876, rzetelność wysoka.

Wyniki badań

Wartości średniej i mediany w tabeli 3.28 pokazują, że poziom niepowodzeń w uczeniu się rośnie wraz ze stażem szkolnym uczniów. W młodszej grupie zarówno średnia, jak i mediana mieszczą się poniżej środka zastosowanej skali, gdzie średni wynik mieści się w przedziale od 0 do 4 pkt. Natomiast w starszej grupie średnia wynosi 2 pkt., lub nieznacznie je przekracza, natomiast mediana mieści się dokładnie w połowie skali.

Przekonania będące wyrazem niepowodzeń w uczeniu się odrzuciło w całości 6,7% uczniów z klas IV-VI i nieco mniej, bo 4,9% uczniów z klas VII-VIII (badani, którzy

¹ We Wniosku konkursowym tę zmienną nazwano *niepowodzenia w nauce*, zmieniliśmy je na obecną wersję, żeby podkreślić, że są to niepowodzenia konkretnego badanego, prezentowane z jego perspektywy.

uzyskali 0 pkt., przy każdym z twierdzeń wybrali odpowiedź „nie zgadzam się”). Natomiast maksymalny wynik 4 pkt. ma 4,7% młodszych uczniów i 6,4% starszych uczniów. Uczniowie o wysokim poziomie niepowodzeń w uczeniu się to osoby, które deklarują, że z większości przedmiotów ich oceny są niezadowolające, mają trudności z nauczeniem się wielu rzeczy, ich tempo pracy jest wolne, a stopień trudności tego, czego trzeba się nauczyć jest dla nich zbyt wysoki.

Tabela 3.28. Statystyki opisowe dla niepowodzeń w uczeniu się

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,68	1	1,5	2,5	1,08	0,309	2,297
V	764	0	4	1,87	1	1,75	2,75	1,06	0,127	2,285
VI	710	0	4	1,94	1	2	2,75	1,13	0,067	2,086
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,83	1	1,75	2,63	1,09	0,167	2,199
VII	688	0	4	2,09	1,25	2	3	1,10	- 0,001	2,091
VIII	730	0	4	2,0	1,25	2	2,75	1,13	0,019	2,089
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,04	1,25	2	3	1,12	0,007	2,092

Natężenie tego typu opinii i przekonań uczniów rośnie w kolejnych klasach, co świadczy o tym, że w miarę uczęszczania do szkoły znaczący odsetek uczniów nie rozwija swojego poczucia kompetencji w realizacji zadań stawianych im w szkole. Oznacza to poważne zagrożenie dla ich rozwoju psychospołecznego i jak widać w rozdziale poświęconym związkom czynników chroniących i czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi oznacza też większe ryzyko podejmowania zachowań ryzykownych.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom niepowodzeń w uczeniu się w młodszej grupie badanych

Celem sprawdzenia istotności różnic średnich wyników dotyczących niepowodzeń w uczeniu się u młodszych uczniów i z uwagi na płeć i klasę, przeprowadzono analizę ANOVA. Model jest istotny statystycznie ($F = 4,78$, $p = 0,001$), jednak wyjaśnia jedynie niewielki odsetek zmienności niepowodzeń w uczeniu się ($R^2 = 0,0086$), tj. około 1% w grupie uczniów z klas IV-VI. Jednocześnie nie odnotowano istotnych

różnic w średnich wynikach tej zmiennej w zależności od płci (chłopcy vs. dziewczynki), natomiast klasa miała znaczenie objaśniające.

Najniższy poziom średnich wyników zmiennej niepowodzenia w uczeniu się zaobserwowano w klasie IV (-0,1215), a najwyższy w VI (0,0816). Wartość testu Tukeya wskazuje, że kontrasty między klasą V i IV (0,160) oraz VI i IV (0,196) są istotne, natomiast między V i VI nie mają znaczenia. Uzyskane wyniki zdają się sugerować, że inne zmienne niż płeć (np. wzrost wymagań, wzrost aspiracji, samokrytycyzmu itp.) mogą objaśniać wzrost niepowodzeń w uczeniu się u badanych dzieci wraz z przechodzeniem do kolejnych klas.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom niepowodzeń w uczeniu się w starszej grupie badanych

W przypadku starszych uczniów (klasy VII-VIII), podobnie jak w poprzedniej grupie, model był istotny statystycznie ($F = 5,51$, $p = 0,001$), jednak objaśniał ponownie jedynie około 1% zmienności ($R^2 = 0,0095$). Okazało się jednak, że w grupie starszych uczniów to efekt płci, a nie klasy okazał się istotny dla zmiennej głównej. Różnica średnich między uczniami i uczennicami wynosi -0,173, co oznacza, że średnia dotycząca niepowodzeń w uczeniu się u chłopców (-0,0904) jest istotnie niższa niż u dziewcząt (0,0817). Tym samym – w przeciwieństwie do młodszych uczniów – u badanych z klas VII-VIII kluczową zmienną różnicującą niepowodzenia w uczeniu się jest płeć.

Różnice między średnimi w grupach młodszych i starszych uczniów sprawdzane testem t-Welcha prowadzą do wniosku, że poziom niepowodzeń w uczeniu się jest istotnie wyższy w grupie starszych uczniów ($t = -5,6$, $p < 0,001$). Jedną z ważnych przyczyn tego stanu rzeczy może być narastanie poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki w klasach IV-VI (patrz: Deptuła, 2019). Inną brak systemowego i skutecznego wsparcia uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, których szanse na otrzymanie bardzo dobrych ocen z tych przedmiotów są wielokrotnie niższe niż uczniów pochodzących z rodzin o przeciętnym i wysokim statusie (Borsich i Deptuła, 2000).

W dalszej części tego rozdziału prezentowane są dane ilustrujące bardziej szczegółowo powiązania niepowodzeń w uczeniu się z zagrożeniami dla zdrowia psychicznego i rozwoju psychospołecznego uczniów.

Związki niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Jak widać w tabeli 3.29 niepowodzenia w uczeniu korelują ujemnie z wieloma czynnikami chroniącymi, jednak współczynniki równe lub wyższe od 0,30 odnotowano tylko dla poczucia własnej wartości, pozytywnego stosunku do szkoły i wewnętrznej motywacji do uczenia się. Ten warunek spełniają korelacje niepowodzeń w uczeniu się z wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka. Z wyjątkiem związku z pesymistycznymi myślami, deficytami koncentracji uwagi, negatywnym stosunkiem do szkoły, gdzie wartości współczynników korelacji są wysokie, wszystkie pozostałe związki są umiarkowanie silne i dodatnie. Oznacza to, że im silniejsze są przekonania badanego na temat własnych niepowodzeń w uczeniu się, tym większe jest ryzyko pojawiania się symptomów depresji, lęku, objawów psychosomatycznych, pesymistycznych myśli i nieprawidłowego stosunku do ciała. Jednocześnie wzrostowi natężenia przekonań badanego na temat własnych trudności i braku pożądaných efektów w uczeniu się towarzyszyć będzie wzrost zagrożeń dla zdrowia psychicznego. Podobnie wyższemu poziomowi deficytów w obszarze samoregulacji – deficytom koncentracji uwagi, nadrucliwości i impulsywności, unikowemu radzeniu sobie z trudnymi zadaniami i destruktywnemu radzeniu sobie ze złością – towarzyszy wyższy poziom niepowodzeń w uczeniu się. Problemy w obszarze kierowania swoim zachowaniem w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie mogą także być skutkiem niepowodzeń w uczeniu się. Ten czynnik ryzyka silnie koreluje z negatywnym stosunkiem do szkoły, a w sposób umiarkowany z amotywacją do uczenia się.

Tabela 3.29. Istotne statystycznie korelacje niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,33	Symptomy depresji	0,47
Poczucie kontroli	-0,13	Symptomy lęku	0,40
Konstruktywne radzenie sobie	-0,25	Objawy psychosomatyczne	0,42
Nadzieja na sukces	-0,21	Pesymistyczne myśli	0,57
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,36

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,58
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,36
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,46
Asertywność	-0,22	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,42
Kompetencje lidarskie	0,17		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,22	Negatywny stosunek do szkoły	0,52
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,34	Amotywacja do uczenia się	0,50
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,32		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,16	Poczucie alienacji	0,47
Wsparcie nauczycieli	-0,22	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,44
Wsparcie rodziców	-0,28	Doświadczenie odrzucenia	0,39
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,41
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,41

Niepowodzenia w uczeniu się korelują umiarkowanie, ale dodatnio ze wszystkim czynnikami ryzyka związanymi z relacjami rówieśniczymi. Im wyższy poziom niepowodzeń w uczeniu się, tym większe poczucie alienacji, silniejsza negatywna postawa wobec rówieśników i jednocześnie wyższe poczucie zagrożenia z ich strony oraz doświadczanie odrzucenia u badanych uczniów. Dodatnia umiarkowana korelacja jest także między niepowodzeniami w uczeniu się i nieakceptacją norm społecznych.

Związki niepowodzeń w uczeniu się z wszystkimi badanymi w tym projekcie czynnikami ryzyka dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji zarówno w obszarze uczenia się, jak i w obszarze relacji rówieśniczych ukazują rozległość (wielosferowe funkcjonowanie) uwarunkowań i skutków niepowodzeń w uczeniu się, które dotyczą

znacznej grupy uczniów w polskiej szkole podstawowej (patrz rozdział 7) przejawiające się także w zachowaniach ryzykownych, o czym mowa w rozdziale 5.

Związki niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Z danych w tabeli 3.30 wynika, że w grupie uczniów z klas VII-VIII niepowodzenia w uczeniu się, tak samo jak w grupie uczniów klas IV-VI, są ujemnie skorelowane z poczuciem własnej wartości i pozytywnym stosunkiem do szkoły. Nieco słabsza jest w starszej grupie ujemna korelacja z motywacją wewnętrzną do uczenia się. Poza nimi, nie odnotowano korelacji niepowodzeń w uczeniu się z innymi czynnikami chroniącymi na przyjętym w tych analizach poziomie.

Tabela 3.30. Istotne statystycznie korelacje niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,34	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,44
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,37
Konstruktywne radzenie sobie	-0,27	Objawy psychosomatyczne	0,41
Nadzieja na sukces	-0,19	Pesymistyczne myśli	0,60
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,37
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,59
Empatia afektywna	0,13	Nadruchliwość i impulsywność	0,24
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,43
Asertywność	-0,16	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,38
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,29	Negatywny stosunek do szkoły	0,50
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,33	Amotywacja do uczenia się	0,43

Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,30		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-	Poczucie alienacji	0,41
Wsparcie nauczycieli	-0,23	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,33
Wsparcie rodziców	-0,24	Doświadczenie odrzucenia	0,36
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,32
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,30
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,39

Jeśli chodzi o związki niepowodzeń w uczeniu się z pozostałymi czynnikami ryzyka, to odnotowano w starszej grupie korelacje z tymi samymi zmiennymi, co w młodszej grupie, o tym samym kierunku, czasem tylko nieco słabsze lub nieco silniejsze. Wysokie współczynniki korelacji występują (tak samo, jak w młodszej grupie) między niepowodzeniami w uczeniu się a pesymistycznymi myślami, deficytami koncentracji uwagi. Siła związku między niepowodzeniami w uczeniu się a negatywnym stosunkiem do szkoły jest tylko trochę mniejsza w starszej grupie niż młodszej (korelacja umiarkowana). Jedynie nadrucliwość i impulsywność odgrywają w starszej grupie wyraźnie mniejszą rolę (korelacja słaba).

Niepowodzeniom w uczeniu się towarzyszą wszystkie wzięte pod uwagę w tym badaniu czynniki zagrażające zdrowiu psychicznemu, większość deficytów w obszarze samoregulacji, zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, wszystkie czynniki ryzyka związane z funkcjonowaniem badanych w relacjach z rówieśnikami oraz nieakceptacja norm społecznych.

Patrząc na odnotowane związki niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w obu grupach wiekowych, można powiedzieć, że niepowodzenia w uczeniu się są przejawem jednego z wielu problemów, jakich doświadczają uczniowie. Trudno założyć, że mogą sobie poradzić z tym sami. Dodatkowo fakt, że przekonania badanych o ich niepowodzeniach w uczeniu się są

coraz silniejsze w kolejnych klasach (tylko w VII i VIII są prawie identyczne), a różnice w tym zakresie między młodszymi i starszymi badanymi są statystycznie istotne, dostarcza argumentów przemawiających za stanowiskiem, że szkoła nie jest miejscem sprzyjającym rozwojowi wszystkich uczniów. W miarę uczęszczania do szkoły znaczna część uczniów zamiast rozwijać swoje poczucie kompetencji w obszarze uczenia się i budować dzięki temu swoje poczucie własnej wartości ma coraz mniejsze szanse na sukces szkolny i coraz mniejsze szanse na realizację zadania rozwojowego przypadającego na ten wiek. Towarzyszy temu ograniczenie możliwości zaspokajania ważnych potrzeb w relacjach z rówieśnikami i rozwijania w relacjach z nimi swoich kompetencji emocjonalnych i społecznych.

3.3.2. Negatywny stosunek do szkoły

Środowisko szkolne jest miejscem, które powinno sprzyjać rozwojowi dzieci i młodzieży, wzmacniać ich potencjał rozwojowy, tworzyć warunki do rozwijania przez uczniów nie tylko swojej wiedzy i umiejętności, ale też swojego poczucia kompetencji w obszarze uczenia się i w obszarze relacji rówieśniczych. Wiele badań niestety wskazuje, że dla części uczniów szkoła nie jest takim środowiskiem. Świadczą o tym dane z kolejnych edycji badań HBSC, w których systematycznie odnotowuje się pogarszanie się stosunku badanych uczniów do szkoły (Mazur i Małkowska-Szcutnik, 2018). Dowodem tego stanu rzeczy mogą być też wyniki badań PISA nad poczuciem przynależności uczniów do szkoły. Co prawda dotyczą one 15-latków uczęszczających do szkół ponadpodstawowych, ale obejmują wskaźniki, które wiążąc się z kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi uczniów niezbędnymi do nawiązywania dobrych relacji z rówieśnikami² pokazują, że uczniowie kończący szkołę podstawową mają w tym obszarze sporo deficytów, a klimat szkoły nie sprzyja ich poczuciu przynależności do szkoły. Na tle innych krajów biorących udział w tych badaniach średni wynik polskich uczniów jest wyraźnie niższy niż wartości przeciętne dla krajów OECD oraz państw członkowskich UE. W krajach UE wynik polskich uczniów mieści się na ostatniej pozycji (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

² Treść twierdzeń: Łatwo nawiązuje znajomości w szkole; Wydaje mi się, że inni uczniowie mnie lubią; Czuję, że jestem częścią szkoły; Czuję się obco w szkole; Czuję się niezręcznie i czuję, że nie pasuję do mojej szkoły; Czuję się w szkole osamotniona/osamotniony (Kaźmierczak, Bulkowski, 2024).

Negatywny stosunek do szkoły – pomiar

Negatywny stosunek do szkoły został w tych badaniach zdefiniowany jako nastawienie wyrażające się w negatywnych przekonaniach dotyczących szkoły oraz negatywnych emocjach z nią związanych, takich jak: lęk szkolny, niepokój, zdenerwowanie (Wysocka i in., 2021a, s. 381-382). Skala zastosowana do badania tej zmiennej ma 6 pozycji. Treść dwóch z nich to: *Gdy wychodzę rano do szkoły, mam ochotę uciec jak najdalej od niej. W szkole wszystko mnie denerwuje.*

Rzetelność skali w tych badaniach była wysoka, alfa Cronbacha wyniosła w grupie uczniów klas IV-VI 0,833, a w grupie uczniów klas VII-VIII – 0,876.

Wyniki badań

Dane w tabeli 3.31 wskazują na stosunkowo niski poziom tej zmiennej w badanej próbie. Zarówno w grupie młodszych uczniów, jak i starszych wartość średniej mieści się poniżej środka zastosowanej skali, chociaż w kolejnych klasach systematycznie rośnie. Pomiędzy klasą IV a VIII systematycznie rośnie także wartość mediany od 1,29 w klasie IV do 2, w klasie VIII. Wartości graniczne dla górnego kwartyla, w którym mieszczą się wyniki około 25% badanych o najwyższych wynikach zwiększają się od nieco powyżej środka skali (2,14) w klasie IV do 2,86. w klasie VIII, co świadczy o pogarszaniu się stosunku do szkoły.

Tabela 3.31. Statystyki opisowe dla negatywnego stosunku do szkoły

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	3,43	1,4	0,57	1,29	2,14	1,0	0,402	2,113
V	764	0	3,43	1,64	0,86	1,57	2,43	1,0	0,205	2,017
VI	710	0	3,43	1,78	0,86	1,71	2,57	1,01	0,81	1,865
Grupa młodsza razem	2180	0	3,43	1,61	0,71	1,57	2,43	1,02	0,221	01,967
VII	688	0	3,43	1,95	1,29	1,86	2,71	0,94	-0,046	2,026
VIII	730	0	3,43	1,98	1,27	2	2,86	0,95	-0,175	2,0550
Grupa starsza razem	1418	0	3,43	1,97	1,29	2	2,86	0,94	-0,113	2,037

Bardziej szczegółowe analizy rozkładu danych wskazują, że wartość minimalną na skali ma w grupie młodszej 4,8% badanych, a w starszej 1,8%, co oznacza, że

w starszej grupie było mniej osób, które nie identyfikowały się z żadnym z twierdzeń wyrażających negatywny stosunek do szkoły. Warto jednak podkreślić, że nie ma w żadnej z badanych grup osoby, która w pełni identyfikowała się ze wszystkimi twierdzeniami – nikt nie ma 4 pkt.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom negatywnego stosunku do szkoły w młodszej grupie badanych

Celem sprawdzenia istotności różnic średnich wyników dotyczących negatywnego stosunku do szkoły u młodszych uczniów z uwagi na ich płeć i klasę (IV-VI), przeprowadzono analizę ANOVA. Model jest istotny statystycznie ($F = 28,51$; $p < 0,001$), wyjaśnia około 6% wariancji zmiennej głównej ($R^2 = 0,0615$), jednak efekt ten jest stosunkowo słaby. Ustalono ponadto, że płeć ma bardzo istotne znaczenie dla negatywnego stosunku do szkoły ($F = 72,80$; $p < 0,001$), zatem istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie negatywnego stosunku do szkoły pomiędzy dziewczętami i chłopcami; chłopcy przejawiają istotnie silniejszy negatywny stosunek do szkoły. Również klasa (IV, V lub VI) ($F = 26,89$; $p < 0,001$) oraz interakcja płci i klasy ($F = 5,49$; $p = 0,004$) objaśniają zmienną główną. Konkludując, różnice między chłopcami i dziewczętami w podejściu do szkoły nie są takie same w każdej klasie.



Rysunek 3.9. Dynamika zmian dotyczących negatywnego stosunku do szkoły z uwagi na klasę i płeć

W klasie IV stosunek dziewcząt do szkoły jest lepszy niż chłopców, ale w klasie V jest już znacznie gorszy i pogarsza się na tyle, że w klasie VI różnice między chłopcami i dziewczętami są już niewielkie.

Wykorzystanie analizy post hoc wskazuje z kolei na istotne różnice między uczniami klas IV i V (0,2418, $p < 0,001$) oraz IV i VI (0,3489, $p < 0,001$), natomiast różnice między klasami V i VI są nieznaczące – na granicy istotności (0,1071, $p = 0,065$). Zatem uczniowie z klas V i VI mają bardziej negatywny stosunek do szkoły niż z klasy IV, zaś różnica między klasami V i VI jest niewielka, choć ogólnie mówić można narastającym negatywnym stosunku badanych uczniów do szkoły wraz z wiekiem.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom negatywnego stosunku do szkoły w starszej grupie badanych

Analizy ANOVA powtórzono dla grupy uczniów z klas VII i VIII. Model okazał się nieistotny statystycznie ($F = 1,44$; $p = 0,231$) i wyjaśnia zaledwie 0,3% wariancji ($R^2 = 0,0030$) zmiennej głównej – negatywny stosunek do szkoły. Odnotowano jednak istotne znaczenie płci dla zmiennej głównej, choć efekt ten jest bardzo słaby. Różnica średnich między uczniami i uczennicami z klas starszych wynosi $-0,101$ ($p = 0,044$) i oznacza, że chłopcy ($-0,0516$) wykazują średnio nieco mniej negatywny stosunek do szkoły niż dziewczęta (0,0496), ale różnica ta jest minimalna. Zatem przyjąć można, że w grupie starszych uczniów – w przeciwieństwie do młodszych – nie ma wyraźnych różnic w negatywnym stosunku do szkoły ani w zależności od płci, ani od klasy.

Porównanie średnich młodszej ($M = 1,61$) i starszej ($M = 1,97$) grupy testem t-Welcha wskazuje, że różnice między tymi grupami w zakresie poziomu negatywnego stosunku do szkoły są statystycznie istotne ($t = -10,8$, $p < 0,001$). Uczniowie w klasach VII-VIII mają bardziej negatywny stosunek do szkoły niż uczniowie klas IV-VI.

W badaniach HBSC stosunek do szkoły sprawdzano na podstawie pytania: *Co sądzisz obecnie o swojej szkole?* Uczniowie wybierali jedną z czterech odpowiedzi: *bardzo ją lubię, trochę ją lubię, niezbyt ją lubię, nie lubię jej wcale*. Odsetek uczniów w wieku 11-15 lat, którzy niezbyt lubią szkołę lub nie lubią jej wcale wynosił w badaniach prowadzonych w 2018 roku – 28,6, a bardzo ją lubi 30%. Oba wskaźniki uległy pogorszeniu w porównaniu z badaniami prowadzonymi w 2014 roku. Gorszy stosunek do szkoły mieli chłopcy i wśród nich znacznie pogarsza się on z wiekiem, a pogorszenie zaczyna się w wieku 13 lat. W przypadku dziewcząt pogorszenie się jest widoczne dopiero u 15-latek (Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2018). W naszych badaniach potwierdza się pogarszanie stosunku do szkoły wraz z wiekiem dzieci, ale płeć różnicuje go istotnie

tylko w klasach IV-VI. Jednocześnie odsetek uczniów, którzy niezbyt lubią szkołę lub nie lubią jej wcale w badaniach HBSC jest zbliżony do odnotowanej naszych badaniach grupy ryzyka wynosi ona w klasach IV-VI – 22,9% a w klasach VII-VIII – 32,2%.

Związki negatywnego stosunku do szkoły z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Negatywny stosunek do szkoły koreluje ujemnie na przyjętym w tych analizach poziomie 0,30 i więcej z sześcioma czynnikami chroniącymi oraz z 15 na 16 czynników ryzyka uwzględnionych w tych badaniach.

Najsilniejsza i bardzo wysoka jest korelacja ujemna z pozytywnym stosunkiem do szkoły, co pokazuje, że wskaźniki tych dwóch zmiennych są znaczeniowo dość bliskie. Druga według kolejności jest ujemna i wysoka korelacja z motywacją wewnętrzną do uczenia się. Im bardziej negatywny jest stosunek uczniów do szkoły, tym niższa jest ich gotowość uczenia się powodowanego ciekawością, a proces uczenia nie jest źródłem fascynacji i satysfakcji. Kolejnym czynnikiem skorelowanym ujemnie z negatywnym stosunkiem do szkoły w grupie zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się jest pozytywny stosunek do uczenia się. Im silniejszy negatywny stosunek do szkoły, tym słabsza jest tendencja do samodzielnego poszukiwania informacji na tematy przerabiane w szkole, by wiedzieć coś więcej, do zadawania pytań nauczycielom, by dowiedzieć się czegoś nowego, do poświęcania w domu czasu na uczenie się.

Spośród czynników środowiskowych umiarkowane, ujemne korelacje występują między negatywnym stosunkiem do szkoły a wsparciem nauczycieli i wsparciem rodziców. Im mniej wsparcia z ich strony postrzegają badani, tym bardziej negatywny jest ich stosunek do szkoły.

Umiarkowana i ujemna jest także korelacja między poczuciem własnej wartości a negatywnym stosunkiem do szkoły. Im bardziej akceptująca jest postawa badanych w stosunku do siebie, tym mniej negatywny jest ich stosunek do szkoły.

Dodatnie korelacje negatywnego stosunku do szkoły występują natomiast z prawie wszystkimi czynnikami ryzyka, które uwzględniono w tych badaniach. Zwracają uwagę wysokie korelacje z niepowodzeniami w uczeniu się i amotywnością do uczenia

się. Biorąc pod uwagę fakt, że sposób badania niepowodzeń w uczeniu się oddaje subiektywne przekonania uczniów na temat ich trudności w sprostaniu wymaganiom szkolnym i postrzegania ich jako zjawiska przewlekłego, nie dziwi fakt, że uczą się, choć nie widzą w tym sensu, pod przymusem, raczej bez chęci i z poczuciem zmarnowanego czasu. Analiza korelacji wskazuje, że im wyższy poziom tak rozumianych niepowodzeń w uczeniu się, tym bardziej negatywny jest stosunek badanego do szkoły. Podobnie jest z amotyacją do uczenia się.

Tabela 3.32. Istotne statystycznie korelacje negatywnego stosunku do szkoły z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,31	Symptomy depresji	0,46
Poczucie kontroli	-0,24	Symptomy lęku	0,26
Konstruktywne radzenie sobie	-0,23	Objawy psychosomatyczne	0,30
Nadzieja na sukces	-0,25	Pesymistyczne myśli	0,40
Nastawienie na rozwój	-0,13	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,37
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,47
Empatia afektywna	-0,22	Nadruchliwość i impulsywność	0,34
Empatia behawioralna	-0,26	Unikowe radzenie sobie	0,46
Asertywność	-0,28	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,44
Kompetencje lidarskie	-0,21		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,38	Niepowodzenia w uczeniu się	0,52
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,72	Amotywacja do uczenia się	0,60
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,55		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-0,25		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,26	Poczucie alienacji	0,42
Wsparcie nauczycieli	-0,43	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,53
Wsparcie rodziców	-0,31	Doświadczenie odrzucenia	0,37
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,37
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,67

Warto zwrócić uwagę na wysoką dodatnią korelację negatywnego stosunku do szkoły i nieakceptacji norm społecznych. Im bardziej szkoła uczniów denerwuje, im bardziej jej nie lubią i im bardziej chcieliby się od niej uwolnić, tym bardziej kontestują sens ustalania zasad regulujących życie w szkole i tym bardziej są przekonani, że każdy czasem je łamie i nie jest to wielki problem. Badania korelacyjne nie pozwalają na ustalenie co jest przyczyną, a co skutkiem w tym związku czynników ryzyka, ale wynik ten, wydaje się być sygnałem, jak bardzo uczniowie przekonani, o braku możliwości poradzenia sobie w szkole i nabierający do niej negatywnego stosunku są zagrożeni niedostosowaniem społecznym.

Ten sygnał ma szczególne znaczenie w kontekście wyników dotyczących związków negatywnego stosunku do szkoły ze zmiennymi opisującymi w tych badaniach zagrożenia dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Im wyższe natężenie negatywnego stosunku do szkoły, tym bardziej negatywna jest postawa ucznia wobec rówieśników (korelacja wysoka), tym wyższe jest jego poczucie wyobcowania w klasie, tym częściej doświadcza on odrzucenia przez rówieśników oraz tym większe ma poczucie zagrożenia z ich strony (wszystkie korelacje umiarkowane).

Sytuację tych uczniów w szkole pogarsza fakt, że negatywny stosunek do szkoły powiązany jest ze wszystkimi zmiennymi zastosowanymi w tych badaniach do oceny deficytów w obszarze samoregulacji – trudnościami w koncentracji uwagi, unikowym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami, destruktywnym radzeniem sobie ze złością oraz nadruchliwością i impulsywnością (wszystkie korelacje umiarkowane).

Uczniowie o negatywnym stosunku do szkoły mogą doświadczać symptomów depresji i pesymistycznych myśli, rozwijać nieprawidłowy stosunek do ciała, w szkole

i na myśl o niej odczuwać takie objawy psychosomatyczne jak bóle i zawroty głowy, mdłości, dziwne skurcze i bóle brzucha, brak apetytu. Im bardziej negatywny jest ich stosunek do szkoły, tym wyższy jest poziom zagrożeń dla zdrowia psychicznego. Niestety dane uzyskane w tych badaniach nie pozwalają na wskazanie co było przyczyną a co skutkiem w tym związku.

Związki negatywnego stosunku do szkoły z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wzorzec wzajemnych związków negatywnego stosunku do szkoły i pozostałych zmiennych składających się na czynniki chroniące i czynniki ryzyka opisany wyżej w odniesieniu do uczniów klas IV-VI dość dokładnie odtwarza się w starszej grupie – uczniów klas VII-VIII. Nieco słabsza jest tylko korelacja między negatywnym stosunkiem do szkoły a motywacją wewnętrzną do uczenia się (w młodszej grupie była korelacja wysoka, a w starszej jest przeciętna). Mniejsze znaczenie ma też wsparcie rodziców – w młodszej grupie korelacja tych zmiennych była przeciętna, a w starszej jest umiarkowana.

Tabela 3.33. Istotne statystycznie korelacje negatywnego stosunku do szkoły z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,36	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,51
Poczucie kontroli	-0,16	Symptomy lęku	0,33
Konstruktywne radzenie sobie	-0,25	Objawy psychosomatyczne	0,40
Nadzieja na sukces	-0,23	Pesymistyczne myśli	0,49
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,41
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,50
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,28
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,41
Asertywność	-0,22	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,43
Kompetencje lidarskie	-0,15		

Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,39	Niepowodzenia w uczeniu się	0,50
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,73	Amotywacja do uczenia się	0,56
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,48		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-0,20		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,18	Poczucie alienacji	0,41
Wsparcie nauczycieli	-0,43	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,48
Wsparcie rodziców	-0,27	Doświadczenie odrzucenia	0,32
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,33
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,30
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,56

W grupie czynników ryzyka odnotowano wiele korelacji podobnych lub identycznych z tymi, które ujawniły się wśród młodszych badanych.

Powtórzyły się wysokie korelacje między negatywnym stosunkiem do szkoły a niepowodzeniami w uczeniu się i amotywacją do uczenia się.

Nieco słabszy, ale mieszczący się w tej samej kategorii – wysokiej - jest współczynnik korelacji między negatywnym stosunkiem do szkoły a nieakceptacją norm społecznych.

Związki o przeciętnej sile tworzy także negatywny stosunek do szkoły z czynnikami opisującymi zagrożenia dla funkcjonowania w relacjach z rówieśnikami takimi jak: poczucie alienacji, doświadczenie odrzucenia, poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Słabszy jest jedynie związek z negatywną postawą wobec rówieśników (w młodszej grupie była to korelacja wysoka, w starszej jest przeciętna). W ten obraz wpisuje się także dodatni związek o przeciętnej sile między negatywnym stosunkiem do szkoły a doświadczeniem cyberprzemocy – zmienna, której nie badano w tym projekcie w klasach IV-VI.

Analiza korelacji negatywnego stosunku do szkoły ze zmiennymi składającymi się na deficyty w obszarze samoregulacji wskazuje, że współwystępuje on z deficytami koncentracji uwagi (korelacja wysoka, w młodszej grupie była przeciętna) oraz unikowym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami i destruktywnym radzeniem sobie ze złością (korelacje przeciętne, podobnie jak w młodszej grupie). Nadruchliwość i impulsywność nieco słabiej koreluje z negatywnym stosunkiem do szkoły, niż to miało miejsce w młodszej grupie. W starszej grupie korelacja jest słaba, w młodszej była przeciętna.

Nieco większe zmiany odnotowano w przypadku zmiennych składających się na zagrożenia dla zdrowia psychicznego. Wszystkie współczynniki korelacji są nieco wyższe, a symptomy depresji i tendencji suicydalnych są wysoko skorelowane z negatywnym stosunkiem do szkoły, podczas gdy w młodszej grupie, gdzie badane były tylko symptomy depresji korelacja była przeciętna. Podobnie, jak w młodszej grupie negatywny stosunek do szkoły dodatnio koreluje pesymistycznymi myślami, nieprawidłowym stosunkiem do ciała, objawami psychosomatycznymi i symptomami lęku. Im bardziej negatywny jest stosunek ucznia do szkoły, tym wyższe jest natężenie czynników zagrażających jego zdrowiu psychicznemu.

3.3.3. Amotywacja do uczenia się

Amotywacja (ang. *amotivation*) do uczenia się stanowi jedno z kluczowych pojęć w badaniach nad motywacją do uczenia się, odnosząc się do sytuacji, w której uczeń nie przejawia intencji podjęcia działania ani motywacji wewnętrznej, ani zewnętrznej. W teorii autodeterminacji amotywacja lokowana jest na najniższym biegunie kontinuum regulacji zachowania, poniżej motywacji zewnętrznej i wewnętrznej (Ryan i Deci, 2000a; Walczak i Tomczak, 2011). W praktyce oznacza to stan braku chęci do nauki – uczeń nie widzi sensu podejmowanych działań, nie oczekuje pozytywnych rezultatów, ani nie wierzy, że ma wpływ na bieg zdarzeń (Pelletier i in., 2001). W stanie amotywacji osoba albo w ogóle nie wykonuje danej czynności, albo wykonuje ją, ale jej zachowanie jest nieintencjonalne oraz pozbawione zaangażowania i zainteresowania (Cheon i Reeve, 2015). Wykonywaniu czynności towarzyszy poczucie bezcelowości własnych działań, co często skutkuje pojawieniem się silnych emocji, prowadzących często do zaniechania wykonywania tej czynności (Dweck, 2000) oraz

odczuwanie siebie jako „robota” wykonującego czynności mechanicznie, bez świadomości po co to robi.

Znaczenie badań nad amotywacją rośnie szczególnie w kontekście uczniów w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Jest to okres, w którym zwiększają się wymagania poznawcze, zmienia się struktura relacji rówieśniczych, a ocena własnych kompetencji staje się coraz bardziej zinternalizowana. Brak motywacji na tym etapie może prowadzić do utrwalenia negatywnych postaw wobec nauki i wzrostu ryzyka przedwczesnego porzucenia ścieżki edukacyjnej.

Amotywacja do uczenia się - pomiar

Amotywacja do uczenia się – w badaniach własnych – oznacza uczenie się, ale bez poczucia sensu tej aktywności, braku jakichkolwiek oczekiwanych korzyści płynących z uczenia się, za to z poczuciem przymusu i coraz mniejszą chęcią. Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano siedmioelementową skalę *Amotywacja do uczenia się*. Przykładowe twierdzenia tej skali brzmią: *Uczę się, choć niespecjalnie mi na tym zależy. Uczę się, choć wątpię, że ma to jakikolwiek sens*. Narzędzie wykazało wysoką rzetelność zarówno w badaniu uczniów z klas IV–VI (α Cronbacha = 0,863), jak i w grupie uczniów z klas VII–VIII (α Cronbacha = 0,866).

Wyniki badań

Poniżej przedstawiono wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom amotywacji w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku amotywacji do uczenia się z czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom amotywacji do uczenia się w badanej próbie

Jak widać w tabeli 3.34 średni poziom amotywacji do uczenia się zwiększa się, widoczna jest różnica między młodszą a starszą grupą badanych, choć można też zauważyć, że od klasy VI do VIII amotywacja do uczenia utrzymuje się na podobnym poziomie (mediana = 2,14). 3,3% badanych w grupie młodszej oraz nieco ponad 2% w grupie starszej ustosunkowuje się do twierdzeń odpowiadając w każdym przypadku „nie zgadzam się”, co oznacza, że nie doświadcza, żadnej z uwzględnionych w narzędziu postaci amotywacji do uczenia się (ma wynik 0). Jednocześnie 3,4%

młodszych badanych i 5% starszych doświadcza amotywacji w maksymalnym stopniu (4 pkt. maksimum skali). Dla tych grup uczniów uczenie się często nie ma sensu, robią to pod przymusem, bez chęci, przekonani, że tracą czas.

Tabela 3.34. Statystyki opisowe dla amotywacji do uczenia się

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,81	1	1,71	2,57	1,03	0,196	2,296
V	764	0	4	1,96	1,29	2	2,71	1,02	0,048	2,363
VI	710	0	4	2,11	1,29	2,14	2,86	1,06	-0,025	2,179
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,96	1,14	2	2,71	1,04	0,076	2,259
VII	688	0	4	2,18	1,43	2,14	2,86	1,01	-0,034	2,263
VIII	730	0	4	2,21	1,43	2,14	3	1,04	-0,08	2,278
Grupa starsza razem	1418	0	4	2,20	1,43	2,14	3	1,03	-0,058	2,272

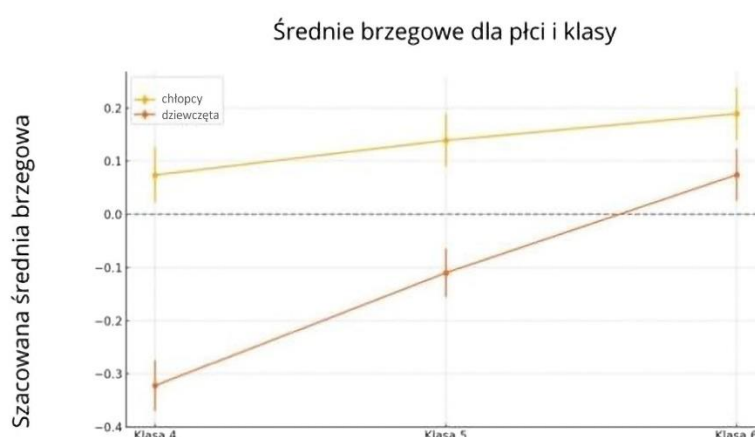
N – liczebność, Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom amotywacji do uczenia się w młodszej grupie badanych

W celu zbadania różnic w amotywacji do uczenia się przeprowadzono analizę wariancji (ANOVA) z uwzględnieniem zmiennych: płeć, klasa oraz interakcja tych zmiennych najpierw w odniesieniu do uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Dwuczynnikowa analiza wariancji (ANOVA) wykazała, że cały model był istotny statystycznie ($F = 15,80$; $p < 0,001$), a zmienne wyjaśniały 3,51% wariancji poziomu amotywacji ($R^2 = 0,0351$). Główny efekt płci był istotny statystycznie ($F = 40,71$; $p < 0,001$). Chłopcy wykazują istotnie wyższy poziom amotywacji niż dziewczynki. Efekt klasy także był istotny ($F = 13,57$; $p < 0,001$). Efekt interakcji płci i klasy okazał się również istotny ($F = 4,09$, $p = 0,017$), co sugeruje, że różnice między płciami zmieniają się w zależności od wieku uczniów. Wraz z przechodzeniem do kolejnej, wyższej klasy obserwuje się u uczniów wzrost poziomu amotywacji. Uczniowie klas czwartych mają najniższy poziom amotywacji, natomiast uczniowie klas szóstych – najwyższy. Analiza post-hoc (Tukey HSD) wykazała istotne różnice pomiędzy wszystkimi klasami.

Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	0,1388	0,012
Klasa VI vs Klasa IV	0,2559	<0,001
Klasa VI vs Klasa V	0,1171	0,041

Jak pokazuje wykres 3.10. dziewczynki zaczynają z bardzo niskim poziomem amotywacji w klasie IV, ale poziom ten z czasem wzrasta, osiągając wartości dodatnie w klasie VI. Chłopcy natomiast prezentują wysoki poziom amotywacji już w klasie IV, który utrzymuje się na podobnym poziomie w kolejnych latach. Na wykresie widać zbliżanie się wartości amotywacji chłopców i dziewczynek w klasie VI, ale różnica nadal pozostaje wyraźna.



Rysunek 3.10. Dynamika zmian dotyczących amotywacji do uczenia się ze względu na płeć i klasę

Wyniki badania jednoznacznie wskazują, że zarówno płeć, jak i klasa mają istotne znaczenie w kształtowaniu poziomu amotywacji uczniów szkół podstawowych. Chłopcy charakteryzują się wyraźnie wyższą amotywacją do uczenia się niż dziewczynki, niezależnie od klasy, a poziom amotywacji do uczenia się z czasem wzrasta wraz u obu płci. Zjawisko to może wskazywać na pogarszające się poczucie sensu, spadek zaangażowania oraz wzrost frustracji szkolnej u starszych uczniów, szczególnie u chłopców. Wyniki sugerują potrzebę profilaktycznych i wspierających działań wychowawczo-edukacyjnych skoncentrowanych na podtrzymywaniu motywacji i sensu uczenia się, zwłaszcza w klasach V i VI oraz w grupie chłopców.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom amotywacji do uczenia się w starszej grupie badanych

Celem dalszej analizy była ocena poziomu amotywacji wśród starszych uczniów szkoły podstawowej, z uwzględnieniem zmiennych demograficznych: płci oraz klasy (VII-VIII). Do analizy ponownie zastosowano dwuczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Model okazał się nieistotny statystycznie ($F = 0,44$; $p = 0,722$), co wskazuje na brak istotnych różnic w poziomie amotywacji w zależności od płci, klasy oraz ich interakcji. Współczynnik determinacji R^2 wyniósł 0,0009, a jego skorygowana wartość była ujemna ($-0,0012$), co oznacza, że model nie wyjaśnia istotnej części zmienności obserwowanych wyników.

Różnice między chłopcami a dziewczętami nie były statystycznie istotne ($F = 0,45$; $p = 0,501$). Oznacza to, że amotywacja do uczenia się pozostaje na podobnym poziomie niezależnie od płci uczniów. Klasa również nie różnicowała istotnie poziomu amotywacji ($F = 0,09$; $p = 0,769$). Nie odnotowano także istotnej interakcji między płcią a klasą ($F = 0,75$; $p = 0,386$), co oznacza, że znaczenie wieku dla amotywacji nie zmienia się w zależności od płci ucznia.

Wyniki tej analizy sugerują, że brak motywacji do nauki jest zjawiskiem stosunkowo równomiernie rozłożonym w badanej grupie, niezależnie od analizowanych zmiennych demograficznych.

Porównanie średnich w grupie młodszej ($M=1,96$) i starszej ($M=2,20$) testem t-Welcha wskazuje, że różnice między tymi grupami są statystycznie istotne ($t=-6,7$; $p<0,001$). Starsi uczniowie doświadczają amotywacji na wyższym poziomie niż młodsi.

Związki amotywacji do uczenia się z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

W analizie korelacji między poziomem amotywacji do uczenia się a czynnikami ryzyka i ochronnymi w grupie uczniów z klas IV–VI szkoły podstawowej ujawniono szereg istotnych statystycznie zależności. Warto jednak zauważyć, że brakuje wśród nich korelacji silnych. W grupie czynników chroniących amotywacja do uczenia się wykazuje istotne umiarkowane, ujemne korelacje z:

- Pozytywnym stosunkiem do szkoły ($r = -0,46$) – uczniowie, którzy lepiej oceniają szkołę, rzadziej przejawiają amotywację. Związek ten potwierdza znaczenie pozytywnych doświadczeń szkolnych w kształtowaniu motywacji (Eccles i Roeser, 2011), uczniowie o wyższym poziomie amotywacji mają znacznie mniej pozytywne nastawienie do instytucji szkolnej.
- Motywacją wewnętrzną do uczenia się ($r = -0,39$) – zgodnie z teorią autodeterminacji (Ryan i Deci, 2000b), im silniejsza motywacja wewnętrzna, tym mniejsze ryzyko amotywacji. Interpretacja tych zależności jest zgodna z ujęciami, w których pozytywne doświadczenia edukacyjne oraz wysoka motywacja wewnętrzna stanowią kluczowe czynniki chroniące przed amotywacją do uczenia się.

Wśród czynników ryzyka odnotowano zarówno silne, jak i umiarkowane korelacje dodatnie. Najwyższy poziom siły związku z amotywacją do uczenia się wykazuje negatywny stosunek do szkoły ($r = 0,60$), co oznacza, że uczniowie bardziej amotywowani zdecydowanie częściej wyrażają negatywną postawę wobec szkoły. To istotny sygnał ostrzegawczy, wskazujący na pogłębiające się trudności adaptacyjne w środowisku szkolnym. Wyniki te wpisują się w ustalenia badaczy (m. in. Eccles i Roeser, 2011), którzy zakładają, że negatywna percepcja środowiska szkolnego obniża motywację. Związek z niepowodzeniami w uczeniu się ($r = 0,50$) – potwierdza hipotezę o sprzężeniu zwrotnym między niskimi osiągnięciami a spadkiem motywacji (Covington, 2000). Uczniowie z wyższym poziomem amotywacji częściej doświadczają trudności edukacyjnych.

Zmienna amotywacja do uczenia się wchodzi w umiarkowane, dodatnie korelacje aż z dziewięcioma spośród badanych czynników ryzyka. Warto zauważyć, że koreluje z wszystkim czterema czynnikami dotyczącymi deficytów w obszarze samoregulacji, czyli:

- Deficytami w koncentracji uwagi ($r = 0,46$) – problemy z uwagą sprzyjają trudnościom w utrzymaniu zaangażowania w procesie uczenia się (Langberg i in., 2013).
- Nadruchliwością i impulsywnością ($r = 0,35$) – nadmierna impulsywność może utrudniać skupienie się na celach edukacyjnych.

- Unikowym radzeniem sobie ($r = 0,46$) – strategia unikania jest powiązana z niższym poziomem motywacji i gorszymi wynikami edukacyjnymi (Skinner i in., 2009).
- Destruktywnym radzeniem sobie ze złością ($r = 0,42$) – wynik ten wskazuje na znaczenie deficytów regulacji emocji w utrzymywaniu zaangażowania w uczenie się.

Amotywacja do uczenia się koreluje także w sposób umiarkowany z trzema spośród pięciu czynników dotyczących zagrożeń dla zdrowia psychicznego, tj.: symptomy depresji ($r = 0,41$) i pesymistyczne myśli ($r = 0,39$) – literatura wskazuje na silny związek depresyjnego nastroju z obniżeniem motywacji szkolnej (Furlong i in., 2009) oraz nieprawidłowy stosunek do ciała ($r = 0,31$) – problemy z obrazem ciała mogą zwiększać obciążenie emocjonalne i zmniejszać energię dostępną dla uczenia się.

Amotywacja do uczenia się pozostaje także w przeciętnie silnym związku także z wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka dotyczącymi rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych: poczuciem alienacji ($r = 0,37$), negatywną postawą wobec rówieśników ($r = 0,39$), doświadczaniem odrzucenia oraz poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników (w obu przypadkach $r = 0,30$). Wiadomo, że trudności w relacjach rówieśniczych mogą obniżać poczucie przynależności, kluczowe dla motywacji (Goodenow, 1993). Wreszcie, umiarkowana korelacja z nieakceptacją norm społecznych ($r = 0,47$) – wskazuje na powiązanie amotywacji do uczenia się z przekonaniami jednostki na temat norm społecznych jako czegoś wartościowego i potrzebnego. Podejście do uczenia się regulowane jest w znacznym stopniu także przez normy społeczne, zatem ich nieakceptacja może przekładać się także na trudności motywacyjne dotyczące uczenia się.

Analiza ujawnia, że w klasach IV-VI szkoły podstawowej amotywacja do uczenia się jest szczególnie silnie powiązana z negatywnym stosunkiem do szkoły i niepowodzeniami w uczeniu się, a także z deficytami w zakresie koncentracji uwagi, unikowym radzeniem sobie oraz zdrowiem psychicznym. Po stronie czynników chroniących kluczową rolę odgrywają pozytywne postawy wobec szkoły i nauki oraz wysoka motywacja wewnętrzna. Wyniki te wskazują na konieczność działań profilaktycznych ukierunkowanych zarówno na poprawę klimatu szkolnego, jak i wsparcie kompetencji poznawczych i emocjonalnych uczniów.

Tabela 3.35. Istotne statystycznie korelacje amotywacji do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, N= 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,29	Symptomy depresji	0,41
Poczucie kontroli	-0,18	Symptomy lęku	0,30
Konstruktywne radzenie sobie	-0,20	Objawy psychosomatyczne	0,30
Nadzieja na sukces	-0,23	Pesymistyczne myśli	0,39
Nastawienie na rozwój	-0,10	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,31
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,46
Empatia afektywna	-0,11	Nadruchliwość i impulsywność	0,35
Empatia behawioralna	-0,19	Unikowe radzenie sobie	0,46
Asertywność	-0,21	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,42
Kompetencje lidarskie	-0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,26	Niepowodzenia w uczeniu się	0,50
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,46	Negatywny stosunek do szkoły	0,60
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,39		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,18	Poczucie alienacji	0,37
Wsparcie nauczycieli	-0,29	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,39
Wsparcie rodziców	-0,25	Doświadczenie odrzucenia	0,30
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,30
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,47

Związki amotywacji do uczenia się z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Warto zaznaczyć, że w starszej grupie wiekowej, czyli klasach VII i VIII nie odnotowano silnych korelacji ($>|0,50|$) między amotywacją do uczenia się a czynnikami chroniącymi. W grupie tej zidentyfikowano też tylko jedną umiarkowaną, ujemną korelację między amotywacją do uczenia się a czynnikami chroniącymi: pozytywny stosunek do szkoły ($r = -0,43$) – uczniowie wykazujący bardziej pozytywne nastawienie wobec szkoły rzadziej przejawiają amotywację. Wynik ten potwierdza znaczenie pozytywnego klimatu szkolnego dla utrzymania motywacji (Roorda i in., 2011; Walczak i Tomczak, 2011). Ta zależność pozwala stwierdzić, że pozytywne nastawienie do szkoły działa ochronnie, znacząco zmniejszając poziom amotywacji w badanej grupie.

Wśród czynników ryzyka odnotowano jedynie jedną silną korelację i dotyczy ona negatywnego stosunku do szkoły ($r = 0,56$). Zgodnie z modelem oczekiwań i wartości (Wigfield, Eccles 2000), postrzeganie szkoły jako środowiska nieprzyjaznego obniża wartość przypisywaną edukacji, co skutkuje spadkiem motywacji. Młodzież, która wykazuje brak motywacji do nauki, znacznie częściej przejawia negatywne nastawienie wobec szkoły, co może odzwierciedlać ogólny brak zaangażowania w środowisko szkolne i odrzucenie jego wartości.

Zmienna amotywacja do uczenia się wchodzi w umiarkowane, dodatnie korelacje aż z siedmioma spośród badanych czynników ryzyka.

- Symptomy depresji i tendencji suicydalnych ($r = 0,38$) – zgodnie z badaniami (Furlong i in., 2009), zaburzenia nastroju wiążą się z obniżeniem energii i zainteresowania nauką.
- Pesymistyczne myśli ($r = 0,36$) – pesymizm obniża oczekiwania wobec sukcesów edukacyjnych, co zmniejsza motywację do wysiłku.
- Deficyty w koncentracji uwagi ($r = 0,42$) – problemy z utrzymaniem uwagi utrudniają skuteczne uczenie się, zwiększając ryzyko rezygnacji z wysiłku edukacyjnego (Langberg i in., 2013).
- Unikowe radzenie sobie ($r = 0,38$) – strategie unikania w sytuacjach trudnych sprzyjają wycofywaniu się z aktywności edukacyjnych (Skinner i in., 2009).
- Destruktywne radzenie sobie ze złością ($r = 0,34$) – deficyty w regulacji emocji sprzyjają konfliktom i wycofywaniu się z zadań szkolnych.

- Niepowodzenia w uczeniu się ($r = 0,43$) – trudności w uczeniu się sprzyjają wzrostowi amotywacji do uczenia się, co potwierdza hipotezę o negatywnym sprzężeniu zwrotnym między osiągnięciami a motywacją (Covington, 2000).
- Nieakceptacja norm społecznych ($r = 0,38$) – może odzwierciedlać ogólny brak identyfikacji z wartościami i wymaganiami środowiska szkolnego (Henry i in., 2009).

Wyniki wskazują, że amotywacja do uczenia się wśród uczniów z klas VII-VIII jest najsilniej związana z negatywnym stosunkiem do szkoły, co może odzwierciedlać brak zaangażowania w środowisko szkolne i odrzucanie jego struktur. Umiarkowane korelacje z czynnikami ryzyka, takimi jak trudności w koncentracji, niepowodzenia w uczeniu się, symptomy depresji, nieakceptowanie norm społecznych czy unikowe strategie radzenia sobie, sugerują, że amotywacja do uczenia się współwystępuje z problemami emocjonalnymi, behawioralnymi i szkolnymi. Wnioski te podkreślają znaczenie działań profilaktycznych i interwencyjnych skoncentrowanych na budowaniu pozytywnego stosunku do szkoły, a jednocześnie konieczne jest minimalizowanie czynników ryzyka. Wyniki te mogą stanowić podstawę do projektowania programów edukacyjnych i terapeutycznych dla młodzieży w tej grupie wiekowej.

Tabela 3.36. Istotne statystycznie korelacje amotywacji do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,26	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,38
Poczucie kontroli	-0,13	Symptomy lęku	0,29
Konstruktywne radzenie sobie	-0,23	Objawy psychosomatyczne	0,28
Nadzieja na sukces	-0,19	Pesymistyczne myśli	0,36
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,29
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,42
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,26
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,38

Asertywność	-0,13	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,34
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,28	Niepowodzenia w uczeniu się	0,43
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,43	Negatywny stosunek do szkoły	0,56
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,30		
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-	Poczucie alienacji	0,28
Wsparcie nauczycieli	-0,28	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,29
Wsparcie rodziców	-0,22	Doświadczenie odrzucenia	0,21
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,20
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,21
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,38

Najsilniejszy związek z amotywacją do uczenia się w obu grupach wiekowych wykazuje negatywny stosunek do szkoły ($r = 0,60$ w klasach IV–VI; $r = 0,56$ w klasach VII–VIII). Analizy wykazały wzrost amotywacji wraz z wiekiem w grupie młodszej, przy czym chłopcy osiągają istotnie wyższe jej poziomy niż dziewczynki. Uczniowie klas V–VI powinni być objęci wzmocnionymi działaniami profilaktycznymi, które wspierają przekonania dotyczące sensu uczenia się i motywację wewnętrzną.

Niepowodzenia w uczeniu się należą do najsilniejszych czynników ryzyka amotywacji ($r = 0,50$ w klasach IV–VI; $r = 0,43$ w klasach VII–VIII). Wskazane jest wczesne diagnozowanie i wspieranie uczniów z trudnościami edukacyjnymi poprzez indywidualizację zadań, dostosowanie tempa pracy oraz konstruktywną informację zwrotną, aby mogli odbudować swoje poczucie kompetencji w obszarze uczenia się (Bandura, 1997; Covington, 2000).

Deficyty w koncentracji uwagi ($r = 0,46$ i $r = 0,42$) oraz strategię unikania ($r = 0,46$ i $r = 0,38$) mają umiarkowany związek z amotywacją do uczenia się.

Amotywacja do uczenia się koreluje z symptomami depresji ($r = 0,41$ i $r = 0,38$) oraz pesymistycznymi myślami ($r = 0,39$ i $r = 0,36$). Programy profilaktyczne powinny zawierać elementy psychoedukacji o emocjach, radzeniu sobie ze stresem oraz budowaniu odporności psychicznej, a także umożliwiać dostęp do wsparcia psychologicznego w szkole (Furlong i in., 2009).

Nieakceptacja norm społecznych ($r = 0,47$ i $r = 0,38$) zwiększają ryzyko wzrostu amotywacji w obu badanych grupach.

3.4. Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych

Relacje jednostki z rówieśnikami zależą od kompetencji interpersonalnych obu stron, ale ważne są też nastawienia, z jakim jednostka wchodzi w te relacje, co myśli o sobie i o rówieśnikach, jakie ma w tym zakresie przekonania. W tym rozdziale przedstawiono wyniki badań dotyczących poczucia alienacji, negatywnej postawy wobec rówieśników, doświadczania odrzucenia oraz poczucia zagrożenia ze strony rówieśników, a zatem zmiennych podmiotowych, stanowiących zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacji ucznia z kolegami i koleżankami.

3.4.1. Poczucie alienacji

„Pojęcie alienacji jest współcześnie jednym z najpowszechniejszych i jednocześnie najbardziej nadużywanych pojęć, jakie weszły – pod różnymi znaczeniami – do słowników filozofii, socjologii, psychologii, psychiatrii, pedagogiki czy antropologii kulturowej” (Jakubik i Piaskowska, 2000, s. 69). Alienacja (łac. *alienus*) to najogólniej ujmując stan osoby, która utraciła więź ze swym środowiskiem, a zatem antonim uczestnictwa.

Autorem tego pojęcia jest Georg Wilhelm Friedrich Hegel opisujący za jego pomocą sytuację wyobcowania człowieka ze świata natury i kultury (Biegasiewicz, 2010). Tak rozumiana alienacja może wynikać zarówno z subiektywnych odczuć jednostki, jak i z uwarunkowań obiektywnych, zewnętrznych (np. areszt), choć niekiedy jest ona wynikiem wyboru człowieka. Tak więc należy wyraźnie zróżnicować wymiar subiektywny (poczucie) wyobcowania człowieka od wymiaru obiektywnego. Ten drugi

wynika wprost z deficytu wyraźnej hierarchii wartości, braku możliwości wyrażania własnych poglądów i realizacji swoich potrzeb, samotności itp. Zdarza się jednak, że oba wymiary alienacji współistnieją. Poczucie alienacji jest dość powszechne wśród osób dorastających i w tym przypadku bywa powodowane najczęściej niskim poczuciem własnej wartości czy zmianami w życiu codziennym (np. miejsca zamieszkania, szkoły itp.). Szczególnie gdy wyobcowanie (się) nie jest wyborem osoby może skutkować pogorszeniem jej funkcjonowania psychospołecznego i somatycznego.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie wyników badań własnych dotyczących poczucia alienacji – poziomu zmiennej w badanej próbie i jej związków z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poczucie alienacji – pomiar

W badaniach własnych do pomiaru zmiennej poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami wykorzystano skalę Poczucie alienacji, która bada subiektywny wymiar. Przyjęto, że zmienna ta oznacza doznawanie przez ucznia poczucia obcości, bycia „innym niż wszyscy”, poczucia osamotnienia (Wysocka i in., 2021a, s. 372-373).

Skala składa się z pięciu twierdzeń, z których wybrane brzmią następująco: *Czuję się obco nawet wśród bliskich koleżanek i kolegów; Tak naprawdę nikt mnie dobrze nie zna*. Narzędzie to ma wysoką rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,801, natomiast w grupie starszych – 0,821.

Wyniki badań

W tym miejscu zostanie scharakteryzowany poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związki poczucia alienacji z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom poczucia alienacji w badanej próbie

Poczucie alienacji w badanych grupach nie jest wysokie – średnie i mediany nie przekraczają 2 na skali od 0 do 4, chociaż ich wartości są w starszej grupie wyższe. Nieco ponad 10% badanych w grupie młodszej oraz 5,4% w grupie starszej deklaruje brak

poczucia alienacji (ma wynik 0). Jednocześnie 2,1% młodszych badanych i 3% starszych doświadcza go w maksymalnym stopniu (4 pkt. maksimum skali). Ich funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami może być źródłem znacznych problemów.

Tabela 3.37. Statystyki opisowe dla poczucia alienacji

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,33	0,4	1,2	2	1,01	0,607	2,710
V	764	0	4	1,45	0,6	1,2	2	1,06	0,593	2,466
VI	710	0	4	1,46	0,6	1,4	2,2	1,05	0,498	2,408
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,42	0,6	1,2	2	1,04	0,569	2,523
VII	688	0	4	1,70	0,8	1,6	2,4	1,08	0,385	2,263
VIII	730	0	4	1,67	0,8	1,6	2,4	1,04	0,367	2,339
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,68	0,8	1,6	2,4	1,06	0,378	2,304

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom poczucia alienacji w młodszej grupie badanych

Celem sprawdzenia istotności różnic średnich wyników dotyczących poczucia alienacji w relacjach z rówieśnikami u młodszych uczniów z uwagi na płeć i klasę (IV-VI), przeprowadzono analizę ANOVA. Wyniki ($F = 5,07$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,0115$) wskazują na niewielki odsetek wariancji wyjaśnianej przez wskazane zmienne (ok. 1,15%), co oznacza, że różnice między badanymi grupami istnieją, choć efekt jest niewielki. Klasa istotnie różnicuje poziom alienacji osób badanych ($F = 13,06$; $p < 0,001$). Podobnie interakcja płci i klasy ($F = 3,0522$; $p = 0,048$). Poczucie alienacji u chłopców zwiększa się pomiędzy klasą IV a V, a następnie pomiędzy V a VI zmniejsza się do poziomu zbliżonego dla klasy VI. Natomiast natężenie tej zmiennej systematycznie rośnie w kolejnych klasach (Rys. 3.11).

Testy post-hoc ($0,1115$, $p = 0,026$) wskazują, że istnieją statystycznie istotne różnice między klasami V i VI. Uczniowie z klasy VI mają wyższy poziom alienacji niż z klasy V. Z kolei przy uwzględnieniu płci okazuje się, że dziewczęta istotnie silniej odczuwają alienację niż chłopcy (różnica między nimi wynosi $-0,1254$, $p < 0,001$).



Rysunek 3.11. Dynamika zmian dotyczących poczucia alienacji z uwagi na płeć i klasę

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom poczucia alienacji w starszej grupie badanych

Dla sprawdzenia roli płci i klasy oraz ich interakcji w starszej grupie badanych także zastosowano analizę ANOVA. Na podstawie ogólnych wyników ($F = 17,31$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,0441$) można przyjąć, że płeć i klasa wyjaśniają około 4,4% wariancji zmiennej poczucie alienacji. Efekt ten jest istotny statystycznie, ale stosunkowo słaby.

Okazuje się natomiast, że płeć ($F = 64,46$, $p < 0,001$) – podobnie jak w próbie młodszych uczniów – różnicuje poczucie wyobcowania, ale klasa (VII i VIII) oraz kombinacja płci i klasy nie mają znaczenia dla głównej zmiennej. Różnica między płciami dotycząca poczucia alienacji wynosi $-0,3815$ ($p < 0,001$), co oznacza, że średni poziom tej zmiennej u starszych chłopców jest o 0,38 punktu niższy niż u dziewcząt (na zastosowanej skali).

Porównanie wartości średnich w grupie młodszych i starszych uczniów testem Welcha wskazuje na to, że różnice między tymi grupami są statystycznie istotne ($t = -7,5$, $p < 0,001$). Wśród uczniów klas VII-VIII poziom poczucia osamotnienia, odmienności, poczucia niezrozumienia w środowisku rówieśników jest istotnie wyższy, niż w klasach IV-VI. Wynik ten pozostaje w zgodzie z doniesieniami innych badaczy (Hadjar i Backes, 2023), którzy wskazują, że w starszych klasach szkoły podstawowej uczniowie przeciętnie raportują wyższe poczucie alienacji niż młodszy. Ponadto efekt ten narasta stopniowo od klasy IV i zwykle nasila się wraz ze zbliżaniem do adolescencji.

Związki poczucia alienacji z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań dotyczących związku poczucia alienacji z innymi zmiennymi ujętymi w badaniu dowodzą wielu istotnych korelacji, szczególnie z czynnikami ryzyka, co widać w tabeli 3.38.

Tabela 3.38. Istotne statystycznie korelacje poczucia alienacji z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N = 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,50	Symptomy depresji	0,56
Poczucie kontroli	-0,16	Symptomy lęku	0,50
Konstruktywne radzenie sobie	-0,26	Objawy psychosomatyczne	0,46
Nadzieja na sukces	-0,32	Pesymistyczne myśli	0,56
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,48
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,47
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,33
Empatia behawioralna	-0,16	Unikowe radzenie sobie	0,33
Asertywność	-0,36	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,46
Kompetencje lidarskie	-0,21		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,14	Niepowodzenia w uczeniu się	0,47
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,25	Negatywny stosunek do szkoły	0,42
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,21	Amotywacja do uczenia się	0,37
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,49	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,63
Wsparcie nauczycieli	-0,33	Doświadczenie odrzucenia	0,73

Wsparcie rodziców	-0,42	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,70
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,36

Odnotowano wysoką ujemną korelację poczucia alienacji z poczuciem własnej wartości oraz ujemną i umiarkowaną z nadzieją na sukces, czyli zmiennymi należącymi do zasobów podmiotu sprzyjających jego zdrowiu psychicznemu. Wyniki te oznaczają, że im niższe poczucie własnej wartości oraz słabsza nadzieja na sukces badanych uczniów, tym silniejsze ich poczucie alienacji. Związek ten pozostaje w zgodzie z innymi wynikami badań (Jose i in., 2012) wskazującymi, że nastolatki z wysokim poziomem alienacji szkolnej ujawniają niższe poczucie własnej wartości.

Dowiedziano także związku poczucia alienacji z asertywnością – jedną ze zmiennych wchodzących w skład zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom z innymi. Korelacja ta jest umiarkowanie silna i ujemna, co oznacza, że niższemu poziomowi asertywności towarzyszy wyższe poczucie alienacji u młodszych uczniów. Wynik ten pozostaje w zgodzie z pracami badawczymi innych autorów (Zorcec i in., 2023).

Odnotowano ponadto ujemne, umiarkowanie silne powiązania poczucia alienacji z zasobami środowiskowymi tj. ze wsparciem rówieśników, nauczycieli i rodziców. Oznacza to, że im mniejsze poczucie wsparcia mają uczniowie z klas IV-VI, w tym większym stopniu doświadczają wyobcowania. Podobne rezultaty uzyskali inni badacze. Dla przykładu dowiedziono (Jose i in., 2012), że wysoki poziom wsparcia społecznego pośrednio zmniejsza alienację, zwiększając jednocześnie poczucie przynależności do szkoły. Natomiast w badaniach nad młodzieżą imigrancką wykazano, że wsparcie od nauczycieli i rówieśników jest czynnikiem kluczowym w redukcji poczucia alienacji kulturowej i szkolnej (Motti-Stefanidi i in., 2012).

Jak wspomniano, poczucie alienacji u badanych uczniów koreluje jednak z większą liczbą czynników ryzyka niż chroniących, w tym ze wszystkimi ujętymi w badaniu zagrożeniami dla zdrowia psychicznego. Korelacje te są dodatnie, przy czym związek poczucia wyobcowania z symptomami depresji i pesymistycznymi myślami jest

silny, a pozostałe umiarkowane. Tym samym, wraz z nasileniem symptomów zagrażających zdrowiu psychicznemu rośnie u badanych uczniów poczucie alienacji. Obserwacja ta jest spójna z rezultatami innych prac badawczych (Lanteri i Coley, 2024)

Spośród zmiennych należących do deficytów w obszarze samoregulacji, z poczuciem alienacji korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą: deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie oraz destruktywne radzenie sobie ze złością. Oznacza to, że poczucie alienacji badanych uczniów rośnie, gdy wzrasta natężenie wymienionych zmiennych związanych z procesami samoregulacji. Obserwację tę potwierdzają inni badacze wskazując np., że dysregulacja jest silnym predyktorem poczucia alienacji szkolnej. Czyli im trudniej uczniowi zarządzać emocjami, tym większe ryzyko wyobcowania w szkole mu grozi (Vafa i in., 2021).

Z poczuciem alienacji w środowisku szkolnym korelują także z umiarkowaną siłą zmienne wchodzące w skład zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w szkole – niepowodzenia w uczeniu się, negatywny stosunek do szkoły i amotywacja do uczenia się. Dodatni charakter korelacji pozwala wnioskować, że wraz ze wzrostem tych zagrożeń, rośnie poczucie alienacji młodszych uczniów. Wynik ten jest zgodny z innymi danymi, min. pochodzącymi z badań longitudinalnych (Morinaj i in., 2020).

Poczucie alienacji pozostaje ponadto w związku ze wszystkimi uwzględnionymi w tych badaniach czynnikami zagrażającymi rozwijaniu przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Bardzo wysoko koreluje z poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników i doświadczaniem odrzucenia a wysoko z negatywną postawą wobec rówieśników. Korelacje te są dodatnie i silne, co oznacza, że:

- w im większym stopniu badani uczniowie przejawiają negatywne postawy względem koleżanek i kolegów, w tym większym stopniu mają poczucie wyalienowania. Znajduje to odzwierciedlenie w innych doniesieniach badawczych, prowadzonych wśród uczniów od 11 do 15 lat (Hrbackova i Hrnčirikova, 2022),
- w im większym stopniu badani uczniowie żywią przekonanie, że rówieśnicy im zagrażają, bądź doświadczają odrzucenia z ich strony, w tym większym stopniu czują się wyalienowani. Wynik ten jest zbliżony z pracami innych autorów (Hrbackova i Hrnčirikova, 2022).

Ostatnia istotna, dodatnia i umiarkowana korelacja dotyczy poczucia alienacji i nieakceptacji norm społecznych. Oznacza ona, iż w im większym stopniu badani uczniowie nie akceptują norm społecznych, tym bardziej odczuwają wyobcowanie. Rezultat ten ma oparcie w pracach innych badaczy (Lynn Mulvey i in., 2017).

Związki poczucia alienacji z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Poniżej zestawiono wyniki badań dotyczące poczucia alienacji ze strony rówieśników uzyskane w grupie uczniów z klas VII-VIII (tabela 3.39).

Tabela 3.39. Istotne statystycznie korelacje poczucia alienacji z czynnikami ryzyka i chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N = 1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,57	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,58
Poczucie kontroli	-0,13	Symptomy lęku	0,52
Konstruktywne radzenie sobie	-0,33	Objawy psychosomatyczne	0,48
Nadzieja na sukces	-0,34	Pesymistyczne myśli	0,57
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,53
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,43
Empatia afektywna	0,12	Nadruchliwość i impulsywność	0,25
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,28
Asertywność	-0,33	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,40
Kompetencje lidarskie	-0,19		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,41
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,26	Negatywny stosunek do szkoły	0,41
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,12	Amotywacja do uczenia się	0,28
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		

Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,45	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,58
Wsparcie nauczycieli	-0,30	Doświadczenie odrzucenia	0,70
Wsparcie rodziców	-0,42	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,64
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,40
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,28

W grupie starszych uczniów poczucie alienacji koreluje ujemnie, silnie z poczuciem własnej wartości oraz umiarkowanie z konstruktywnym radzeniem sobie i nadzieją na sukces, tj. ważnymi zasobami indywidualnymi sprzyjającymi zdrowiu psychicznemu. Zatem im niższe mają badani poczucie własnej wartości, mniejszą umiejętność konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi zadaniami i niższy poziom nadziei na sukces, tym wyższe jest ich poczucie alienacji.

W klasach VII i VIII odnotowano także ujemny, umiarkowany związek poczucia alienacji z asertywnością, cennym zasobem w relacjach z innymi osobami. Im niższy poziom asertywności, tym silniejsze poczucie wyobcowania u starszych uczniów.

Spośród zasobów środowiskowych z poczuciem alienacji koreluje wsparcie rówieśników, nauczycieli i rodziców. Związki te są ujemne, co oznacza, że im mniejsze wsparcie odczuwają badani uczniowie ze strony koleżanek i kolegów oraz rodziców i nauczycieli, tym wyższe mają poczucie alienacji.

Podobnie jak u młodszych uczniów, poczucie wyobcowania koreluje z większą liczbą czynników ryzyka niż chroniących, w tym z przejawami problemów związanych ze zdrowiem psychicznym (symptomami lęku, depresji, pesymistycznymi myślami, objawami psychosomatycznymi, nieprawidłowym stosunkiem do ciała). Związki te są silne z wyjątkiem objawów psychosomatycznych, z którymi korelacja jest umiarkowana. Zatem, w im większym stopniu starsi uczniowie doświadczają symptomów składających się w tym badaniu na zagrożenia dla zdrowia psychicznego, tym intensywniejsze jest ich poczucie alienacji.

Spośród deficytów w obszarze samoregulacji, z poczuciem alienacji korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą, deficyty koncentracji uwagi oraz destruktywne radzenie sobie ze złością. Wyniki te oznaczają, że w im większym stopniu uczniowie z klas VII-VIII doświadczają deficytów koncentracji oraz im gorzej radzą sobie z przeżywaniem złości, w tym większym stopniu odczuwają wyobcowanie z grupy.

Dodatknie, umiarkowanie silne korelacje odnotowano także między poczuciem alienacji uczniów a ich niepowodzeniami w uczeniu się i negatywnym stosunkiem do szkoły, czyli zagrożeniami dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się. Zatem im wyższy jest poziom niepowodzeń w uczeniu się, czy też im bardziej negatywne jest ustosunkowanie badanych uczniów do szkoły, tym silniej odczuwają oni wyobcowanie w relacjach z rówieśnikami.

Poczucie alienacji pozostaje w związkach z pozostałymi ujętymi w tych badaniach zagrożeniami dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Korelacje bardzo wysokie odnotowano między poczuciem alienacji i doświadczania odrzucenia oraz poczucia zagrożenia ze strony rówieśników, a korelację wysoką z negatywną postawą wobec koleżanek i kolegów. Warto zwrócić uwagę, że odtworzył się tu taki sam wzorzec korelacji, jak w młodszej grupie badanych. Z analiz wynika, że im bardziej negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów prezentują badani uczniowie, tym silniej odczuwają wyobcowanie. Podobnie wraz ze wzrostem doświadczania odrzucenia, poczucia zagrożenia ze strony innych uczniów rośnie poczucie wyalienowania badanych uczniów z grupy rówieśniczej. Nieco słabsza, bo umiarkowana jest natomiast korelacja między poczuciem alienacji a doświadczaniem cyberprzemocy. Jest to korelacja dodatnia, zatem wzrost doświadczania cyberprzemocy i wzrost poczucia alienacji idą w parze.

3.4.2. Negatywna postawa wobec rówieśników

Postawa to „względnie trwałe przekonania na temat danego obiektu, obejmujące komponent afektywny – odnoszący się do emocji względem tegoż obiektu, komponent poznawczy – zawierający myśli o nim, jak też komponent behawioralny – dotyczący gotowości do działania w określony sposób” (Szwejka, 2024, s. 5). Postawa jest zatem wyrazem stosunku człowieka do innych ludzi (ale też zjawisk, np. agresja, bezdomność), a równocześnie reguluje kontakty społeczne. Oznacza to, że konkretna

wiedza o kimś/na jakiś temat wzbudza w jednostce określony stan afektywny oraz motywuje ją do podjęcia specyficznego zachowania.

Proces kształtowania postaw społecznych odbywa się początkowo pod wpływem oddziaływań rodziców, innych znaczących dorosłych (np. dalszych członków rodziny, nauczycieli, trenerów itp.), rówieśników. Jest też jest rezultatem osobistych doświadczeń jednostki z innymi ludźmi/obiektami/zjawiskami. Obecnie duże znaczenie w kształtowaniu postaw młodych ludzi mają postacie świata Internetu, w tym youtuberzy, influencerzy itp. Niestety nie zawsze oddziaływanie modeli, na których wzorują się dzieci i młodzież, jest dla korzystne (np. aktywność patostreamerów).

Po omówieniu skali do pomiaru tytułowej zmiennej zostaną przedstawione wyniki badań własnych.

Negatywna postawa wobec rówieśników – pomiar

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano skalę o tej samej nazwie. Przyjęto, że negatywna postawa wobec rówieśników wyraża się w tendencji do przejawiania uczuć niechęci i wrogości wobec innych uczniów, spostrzegania ich jako „niezasługujących na zainteresowanie i przyjaźń lub zaangażowanie się w ich sprawy”. Osoba, która prezentuje negatywną postawę wobec rówieśników nie odczuwa do nich sympatii, są oni dla niej głównie źródłem zdenerwowania, rozdrażnienia. Nie potrafi też docenić sukcesów koleżanek/kolegów (Wysocka i in., 2021a, s. 378).

Skala składa się z pięciu twierdzeń, z których wybrane brzmią następująco: *Wielu kolegów i wiele koleżanek z klasy nie lubię; Koledzy/koleżanki z klasy nie zasługują na to, bym poświęcił im swój czas*. Narzędzie to ma zadowalającą rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,734, natomiast w grupie starszych – 0,723.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom negatywnej postawy wobec rówieśników w badanej próbie

Dane w tabeli 3.40 wskazują, że poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie nie jest wysoki – wartości średniej i mediany znajdują się poniżej środka zastosowanej skali. Średnia w starszej grupie jest nieco wyższa niż w młodszej. Jednocześnie w młodszej grupie jest 8,4% uczniów, którzy nie żywią żadnych negatywnych przekonań na temat rówieśników i żadnych negatywnych emocji w stosunku do nich (wynik 0 pkt), a w starszej jest w tej kategorii 4,4%. Wyniki skrajnie wysokie są w obu grupach prawie identyczne w młodszej grupie jest 1,1% dzieci o najwyższym natężeniu negatywnej postawy (4 pkt) a w grupie starszej 1,2%.

Tabela 3.40. Statystyki opisowe dla negatywnej postawy wobec rówieśników

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,22	0,4	1,0	1,8	0,911	0,677	2,913
V	764	0	4	1,30	0,6	1,2	1,8	0,902	0,68	3,111
VI	710	0	4	1,37	0,8	1,2	1,8	0,921	0,68	3,046
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,29	0,6	1,2	1,8	0,912	0,675	3,028
VII	688	0	4	1,58	1	1,6	2,2	0,9	0,427	2,865
VIII	730	0	4	1	62	1	1,6	2,2	0,294	2,737
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,6	1	1,6	2,2	0,898	0,358	2,793

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom negatywnej postawy wobec rówieśników w młodszej grupie badanych

Celem sprawdzenia istotności różnic średnich wyników dotyczących negatywnej postawy wobec rówieśników u dzieci z klas IV-VI, z uwagi na płeć i klasę, przeprowadzono analizę ANOVA. Model jest istotny statystycznie ($F = 8,91$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,0827$) i wyjaśnia około 8% wariancji zmiennej negatywna postawa wobec rówieśników. Ponadto, zarówno efekt płci ($F = 5,47$; $p = 0,020$), jak i klasy (IV, V, VI) badanych uczniów ($F = 6,65$;

$p = 0,001$) okazał się istotny, co oznacza, że obie te zmienne mają znaczenie dla negatywnej postawy wobec rówieśników. Natomiast interakcja płci i klasy pozostaje bez znaczenia dla zmiennej głównej. Dziewczęta manifestują istotnie niższe natężenie tej postawy od chłopców, a uczniowie klas IV ($-0,0956$, $p = 0,003$) zdecydowanie niższe od uczniów z klas VI ($0,0877$, $p = 0,007$).

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom negatywnej postawy wobec rówieśników w starszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice dotyczące negatywnej postawy wobec rówieśników u starszych uczniów w zależności od klasy (VII-VIII) i płci osób badanych. Model wyjaśnia jedynie 2% wariancji zmiennej ($R^2 = 0,0186$), efekt jest słaby, ale istotny statystycznie ($F = 8,95$; $p < 0,001$). Natomiast zaobserwowano bardzo silne znaczenie płci dla zmiennej negatywna postawa wobec rówieśników ($F = 24,45$; $p < 0,001$) oraz brak istotnych różnic między klasami VII i VIII, a także brak znaczenia interakcji płci i klasy dla zmiennej głównej. Tym samym wnioskować można, że u starszych uczniów jedynie płeć różnicuje negatywną postawę wobec rówieśników – różnica wynosi $-0,2320$ ($p < 0,001$) i oznacza, że chłopcy mają średnio istotnie bardziej negatywną postawę wobec rówieśników niż dziewczęta.

Analiza różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów klas IV-VI i VII-VIII wykonana testem Welcha wskazuje, że starsza grupa ma istotnie wyższy poziom negatywnej postawy wobec rówieśników niż młodsza ($t = -9,85$, $p < 0,001$).

Związki negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy wyników badań dotyczących związku negatywnej postawy wobec rówieśników z innymi zmiennymi ujętymi w badaniu dowodzą wielu istotnych korelacji, szczególnie z czynnikami ryzyka.

Tabela 3.41. Istotne statystycznie korelacje negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N = 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,31	Symptomy depresji	0,46
Poczucie kontroli	-0,20	Symptomy lęku	0,31
Konstruktywne radzenie sobie	-0,20	Objawy psychosomatyczne	0,32
Nadzieja na sukces	-0,20	Pesymistyczne myśli	0,41
Nastawienie na rozwój	-0,10	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,36
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrem relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,42
Empatia afektywna	-0,21	Nadruchliwość i impulsywność	0,37
Empatia behawioralna	-0,30	Unikowe radzenie sobie	0,38
Asertywność	-0,28	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,41
Kompetencje liderskie	-0,23		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,18	Niepowodzenia w uczeniu się	0,44
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,31	Negatywny stosunek do szkoły	0,53
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,27	Amotywacja do uczenia się	0,39
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,46	Poczucie alienacji	0,63
Wsparcie nauczycieli	-0,33	Doświadczenie odrzucenia	0,60
Wsparcie rodziców	-0,31	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,60
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,52

Negatywna postawa wobec rówieśników w grupie młodszych uczniów koreluje ujemnie, z umiarkowaną siłą z poczuciem własnej wartości, czyli zmienną należącą do zasobów podmiotu sprzyjających jego zdrowiu psychicznemu. Wynik ten oznacza, że

im niższe poczucie własnej wartości badanych uczniów tym większe natężenie ich negatywnej postawy wobec rówieśników. Związek ten pozostaje w zgodzie z innymi wynikami badań, w tym prowadzonych w próbie adolescentów (Szcześniak i in., 2022).

Odnotowano także przeciętną ujemną korelację między negatywną postawą wobec rówieśników i empatią behawioralną. Im wyższe natężenie negatywnej postawy wobec rówieśników w tym mniejszym stopniu młodsi uczniowie są skłonni skupiać uwagę na potrzebach innych ludzi i nieść im pomoc.

Spośród zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się, z negatywną postawą w stosunku do rówieśników koreluje umiarkowanie, ujemnie pozytywny stosunek do szkoły. Wobec tego, im bardziej pozytywny stosunek badanych uczniów do szkoły, tym mniej negatywna ich postawa wobec rówieśników. Wynik ten pozostaje w zgodzie z wynikami badań innych autorów (Shochet i in., 2011).

Odnotowano ponadto ujemne, umiarkowanie silne powiązanie negatywnej postawy wobec rówieśników z zasobami środowiskowymi, tj. ze wsparciem rówieśników, nauczycieli i rodziców. Oznacza to, że im mniejszego poczucia wsparcia doświadczają uczniowie z klas IV-VI, tym bardziej negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów prezentują (Duran i in., 2025).

Jak wspomniano, negatywna postawa wobec rówieśników u badanych uczniów koreluje z większą liczbą czynników ryzyka, w tym z wszystkimi ujętymi w badaniu zagrożeniami dla zdrowia psychicznego. Korelacje te są dodatnie, umiarkowanie silne. Tym samym, wraz z nasileniem symptomów lęku, depresji, myśli pesymistycznych, objawów psychosomatycznych oraz negatywnego stosunku do własnego ciała zwiększa się u badanych uczniów negatywne ustosunkowanie wobec koleżanek i kolegów. Obserwacja ta jest spójna z rezultatami innych prac badawczych (Long i in., 2020).

Spośród zmiennych należących do deficytów w obszarze samoregulacji, z negatywną postawą względem rówieśników korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą wszystkie zmienne tej skali, a zatem: deficyty koncentracji, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie oraz destruktywne radzenie sobie ze złością. Oznacza to, że młodsi uczniowie tym bardziej wykazują negatywną postawę wobec rówieśników, im silniej doświadczają wymienionych problemów w zakresie samoregulacji. Obserwację tę potwierdzają inni badacze (Li i in., 2021).

Z negatywną postawą wobec rówieśników korelują wszystkie zmienne wchodzące w skład zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się – niepowodzenia w uczeniu się i amotywacja do uczenia się z umiarkowaną siłą, natomiast negatywny stosunek do szkoły na poziomie silnym. Dodatni charakter korelacji pozwala wnioskować, że wraz ze wzrostem niepowodzeń w uczeniu się, amotywacji oraz negatywnego stosunku do szkoły badanych uczniów, rośnie ich negatywna postawa wobec rówieśników. Wynik ten jest zgodny z obserwacjami innych badaczy (Woodward i Fergusson, 2000).

Także poczucie alienacji koreluje silnie z negatywną postawą wobec rówieśników. Obie te zmienne to zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Związek między nimi jest silny i dodatni, zatem wraz ze wzrostem poczucia alienacji rośnie u badanych uczniów negatywna postawa wobec rówieśników. Obserwacja ta znajduje odzwierciedlenie w innych doniesieniach badawczych (Reijntjes i in., 2010). Z tej grupy zagrożeń także silna jest korelacja negatywnej postawy wobec rówieśników oraz poczucie zagrożenia ze strony rówieśników i doświadczanie odrzucenia. W im większym stopniu badani uczniowie czują się zagrożeni ze strony koleżanek i kolegów, bądź odrzuceni przez nich, w tym większym stopniu są skłonni prezentować negatywną wobec nich postawę. Wynik ten jest zbieżny z pracami innych autorów (Szwejk, 2014).

Ostatnia istotna, dodatnia i silna korelacja dotyczy negatywnej postawy wobec rówieśników i nieakceptacji norm społecznych. Oznacza ona, iż w im większym stopniu badani uczniowie nie akceptują norm społecznych, tym silniej ujawniają negatywną postawę wobec rówieśników. Wynik ten ma oparcie w pracach empirycznych innych badaczy (Megens i Weerman, 2010).

Związki negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Poniżej zestawiono wyniki badań dotyczące negatywnej postawy wobec rówieśników uzyskane w grupie uczniów z klas VII-VIII (tabeli 3.42).

Tabela 3.42. Istotne statystycznie korelacje negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami ryzyka i chroniącymi w grupie uczniów z klas VII-VIII, N = 1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,34	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,45
Poczucie kontroli	-0,13	Symptomy lęku	0,33
Konstruktywne radzenie sobie	-0,23	Objawy psychosomatyczne	0,33
Nadzieja na sukces	-0,18	Pesymistyczne myśli	0,39
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,34
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,38
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,28
Empatia behawioralna	-0,15	Unikowe radzenie sobie	0,31
Asertywność	-0,20	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,42
Kompetencje lidarskie	-0,15		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,16	Niepowodzenia w uczeniu się	0,33
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,32	Negatywny stosunek do szkoły	0,48
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,19	Amotywacja do uczenia się	0,29
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,37	Poczucie alienacji	0,58
Wsparcie nauczycieli	-0,32	Doświadczenie odrzucenia	0,51
Wsparcie rodziców	-0,24	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,50
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,34
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,39

W grupie starszych uczniów negatywna postawa wobec rówieśników jest umiarkowanie powiązana z poczuciem własnej wartości. Związek ten jest ujemny, a zatem w im mniejszym stopniu badani uczniowie czują się wartościowi, w tym większym stopniu prezentują negatywną postawę wobec rówieśników.

Z negatywną postawą wobec rówieśników pozostaje w umiarkowanie silnym, ujemnym związku pozytywny stosunek do szkoły, tj. jeden z zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się. Oznacza to, że w im mniejszym stopniu badani uczniowie prezentują pozytywny stosunek do szkoły, tym silniej manifestują negatywną postawę wobec rówieśników.

Spośród zasobów środowiskowych z negatywną postawą wobec rówieśników koreluje z umiarkowaną siłą wsparcie rówieśników i nauczycieli. Związki te są ujemne, stąd im mniejsze poczucie wsparcia ze strony koleżanek i kolegów oraz nauczycieli mają badani uczniowie, w tym większym stopniu ujawniają negatywną postawę wobec rówieśników.

Podobnie jak u młodszych uczniów, u starszych negatywna postawa wobec rówieśników koreluje dodatnio, z umiarkowaną siłą z przejawami problemów związanych ze zdrowiem psychicznym, a zatem z symptomami lęku, depresji wraz z tendencjami suicydalnymi, pesymistycznymi myślami, nieprawidłowym stosunkiem do ciała oraz z objawami psychosomatycznymi. Możemy wnioskować w oparciu o te dane, że w im większym stopniu badani uczniowie doświadczają tych zagrożeń dla zdrowia psychicznego, tym silniej manifestują negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów.

Spośród deficytów w obszarze samoregulacji, z negatywną postawą wobec rówieśników korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą deficyty koncentracji uwagi, unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami oraz destruktywne radzenie sobie ze złością. Wyniki te oznaczają, że w im większym stopniu uczniowie doświadczają symptomów deficytów samoregulacji we wskazanych obszarach, w tym większym stopniu prezentują negatywną postawę wobec rówieśników.

Dodatknie, umiarkowanie silne korelacje odnotowano także między niepowodzeniami w uczeniu się i negatywnym stosunkiem badanych uczniów do szkoły a ich negatywną postawą wobec rówieśników. Tym samym wnioskować można, że w im większym stopniu starsi uczniowie ujawniają negatywne ustosunkowanie do szkoły, im więcej niepowodzeń w uczeniu się doświadczają, tym silniejsza jest ich negatywna postawa wobec koleżanek i kolegów.

Negatywna postawa wobec rówieśników – zmienna z grupy czynników ryzyka związanych z zagrożeniami dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – koreluje silnie i dodatnio z pozostałymi czynnikami z tej grupy: poczuciem alienacji, doświadczeniem odrzucenia i poczuciem zagrożenia. Wynika stąd, że im bardziej badani uczniowie czują się wyalienowani, odrzucani i zagrożeni, tym bardziej skłonni są ujawniać negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów. Związek tego rodzaju, tylko słabszy, bo umiarkowany, odnotowano też między doświadczeniem cyberprzemocy i negatywną postawą wobec rówieśników.

Negatywna postawa wobec rówieśników koreluje także dodatnio, z umiarkowaną siłą z nieakceptacją norm społecznych, zatem w im większym stopniu uczniowie z badanej próby odrzucają normy społeczne tym jaskrawiej ujawniają negatywną postawę wobec koleżanek i kolegów.

3.4.3. Doświadczenie odrzucenia

„Człowiek znajduje (...) najwyższe zadowolenie w tym, kiedy postępuje za określonymi impulsami, mianowicie za instynktami społecznymi. Gdy działa dla najwyższego dobra innych, doświadczy uznania bliźnich i zdobędzie miłość tych, z którymi razem żyje; a ten zysk jest bez wątpienia radością najwyższą, jakiej może dostąpić na naszej Ziemi” (Bauer, 2015, s. 27). Gdy natomiast nie ma możliwości funkcjonowania w pozytywnych relacjach interpersonalnych, spychany jest na margines życia społecznego, wówczas mówimy o jego odrzuceniu przez grupę (Urban, 2013). Wszystko to wskazuje na olbrzymie znaczenie kontaktów międzyludzkich dla jednostki i choć niekiedy pragniemy samotności, to ekskluzja z grupy jest dla człowieka niezwykle dotkliwa. Rozważając przejawy odrzucenia przez grupę rówieśniczą – oprócz ich wyrazistych form jak np. otwarta dyskryminacja czy jawna pogarda – wskazać też można bardziej subtelne manifestacje, jak np. zapomnianie o kimś, pomijanie, nieuwzględnianie go w podziale zadań czy nagród. Prezentację wyników badań własnych poprzedza opis pomiaru zmiennej – doświadczenie odrzucenia przez rówieśników.

Doświadczenie odrzucenia przez rówieśników – pomiar

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano skalę Doświadczenie odrzucenia, w jednolitej formie dla uczniów z klas IV-VI oraz VII-VIII. Zmienna rozumiana jest jako doświadczenie przez jednostkę sytuacji wykluczania ze wspólnych aktywności w klasie, braku akceptacji i niemożności znalezienia w klasie choćby jednej osoby, która chciałaby być jej przyjacielem.

Skala składa się z czterech twierdzeń, z których wybrane brzmią następująco: *Nie ma nikogo, kto chciałby się ze mną przyjaźnić; W wielu sytuacjach w szkole, nikt nie chce ze mną współpracować.* Narzędzie to ma wysoką rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,829, natomiast w grupie starszych – 0,809.

Wyniki badań

W tym miejscu zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku poczucia odrzucenia ze strony rówieśników z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników w badanej próbie

Zamieszczone w tabeli 3.43 statystyki opisowe, zwłaszcza wartości średnich i mediany oscylujące w pobliżu wartości 1, wskazują na to, że zjawisko odrzucenia przez rówieśników nie jest nasilone. W grupie młodszej maksymalny wynik (4) na zastosowanej skali ma 1,9% badanych, a w grupie starszej 2,7%. Nie doświadczających odrzucenia (wynik 0) jest w grupie młodszej 25,9%, a w grupie starszej 17,7%.

Tabela 3.43. Statystyki opisowe dla doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,07	0	1	1,75	1,07	0,983	3,247
V	764	0	4	1,11	0,13	1	1,75	1,08	0,883	2,957
VI	710	0	4	1,08	0	0,75	1,75	1,08	1,061	3,399
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,09	0	1	1,75	1,08	0,974	3,192
VII	688	0	4	1,21	0,25	1	1,88	1,03	0,818	2,952
VIII	730	0	4	1,09	0,25	1	1,5	0,99	0,997	3,428
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,15	0,25	1	1,75	1,01	0,907	3,173

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników w młodszej grupie badanych

Celem sprawdzenia istotności różnic średnich wyników dotyczących doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników przez dzieci z klas IV-VI, z uwagi na płeć i klasę (IV-VI), przeprowadzono analizę ANOVA. Model wyjaśnia zaledwie 0,3% wariacji i nie jest istotny statystycznie ($R^2 = 0,00271$), ($F = 1,17$; $p = 0,321$). Nie odnotowano także różnic w poziomie zmiennej z uwagi na płeć ($F = 0,06$; $p = 0,808$) oraz klasę ($F = 0,48$; $p = 0,619$), a także interakcję płci i klasę.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników w starszej grupie badanych

Za pomocą analizy ANOVA sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice dotyczące doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników w klasach VII-VIII w zależności od klasy (VII-VIII) i płci osób badanych. Uzyskane wyniki wskazują, że choć model jest istotny statystycznie ($F = 7,44$; $p < 0,001$) wyjaśnia jedynie około 1,5% wariacji zmiennej ($R^2 = 0,0155$). Ponadto odnotowano istotne różnice doświadczania odrzucenia ze względu na płeć badanych uczniów ($F = 16,06$; $p < 0,001$), podczas gdy klasa (VII i VIII) okazała się nieistotna, podobnie jak interakcja między klasą i płcią. Różnica między dziewczętami i chłopcami dotycząca doświadczania odrzucenia wynosi $-0,1889$ ($p < 0,001$), co oznacza, że u chłopców występuje istotnie wyższy poziom tej zmiennej niż u dziewcząt.

Porównanie różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów klas IV-VI i uczniów z klas VII-VIII testem Welcha wskazuje, że wiek nie różnicuje poczucia odrzucenia u starszych uczniów ($t = -1,7$, $p = 0,089$). Wynik ten jest zgodny z doniesieniami innych badaczy – choć obserwuje się niewielki wzrost doświadczania odrzucenia wraz z wiekiem uczniów, to różnice te nie są znaczące (Hadjar i Backes, 2023).

Związki doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i z pozostałymi czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań dotyczących doświadczania odrzucenia wskazują na wiele istotnych korelacji tej zmiennej – podobnie jak zmiennej poczucie zagrożenia ze strony rówieśników – z czynnikami ryzyka i chroniącymi ujętymi w badaniu. Dane dotyczące młodszej grupy badanych zawiera (tabela 3.44).

Tabela 3.44. Istotne statystycznie korelacje doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N = 2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0.40	Symptomy depresji	0,47
Poczucie kontroli	-0,12	Symptomy lęku	0,38
Konstruktywne radzenie sobie	-0,22	Objawy psychosomatyczne	0,39
Nadzieja na sukces	-0,24	Pesymistyczne myśli	0,47
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,37
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,40
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,30
Empatia behawioralna	-0,16	Unikowe radzenie sobie	0,31
Asertywność	-0,28	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,38
Kompetencje lidarskie	-0,19		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,10	Niepowodzenia w uczeniu się	0,39
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,20	Negatywny stosunek do szkoły	0,37
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,15	Amotywacja do uczenia się	0,30
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,46	Poczucie alienacji	0,73
Wsparcie nauczycieli	-0,26	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,60
Wsparcie rodziców	-0,35	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,77
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,37

Doświadczanie odrzucenia przez rówieśników koreluje ujemnie, z umiarkowaną siłą z poczuciem własnej wartości, które jest ważnym zasobem podmiotu

sprzyjającym jego zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Oznacza to, że im niższe poczucie własnej wartości przejawiają badani uczniowie, w tym większym stopniu doświadczają odrzucenia przez rówieśników. Wynik ten potwierdzają inne badania, w tym m.in. podłużne dotyczące młodszych adolescentów (Zhou i in., 2020).

Odnotowano ponadto ujemne, umiarkowanie silne powiązania doświadczania odrzucenia z zasobami środowiskowymi – wsparciem rówieśników oraz rodziców. Oznacza to, że im wyższe poczucie wsparcia mają badani uczniowie, w tym mniejszym stopniu doświadczają odrzucenia ze strony koleżanek i kolegów. Podobne rezultaty uzyskali inni badacze (Huang i in., 2025).

Doświadczanie odrzucenia koreluje z większą liczbą czynników ryzyka niż czynników chroniących, w tym ze wszystkimi ujętymi w badaniu zagrożeniami dla zdrowia psychicznego. Korelacje te mają umiarkowaną siłę i są dodatnie. Oznacza to, że wraz z nasileniem symptomów lęku, depresji, myśli negatywnych, objawów psychosomatycznych oraz negatywnego ustosunkowania do własnego ciała u młodszych uczniów rośnie ich doświadczanie odrzucenia przez grupę rówieśniczą. Obserwacja ta jest spójna z wynikami innych, w tym podłużnych badań trwających od dzieciństwa do adolescencji (LoParo i in., 2023).

Także problemy w obszarze samoregulacji, a wśród nich: deficyty koncentracji, unikowe radzenie sobie w sytuacjach trudnych, destruktywne radzenie sobie ze złością oraz nadruchliwość i impulsywność korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą z doświadczaniem odrzucenia rówieśniczego. Przyjąć zatem można, iż u uczniów z klas IV-VI doświadczanie odrzucenia ze strony rówieśników rośnie, gdy wzrasta siła wymienionych zmiennych mieszczących się w kategorii deficytów w obszarze samoregulacji. Inne badania (King i in., 2018) potwierdzają wyniki badań własnych.

Z doświadczaniem odrzucenia przez środowisko rówieśnicze korelują także z umiarkowaną siłą, dodatnio dwie zmienne wchodzące w skład zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się – niepowodzenia w uczeniu się, negatywny stosunek do szkoły i amotywacja do uczenia się. Dodatni charakter korelacji pozwala wnioskować, że wraz ze wzrostem niepowodzeń w uczeniu się oraz negatywnego stosunku do szkoły i amotywacji rośnie doświadczanie odrzucenia

przez rówieśników w badanej grupie. Wynik ten jest zgodny z obserwacjami innych badaczy (Lynn Mulvey i in., 2017).

Doświadczenie odrzucenia przez rówieśników pozostaje w najsilniejszym związku (korelacja bardzo wysoka) ze zmiennymi należącymi do czynników ryzyka zagrażających rozwijaniu przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – tj. z poczuciem alienacji i zagrożenia ze strony rówieśników. Fakt, że są to korelacje dodatnie oznacza, że w im większym stopniu młodsi uczniowie doświadczają poczucia alienacji lub mają poczucie zagrożenia ze strony kolegów i koleżanek tym częściej doświadczają odrzucenia ze strony rówieśników. Doświadczenie odrzucenia ze strony rówieśników koreluje dodatnio także z negatywną postawą wobec rówieśników (korelacja silna).

Ostatnia istotna korelacja na poziomie równym lub wyższym od 0,30 dotyczy związku odrzucenia rówieśniczego i nieakceptacji norm społecznych. Jest ona umiarkowana oraz dodatnia. Oznacza to, że w im większym stopniu badani uczniowie z klas IV-VI ujawniają nieakceptację norm społecznych, tym silniej doświadczają odrzucenia przez rówieśników. Wynik ten ma oparcie w pracach innych badaczy (Hjalmarsson i in., 2023).

Związki doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Poniżej zestawiono wyniki badań dotyczące doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników uzyskane w grupie uczniów z klas VII-VIII (tabela 3.45).

Tabela 3.45. Istotne statystycznie korelacje doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N = 1418

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,42	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,44
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,38
Konstruktywne radzenie sobie	-0,29	Objawy psychosomatyczne	0,37
Nadzieja na sukces	-0,28	Pesymistyczne myśli	0,48
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,38
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,34
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,22
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,23
Asertywność	-0,31	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,33
Kompetencje lidarskie	-0,23		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,36
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,19	Negatywny stosunek do szkoły	0,33
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,12	Amotywacja do uczenia się	0,21
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,43	Poczucie alienacji	0,70
Wsparcie nauczycieli	-0,22	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,51
Wsparcie rodziców	-0,30	Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,70
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,41
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,24

W grupie starszych uczniów doświadczanie odrzucenia przez rówieśników koreluje ujemnie z umiarkowaną siłą z poczuciem własnej wartości. Zatem, w im mniejszym stopniu badani uczniowie uważają się za wartościowe osoby, w tym silniej doświadczają odrzucenia rówieśniczego.

W klasach VII i VIII – w przeciwieństwie do IV-VI – odnotowano także ujemny, umiarkowany związek doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z asertywnością, która jest cennym zasobem sprzyjającym budowaniu dobrych relacji z innymi osobami. Im niższy poziom asertywności, tym silniej badani uczniowie doświadczają odrzucenia przez rówieśników. Inni autorzy potwierdzają tę korelację wskazując, że wzmacnianie asertywności redukuje niekorzystne zachowania rówieśnicze u adolescentów (Yosep i in., 2024).

Spośród zasobów środowiskowych wspierających zdrowie psychiczne i realizację zadań rozwojowych, z doświadczaniem odrzucenia koreluje wsparcie rówieśników. Związek ten jest umiarkowanie silny i ujemny, co oznacza, że im mniejsze wsparcie odczuwają uczniowie z klas VII-VIII ze strony koleżanek i kolegów, w tym większym stopniu doświadczają odrzucenia.

Podobnie jak u młodszych uczniów, doświadczanie odrzucenia ze strony rówieśników koreluje z większą liczbą czynników ryzyka niż czynników chroniących. W tym z przejawami problemów związanych ze zdrowiem psychicznym, takimi jak: symptomy lęku, depresji, pesymistyczne myśli, objawy psychosomatyczne oraz z nieprawidłowy stosunek do ciała. Wszystkie korelacje są umiarkowane i dodatnie co oznacza, że im wyższe natężenie czynników ryzyka zagrażających zdrowiu psychicznemu, tym wyższy poziom doświadczania odrzucenia rówieśniczego w badanej grupie.

Ponadto, odnotowano istotne związki doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z problemami w obszarze samoregulacji, tj. z deficytem koncentracji i nieradzeniem sobie z przeżywaniem złości. Korelacje te są dodatnie, o umiarkowanej sile i oznaczają, że w im większym stopniu uczniowie doświadczają problemów w tych obszarach samoregulacji, w tym większym stopniu mają poczucie odrzucenia rówieśniczego. Dodatkowo, umiarkowanie silne korelacje wystąpiły także między doświadczaniem odrzucenia przez badanych, a ich niepowodzeniami w uczeniu się i negatywnym stosunkiem do szkoły, stanowiącymi zagrożenie dla rozwoju poczucia

kompetencji jednostki w obszarze uczenia się. Im wyższy ich poziom, tym silniejsze doświadczanie odrzucania przez rówieśników wśród starszych uczniów.

Podobnie jak w grupie młodszych uczniów, czynniki ryzyka stanowiące zagrożenie dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, takie jak poczucie alienacji i poczucie zagrożenia ze strony rówieśników bardzo silnie korelują z doświadczaniem odrzucenia. Natomiast korelacja z negatywną postawą wobec rówieśników jest silna. Związki te są dodatnie, co oznacza, że Z analiz wynika, że im bardziej wyalienowani czują się badani uczniowie oraz w im większym stopniu przejawiają negatywne postawy wobec koleżanek i kolegów, im silniejsze jest ich poczucie zagrożenia, tym silniej doświadczają odrzucenia rówieśniczego. Kolejna dodatnia korelacja odrzucenia rówieśniczego dotyczy doświadczania cyberprzemocy. Wraz ze wzrostem zagrożenia w sieci rośnie poczucie odrzucenia rówieśniczego u badanych z klas VII-VIII.

3.4.4. Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników

Według raportu *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023* (<https://art.pya.org.pl/res/files/64010609-60bf-4a5e-9d45-ebfa6b0347f0.pdf>, dostęp dnia 09.05. 2025), dzieci między 11 a 17 rokiem życia najczęściej doświadczają: przemocy rówieśniczej (66%), przemocy ze strony bliskich dorosłych (32%), wykorzystania seksualnego bez kontaktu fizycznego (26%), zaniedbania emocjonalnego (23%), parentyfikacji (20%), wiktyimizacji pośredniej (14%), zaniedbania fizycznego (8%) oraz wykorzystania seksualnego z kontaktem fizycznym (8%). Dane te jasno wskazują, że wśród różnych form nadużyć najczęściej występującą jest przemoc rówieśnicza. Nic więc dziwnego, że wielu uczniów doświadczają jej na co dzień w środowisku szkolnym i z tego powodu odczuwają zagrożenie.

W tym rozdziale przedstawiono wyniki badań własnych odnosząc je do rezultatów prac innych autorów.

Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników – pomiar

W badaniach własnych poczucie zagrożenia ze strony rówieśników zostało zweryfikowane zarówno w klasach IV-VI, jak i w VII-VIII za pomocą skali Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Zmienna ta rozumiana jest jako doświadczanie: wrogości ze

strony rówieśników, ośmieszania, krytykowania, drwin, zaczepki i dokuczania oraz przejawów braku akceptacji.

Skala składa się z pięciu twierdzeń, a przykładowe brzmią następująco: *W szkole często jestem narażony/a na zaczepki ze strony innych uczniów; Idę do szkoły z obawą o to, co może mnie spotkać ze strony kolegów/koleżanek.*

Narzędzie to ma wysoką rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,853, natomiast w grupie starszych – 0,849.

Wyniki badań

W tym miejscu przedstawiono kolejno wyniki badań pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku poczucia odrzucenia przez rówieśników z pozostałymi czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom poczucia zagrożenia ze strony rówieśników w badanej próbie

Dane w tabeli 3.46. wskazują na to, że poziom poczucia zagrożenia w młodszej i starszej grupie jest zbliżony. Średnia w każdej z klas mieści się poniżej środka zastosowanej skali. W młodszej grupie nigdy nie odczuwało zagrożenia ze strony rówieśników 20,5% badanych, a w grupie starszej 15,2% (badani z wynikiem 0 na skali od 0 do 4 pkt.).

Tabela 3.46. Statystyki opisowe dla poczucia zagrożenia ze strony rówieśników

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,14	0,2	1	1,8	1,06	0,905	3,134
V	764	0	4	1,17	0,2	1	1,8	1,04	0,817	3,011
VI	710	0	4	1,07	0,2	0,8	1,6	1,02	0,996	3,354
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,13	0,2	1	1,8	1,04	0,903	3,153
VII	688	0	4	1,17	0,4	1	1,8	1,02	0,925	3,215
VIII	730	0	4	1,06	0,4	0,8	1,6	0,97	1,078	3,577
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,11	0,4	0,8	1,6	1	1,002	3,387

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poczucie zagrożenia ze strony rówieśników w młodszej grupie badanych

W celu pogłębienia analiz sprawdzono istotność różnic średnich wyników dotyczących poczucia zagrożenia ze strony rówieśników u uczniów z klas IV-VI, z uwagi na płeć i klasę. Model wyjaśnia mniej niż 1% zmienności ($R^2 = 0,0072$), jednak jest istotny statystycznie. Szczegółowa analiza pozwala na ustalenie, że płeć ($F=6,35$; $p=0,012$) ma istotne znaczenie dla zmiennej objaśnianej – poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Podobnie interakcja płci i klasy także objaśnia zmienną główną ($F=1,05$; $p=0,351$). Natomiast nieistotny statystycznie jest rozpatrywany osobno efekt różnic między klasami.



Rysunek 3.12. Dynamika zmian dotyczących poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z uwagi na płeć i klasę

Ponadto odnotowano (rysunek 3.12) na podstawie analiz post hoc, że różnica między chłopcami i dziewczętami z klas IV-VI dotycząca średnich wartości zmiennej poczucia zagrożenia wynosi 0,09533 ($t = 2,44$, $p = 0,015$) i jest istotna statystycznie. Graficzne ujęcie danych wyraźnie obrazuje, iż chłopcy mają zdecydowanie wyższe poczucie zagrożenia ze strony rówieśników niż dziewczęta z badanej grupy. Z kolei analiza danych uwzględniających kombinację płci i klasy dowodzi, że chłopcy z klas IV mają najwyższe poczucie zagrożenia w tej grupie ($t = 2,18$, $p = 0,030$), a wynik ten jest istotny statystycznie.

Konkludując, średnie wartości zmiennej poczucie zagrożenia ze strony rówieśników w grupie dziewcząt z klas IV-VI nie różnią się z uwagi na wiek, u chłopców po początkowym niewielkim przyroście (IV i V klasa), poczucie to spada i w klasie VI jest najniższe w tej grupie uczniów, także w stosunku do dziewcząt. Dzieje się tak być może dzięki dojrzewaniu emocjonalnemu i poczuciu sprawczości, jakich wraz z rozwojem nabywają badani chłopcy.

Płeć i klasa jako czynnik różnicujący poziom poczucia zagrożenia ze strony rówieśników w starszej grupie badanych

W dalszym kroku – podobnie jak w grupie młodszych uczniów – sprawdzono, czy istnieją istotne statystycznie różnice dotyczące poczucia zagrożenia ze strony rówieśników w klasach VII-VIII w zależności od klasy (VII-VIII) i płci osób badanych. I tym razem posłużono się analizą ANOVA. Model wyjaśnia jedynie 0,6% wariancji ($R^2 = 0.0060$), jednak jest istotny ($F = 2,86$; $p = 0,036$). Różnice między płciami są natomiast nieistotne statystycznie ($F = 3,31$; $p = 0,069$), jednak bliskie poziomemu trendu (dziewczęta nieco silniej doświadczają poczucia zagrożenia niż chłopcy), natomiast przynależność do klasy VII lub VIII różnicuje natężenie omawianej zmiennej ($F = 4,78$; $p = 0,029$). Także interakcja zmiennych płeć i klasa nie jest istotna dla poczucia zagrożenia starszych uczniów. Analizy post-hoc wskazują, że uczniowie klas ósmych mają istotnie niższe poczucie zagrożenia niż siódmych ($-0,106$, $t = -2,19$, $p = 0,029$).

Analiza różnic wartości średnich w grupie młodszej (klasy IV-VI) i starszej (klasy VII-VIII) testem Welcha wskazuje, że grupy te nie różnią się istotnie ze względu na poczucie zagrożenia w relacjach z rówieśnikami ($t=0,4$, $p=0,691$).

Związki poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Analizy uzyskanych wyników badań (tabela 3.47) dotyczących poczucia zagrożenia ze strony rówieśników wskazują na wiele istotnych korelacji tej zmiennej z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi ujętymi w badaniu.

Tabela 3.47. Istotne statystycznie korelacje poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas IV-VI, N=2180

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,37	Symptomy depresji	0,45
Poczucie kontroli	-0,12	Symptomy lęku	0,42
Konstruktywne radzenie sobie	-0,17	Objawy psychosomatyczne	0,39
Nadzieja na sukces	-0,22	Pesymistyczne myśli	0,45
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,36
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,42
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,36
Empatia behawioralna	-0,12	Unikowe radzenie sobie	0,31
Asertywność	-0,23	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,41
Kompetencje lidarskie	-0,11		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,41
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,18	Negatywny stosunek do szkoły	0,37
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,12	Amotywacja do uczenia się	0,30
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,41	Poczucie alienacji	0,70
Wsparcie nauczycieli	-0,25	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,60
Wsparcie rodziców	-0,31	Doświadczanie odrzucenia	0,77
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,36

Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników koreluje ujemnie, z umiarkowaną siłą z poczuciem własnej wartości, a zatem z jednym z zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Oznacza to, że im niższy poziom poczucia własnej wartości u badanych uczniów z klas IV-VI, tym silniejsze ich poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Wynik ten potwierdzają inne badania. Dla przykładu: w szwedzkich badaniach dowiedziono, że im bardziej dzieci szkolne doświadczają agresji ze strony rówieśników, tym niższą mają samoocenę (Låftman i Modin, 2017), a metaanaliza wyników badań potwierdziła umiarkowaną korelację między wiktylizacją a obniżeniem samooceny u uczniów (Mullan, 2023).

W grupie uczniów z klas IV-VI odnotowano ponadto ujemne, umiarkowanie silne związki poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z dwiema zmiennymi – wsparcie rówieśników i wsparcie rodziców – stanowiącymi cenny zasób w zachowaniu zdrowia psychicznego oparty na relacjach społecznych. Okazuje się, że im mniejsze poczucie wsparcia ze strony rówieśników oraz rodziców u badanych uczniów, tym bardziej odczuwają oni zagrożenie ze strony koleżanek i kolegów. Podobne związki zaobserwowali inni badacze, analizując m.in. funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Kowaluk-Romanek, 2022).

W grupie młodszych uczniów poczucie zagrożenia ze strony rówieśników pozostaje także w istotnym związku ze wszystkimi badanymi czynnikami ryzyka, w tym z przejawami problemów związanych ze zdrowiem psychicznym, a wśród nich z lękiem, depresją, pesymistycznymi myślami, objawami psychosomatycznymi oraz z nieprawidłowym stosunkiem do ciała. Warto odnotować, iż korelacje te są dodatnie, a ich siła umiarkowana. Oznacza to, iż w im większym stopniu uczniowie doświadczają symptomów lęku, depresji, negatywnych myśli, objawów psychosomatycznych bądź negatywnego stosunku do ciała, w tym większym stopniu czują się zagrożeni ze strony rówieśników. Badania podłużne dowodzą tego, że wiktylizacja dzieci i młodzieży sprzyja rozwijaniu zaburzeń lękowych w przyszłości (Pontillo i in., 2019), a w badaniach chińskich udokumentowano także jej wpływ na rozwijanie zespołu stresu pourazowego oraz zaburzeń depresyjnych (Zhao i in., 2024).

Ponadto odnotowano istotne korelacje poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z grupą zmiennych opisujących deficyty w obszarze samoregulacji, tj. z nadruchliwością, brakiem kontroli nad impulsami, unikowym radzeniem sobie z trudnymi

zadaniami, deficytami w koncentracji i destruktywnymi sposobami radzenia sobie ze złością. Wszystkie związki są dodatnie, umiarkowanie silne. Wnioskować zatem można, iż u badanych uczniów poczucie zagrożenia ze strony rówieśników wzmacnia się, gdy rośnie natężenie wymienionych wyżej zmiennych. Inne badania (Pouwels i in., 2023) wskazują, że problemy w zakresie samoregulacji zwiększają podatność na doświadczanie agresji rówieśniczej powtarzające się w pętli.

Także zmienne wchodzące w skład zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji jednostki w obszarze uczenia się korelują dodatnio, z umiarkowaną siłą z poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników. Tym samym rośnie ono wraz ze wzrostem natężenia niepowodzeń w uczeniu się, negatywnego stosunku do szkoły i amotywacji do uczenia się. Podobnych związków dowiedziono wskazując, że prześladowanie może prowadzić do negatywnego stosunku do szkoły, niskiej frekwencji i problemów z nauką (deLara, 2019).

Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników u badanych uczniów pozostaje w związku z zagrożeniami dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych. Bardzo silne korelacje poczucia zagrożenia odnotowano z doświadczaniem odrzucenia i negatywną postawą wobec rówieśników, a silną korelację z poczuciem alienacji. Oznacza to, że w im większym stopniu badani uczniowie doświadczają alienacji bądź przejawiają negatywne postawy względem rówieśników, albo doświadczają odrzucenia, w tym większym stopniu mają poczucie zagrożenia z ich strony, co znajduje odzwierciedlenie w pracach innych badaczy (Rudolph i in., 2014, Zimmer-Gembeck i in., 2013).

Umiarkowana i dodatnia jest natomiast korelacja poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z nieakceptacją norm społecznych. W im większym stopniu badani uczniowie ujawniają przekonanie, że normy społeczne nie są użyteczne, tym silniejsze mają poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Wynik ten pozostaje zgodny z rezultatami innych badań (Guimond i in., 2018; Roberts i in., 2012).

Ostatnia z korelacji, dodatnia o słabej sile, wskazuje na związek poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z drugą zmienną stanowiącą czynnik ryzyka związany ze środowiskiem rówieśniczym, czyli z poczuciem odrzucenia przez inne dzieci. I ten wniosek okazał się zbieżny z doniesieniami badaczy.

Związki poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Wyniki badań dotyczące korelacji poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z pozostałymi czynnikami ryzyka oraz z czynnikami chroniącymi uzyskane w grupie uczniów z klas VII-VIII zawiera tabela 3.48.

Tabela 3.48. Istotne statystycznie korelacje zagrożenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, N=1418.

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,36	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,44
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,41
Konstruktywne radzenie sobie	-0,22	Objawy psychosomatyczne	0,37
Nadzieja na sukces	-0,21	Pesymistyczne myśli	0,44
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,34
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty koncentracji uwagi	0,36
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,31
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,23
Asertywność	-0,22	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,35
Kompetencje lidarskie	-0,12		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,32
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,15	Negatywny stosunek do szkoły	0,32
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-	Amotywacja do uczenia się	0,20
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	0,12		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,35	Poczucie alienacji	0,64

Wsparcie nauczycieli	-0,22	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,50
Wsparcie rodziców	-0,26	Doświadczenie odrzucenia	0,70
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,55
		Deficyty w obszarze norm społecznych	
		Nieakceptacja norm społecznych	0,26

Podobnie jak u młodszych uczniów, w grupie starszych uczniów poczucie zagrożenia ze strony rówieśników koreluje negatywnie, z umiarkowaną siłą z poczuciem własnej wartości, która stanowi zasób indywidualny sprzyjający zdrowiu psychicznemu. Tym samym, im niższy poziom poczucia własnej wartości u osób badanych, tym silniejsze ich poczucie zagrożenia ze strony rówieśników.

W klasach VII-VIII odnotowano także ujemny, umiarkowany związek poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z poczuciem wsparcia rówieśników. Im mniejsze poczucie wsparcia ze strony rówieśników, tym wyższy jest u badanych poziom poczucia zagrożenia ze strony koleżanek i kolegów.

W grupie tej – podobnie jak u młodszych uczniów – poczucie zagrożenia ze strony rówieśników pozostaje także w istotnym związku z lękiem, depresją i tendencjami suicydalnymi, pesymistycznymi myślami, objawami psychosomatycznymi oraz z nieprawidłowym stosunkiem do ciała, a zatem z innymi przejawami problemów związanych ze zdrowiem psychicznym. Wszystkie korelacje mają umiarkowaną siłę. Tym samym można wnioskować, że w im większym stopniu uczniowie z klas VII-VIII odczuwają symptomy lęku, depresji i tendencji suicydalnych, mają pesymistyczne myśli, objawy psychosomatyczne i negatywny stosunek do ciała, tym bardziej czują się zagrożeni ze strony rówieśników.

Potwierdzono ponadto istotne związki poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z niedostatkami w obszarze samoregulacji, pod postacią: deficytu koncentracji uwagi, nadruchliwości i braku kontroli nad impulsami oraz nieradzenia sobie z przeżywaniem złości. Korelacje te są dodatnie, o słabej sile i oznaczają, że w im większym stopniu starsi uczniowie doświadczają problemów w zakresie samoregulacji, tym silniejsze mają poczucie zagrożenia ze strony rówieśników.

Dowodzono też korelacji między poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników z czynnikami ryzyka składającymi się na zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, tj. z niepowodzeniami w uczeniu się oraz z negatywnym stosunkiem do szkoły. Korelacje te są dodatnie i umiarkowanie silne. Na ich podstawie można wnioskować, że wraz ze wzrostem niepowodzeń w uczeniu się czy też negatywnego ustosunkowania do szkoły, u badanych uczniów rośnie poczucie zagrożenia ze strony koleżanek i kolegów.

Także zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, takie jak poczucie alienacji i negatywna postawa wobec rówieśników korelują silnie i dodatnio z poczuciem zagrożenia. Tym samym, w im większym stopniu badani uczniowie czują się osamotnieni, odmienni od rówieśników albo też im bardziej negatywny mają do nich stosunek, tym silniejsze poczucie zagrożenia ze strony koleżanek i kolegów im towarzyszy. Natomiast poczucie zagrożenia bardzo silnie koreluje z doświadczaniem odrzucenia. Jest to korelacja dodatnia, zatem poczucie zagrożenia rośnie w miarę jak wzrasta doświadczanie odrzucenia przez rówieśników. Silna jest korelacja poczucia zagrożenia z doświadczaniem cyberprzemocy. Oznacza to, że im bardziej uczniowie z klas VII-VIII doświadczają przemocy w sieci, w tym większym stopniu mają poczucie zagrożenia ze strony koleżanek i kolegów.

3.5. Doświadczanie cyberprzemocy

Dynamiczny rozwój technologii i cyfrowej komunikacji uczynił cyberprzestrzeń integralną częścią życia dzieci i adolescentów, jednocześnie wprowadzając nowe, poważne zagrożenia dla ich rozwoju. Jednym z najbardziej destrukcyjnych zjawisk jest cyberprzemoc (cyberbullying), definiowana jako powtarzalne krzywdzące działanie, wykonywane za pośrednictwem technologii elektronicznych – takich jak internet, media społecznościowe czy telefony komórkowe (Smith i in., 2008). Doświadczanie cyberprzemocy (wiktymizacja) jest szczególnie szkodliwe w okresie dorastania, ponieważ narusza fundamentalne potrzeby psychiczne – poczucie bezpieczeństwa, szacunku, akceptacji, zaburza proces budowania tożsamości.

W odróżnieniu od przemocy tradycyjnej, cyberprzemoc jest anonimowa, ciągła (nie ogranicza się do przestrzeni szkolnej) i ma nieograniczoną publiczność, co zwiela krotnia poczucie wstydu i upokorzenia u ofiary. Konsekwencje bycia ofiarą są rozległe

i obejmują poważne zagrożenia rozwojowe. Należą do nich między innymi: obniżenie samooceny, wzrost poziomu lęku i objawów depresyjnych, wycofanie społeczne, a w skrajnych przypadkach myśli samobójcze. W polskiej literaturze podkreśla się, że wiktyalizacja online znacząco pogarsza ogólny dobrostan psychiczny młodzieży (Pyżalski, 2020). Zrozumienie mechanizmów i skali tych zagrożeń jest kluczowe dla opracowania skutecznych strategii prewencyjnych i interwencyjnych.

Doświadczenie cyberprzemocy – pomiar

W prowadzonym badaniu doświadczenie cyberprzemocy oznacza doświadczenie agresji elektronicznej ze strony innych (głównie rówieśników), której nośnikami są wszelkie nowoczesne zdobycze technologii komunikacyjnej i informacyjnej (...). Jednostka jest obiektem celowych, zaplanowanych i wielokrotnie powtarzanych działań nasyconych wrogością ze strony innych ludzi. Mogą one polegać na manipulacji obrazem, dźwiękiem, celowym ograniczaniu dostępu do grona znajomych na portalach społecznościowych lub umieszczaniem na nich złośliwych komentarzy, nagrań intymnych rozmów. Mogą one także polegać na wysyłaniu obraźliwych informacji przyjaciołom w celu zniszczenia osobistego wizerunku i przyjaźni łączących jednostkę z innymi ludźmi. Osoba, w którą są wymierzone takie działania odczuwa jako naruszenie jej wolności. Ich skutkiem jest także doznanie psychicznej, fizycznej lub moralnej szkody i krzywdy, doświadczenie przykrości i utraty poczucia bezpieczeństwa (Wysocka i in., 2021a).

Pozycje testowe są związane z monitorowaniem różnych form agresywnych zachowań dokonywanych w cyberprzestrzeni w ciągu ostatnich sześciu miesięcy, na przykład: "Ile razy, w ciągu ostatnich 6 miesięcy, inni złośliwie komentowali Twój profil społecznościowy (Facebook, Snapchat, Instagram lub inny), żeby sprawić Ci przykrość?". Badani wybierali jedną z pięciu podanych odpowiedzi: Nigdy, Raz, Dwa razy, Trzy razy, Cztery razy i więcej.

Skala przeznaczona jest do badania dzieci powyżej 12 roku życia, dlatego stosowana była do pomiaru doświadczenia cyberprzemocy wyłącznie w klasach VII oraz VIII.

Rzetelność skali, mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha (0,81) osiągnięta poziom wysoki, świadcząc o wysokiej spójności wewnętrznej narzędzia w tej grupie wiekowej.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału przedstawiono kolejno dane do oceny poziomu tego czynnika ryzyka w badanej próbie, jego zróżnicowania w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku doświadczania cyberprzemocy z czynnikami chroniącymi oraz pozostałymi czynnikami ryzyka.

Poziom doświadczania cyberprzemocy w badanej próbie

Analizując dane z tabeli 3.49, opisującej statystyki zmiennej związanej z doświadczaniem cyberprzemocy (wiktylizacją), można stwierdzić bardzo niski ogólny poziom tego zjawiska wśród uczniów klas VII i VIII. Średnia dla całej grupy wynosi zaledwie 0,53 na skali, której maksymalna wartość to 4.

Rozkład wyników jest silnie dodatnio skośny ($SKE=1,969$) i leptokurtyczny ($K=7,002$), co jest charakterystyczne dla zjawisk rzadkich i sugeruje, że zdecydowana większość wyników skupia się na niskich wartościach, a jedynie niewielki odsetek uczniów uzyskał wysokie rezultaty. Różnice między klasą VII ($M=0,54$) a klasą VIII ($M=0,51$) są minimalne i nieistotne praktycznie.

Tabela 3.49. Statystyki opisowe dla doświadczania cyberprzemocy

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
VII	688	0	4	0,54	0	0,14	0,86	0,77	1,938	6,75
VIII	730	0	4	0,51	0	0,14	0,71	0,72	1,99	7,214
Grupa starsza razem	1418	0	4	0,53	0	0,14	0,71	0,75	1,969	7,002

Z bardziej szczegółowych analiz rozkładu wyników wiadomo, że odsetek uczniów, o maksymalnych wynikach w badanej grupie wynosi zaledwie 0,35%. Podsumowując, dane wskazują, że cyberprzemoc jest zjawiskiem marginalnym w badanej populacji, z dominującą tendencją do braku wiktylizacji lub jej bardzo niskiego nasilenia.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom doświadczania cyberprzemocy

Wyniki analizy wariancji ANOVA wskazują, że model wyjaśnia znikomą część zmienności w poziomie doświadczania cyberprzemocy — wartość współczynnika determinacji R^2 wynosi 0,0072, co oznacza, że około 0,7% wariancji tej cechy jest związane z analizowanymi zmiennymi (płeć, klasa, interakcja tych zmiennych). Mimo relatywnie niskiej wartości R^2 , efekt modelu okazał się istotny statystycznie ($F = 3,40$; $p = 0,017$).

Analiza głównych efektów pokazała, że płeć w sposób istotny statystycznie różnicuje poziom doświadczania cyberprzemocy ($F = 7,60$; $p = 0,006$). Istnienie różnicy między chłopcami i dziewczętami potwierdza także analiza kontrastów, w której wartość statystyki t wyniosła $-2,76$ ($p = 0,006$). Dane ze średnich krańcowych wskazują, że dziewczęta (średnia krańcowa = 0,058) deklaruje wyższy poziom doświadczania cyberprzemocy niż chłopcy (średnia krańcowa = $-0,064$).

Zupełnie inaczej przedstawiają się wyniki dla czynnika klasa – efekt ten okazał się statystycznie nieistotny ($F = 1,36$; $p = 0,244$), co oznacza, że uczniowie klas VII i VIII doświadczają cyberprzemocy na zbliżonym poziomie.

Interakcja między płcią a klasą ($F = 0,99$; $p = 0,321$) okazała się nieistotna statystycznie, co oznacza, że różnice w poziomie doświadczania cyberprzemocy między chłopcami a dziewczętami są podobne w obu analizowanych klasach.

Wyniki analiz świadczą o tym, że głównym i jedynym czynnikiem różnicującym doświadczanie cyberprzemocy wśród badanych uczniów jest płeć. Natomiast klasa ani interakcja obu zmiennych nie mają w tym przypadku statystycznie istotnego znaczenia.

Związki doświadczenia cyberprzemocy z pozostałymi czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w grupie badanych

W tabeli 3.50 przedstawiono wyniki analizy korelacji między doświadczaniem cyberprzemocy a czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka, ale omówiono tylko współczynniki równe lub wyższe od 0,30 zgodnie z przyjętą w tym Raporcie zasadą przedstawioną w rozdziale 1.

Tabela 3.50. Istotne statystycznie korelacje doświadczania cyberprzemocy z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w grupie uczniów z klas VII-VIII, n=1418

Czynniki chroniące		Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu			Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,32	Symptomy depresji	0,40	
Poczucie kontroli	-	Symptomy lęku	0,35	
Konstruktywne radzenie sobie	-0,16	Objawy psychosomatyczne	0,38	
Nadzieja na sukces	-0,14	Pesymistyczne myśli	0,39	
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,35	
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom			Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	0,17	Deficyty koncentracji uwagi	0,36	
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,34	
Empatia behawioralna	-	Unikowe radzenie sobie	0,27	
Asertywność	-0,14	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,41	
Kompetencje lidarskie	-			
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się			Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-	Niepowodzenia w uczeniu się	0,30	
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,18	Negatywny stosunek do szkoły	0,30	
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,13	Amotywacja do uczenia się	0,21	
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-			
Wsparcie środowiskowe			Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,16	Poczucie alienacji	0,40	
Wsparcie nauczycieli	-0,30	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,34	
Wsparcie rodziców	-0,27	Doświadczanie odrzucenia	0,41	
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,55	
		Deficyty w obszarze społecznych		
		Nieakceptacja norm społecznych	0,28	

Analiza współczynników korelacji wskazała powiązanie doświadczania cyberprzemocy z dwoma czynnikami chroniącymi: poczuciem własnej wartości i wsparciem nauczycieli. Korelacje te są ujemne i umiarkowane, co oznacza, że ryzyko doświadczania cyberprzemocy rośnie wraz ze spadkiem poczucia własnej wartości i wsparcia otrzymywanego od nauczycieli. Wynik dotyczący znaczenia poczucia własnej wartości jest spójny z wcześniejszymi ustaleniami badań nad mechanizmami podatności na wiktyzację w internecie. Osoby o stabilnym i pozytywnym obrazie siebie wykazują większą odporność emocjonalną, rzadziej interpretują neutralne komunikaty jako wrogie i potrafią skuteczniej reagować na sytuacje zagrożenia (Kowalski i Limber, 2017; Garaigordobil, 2015). Z kolei niskie poczucie własnej wartości wiąże się z obniżonym poczuciem kompetencji społecznych oraz zwiększoną wrażliwością na ocenę ze strony rówieśników, co może sprzyjać wiktyzacji (Extremera i in., 2018).

W przypadku pozostałych czynników ochronnych, takich jak poczucie kontroli, konstruktywne radzenie sobie, empatia, nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji ($|r| < 0,30$). Brak istotnych zależności może wynikać z kilku przyczyn. Po pierwsze, relacje te mogą mieć charakter pośredni – czynniki ochronne często nie redukują bezpośrednio ryzyka doświadczania cyberprzemocy, lecz łagodzą jej psychiczne konsekwencje (Extremera i in., 2018). Po drugie, skuteczność zasobów indywidualnych w ochronie przed agresją elektroniczną zależy w dużej mierze od ich interakcji z czynnikami środowiskowymi, takimi jak jakość relacji rówieśniczych, styl komunikacji w rodzinie oraz klimat społeczny szkoły, które mogą wzmacniać lub osłabiać działanie mechanizmów ochronnych (Świderska i Pyżalski, 2018). Po trzecie, wpływ czynników ochronnych może być silniejszy w kontekście długoterminowym – ich efekt buforowy ujawnia się głównie w analizach podłużnych, a nie przekrojowych.

Podsumowując, uzyskane wyniki sugerują, że poczucie własnej wartości pełni kluczową rolę w ograniczaniu ryzyka wiktyzacji w przestrzeni cyfrowej, natomiast inne zasoby indywidualne i społeczne mogą działać raczej jako czynniki wzmacniające odporność emocjonalną niż bezpośrednio chroniące przed doświadczaniem cyberprzemocy, z wyjątkiem wsparcia ze strony nauczycieli.

Analizy wykazały, że doświadczanie cyberprzemocy koreluje dodatnio z niemal wszystkimi właściwościami jednostki ujętymi w badaniu, a stanowiącymi czynniki ryzyka dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego jednostki. Większość korelacji jest dodatnia i umiarkowana. Najwyższą wartość zaobserwowano w odniesieniu do zagrożenia ze strony rówieśników ($r = 0,55$) – korelacja wysoka oraz z pozostałymi czynnikami związanymi z funkcjonowaniem rówieśniczym: doświadczeniem odrzucenia ($r = 0,41$), poczuciem alienacji ($0,41$), negatywną postawą wobec rówieśników ($0,34$). Oznacza to, że im częściej młodzież doświadcza cyberprzemocy, tym częściej deklaruje doświadczanie także innych form złego traktowania takich jak dokuczanie, zaczepianie, drwiny w przypadku niepowodzenia i innych nieprzyjaznych zachowań ze strony kolegów/koleżanek. Towarzyszy im także poczucie bycia izolowanym, wykluczonym lub stygmatyzowanym przez rówieśników. Wynik ten potwierdza, że przeemoc w środowisku online silnie koreluje z brakiem akceptacji społecznej i niskim poziomem integracji z rówieśnikami. Jak wykazano w innych badaniach (Kowalski, Limber 2017), ofiary cyberprzemocy częściej doświadczają tradycyjnego prześladowania w relacjach bezpośrednich, a chroniczne poczucie wykluczenia społecznego może wzmacniać ich podatność na przemoc w sieci.

Umiarkowany związek stwierdzono między doświadczaniem cyberprzemocy a wszystkimi badanymi czynnikami zagrażającymi zdrowiu psychicznemu: z symptomami depresji ($r = 0,40$) oraz lęku ($r = 0,35$), jak również pesymistycznymi myślami ($r = 0,39$), objawami psychosomatycznymi ($0,38$) oraz nieprawidłowym stosunkiem do własnego ciała ($0,35$). Wyniki te są spójne z doniesieniami David Finkelhor, Heather A. Turner, Anne Shattuck i Sherry L. Hamby (2015), którzy zauważyli, że ekspozycja na przemoc internetową zwiększa ryzyko zaburzeń internalizacyjnych, a objawy emocjonalne mogą z kolei predysponować jednostki do ponownego wiktymizowania. Podobnie w badaniach Maite Garaigordobil (2015) potwierdzono, że młodzież doświadczająca cyberprzemocy charakteryzuje się obniżonym nastrojem i poczuciem własnej skuteczności, co zwiększa podatność na negatywne konsekwencje emocjonalne.

Warte odnotowania są również związki, jakie zaobserwowano w odniesieniu do deficytów w zakresie koncentracji uwagi ($r = 0,36$), nadpobudliwości ($r = 0,34$) oraz destruktywnego radzenia sobie ze złością ($r = 0,41$). Wyniki te sugerują, że osoby,

które mają trudności z kontrolą emocji i impulsywnością, są bardziej narażone na angażowanie się w sytuacje narażające je wiktylizację w środowisku online. Zależności te potwierdzają wyniki badań Ruth Festl i Thorsten Quandt (2016), według których brak kontroli emocji oraz niska samoregulacja poznawcza zwiększają ryzyko zarówno wiktylizacji, jak i sprawstwa cyberprzemocy.

Doświadczenie cyberprzemocy częściej dotyczy także uczniów, którzy mają negatywny stosunek do szkoły i niepowodzenia w uczeniu się. Korelacje są przeciętne i dodatnie, co oznacza, że im częściej badani oceniają nisko swoje możliwości do poradzenia sobie z wymaganiami szkolnymi, doświadczają porażek w tym zakresie i czują się w szkole tak źle, że najchętniej by do niej nie chodzili, tym częściej też doświadczają cyberprzemocy.

3.6. Deficyty w obszarze norm społecznych

Nieakceptowanie norm społecznych to zjawisko, które odnosi się do postaw i zachowań jednostki przejawiających się w odrzuceniu lub lekceważeniu społecznie przyjętych zasad, reguł i oczekiwań. W kontekście rozwoju dzieci w wieku szkolnym, zwłaszcza uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej, problem ten nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ jest to okres intensywnego kształtowania się tożsamości oraz relacji społecznych (Brzezińska i in., 2016; Erikson, 1997). Badania wskazują, że nieakceptowanie norm społecznych może być przejawem trudności adaptacyjnych, deficytów w zakresie kompetencji społecznych lub skutkiem wpływu środowiska rodzinnego i rówieśniczego (Kołodziejczyk, 2005; Tremblay, 2000). W szczególności dzieci, które doświadczają niespójnych lub niejasnych wzorców wychowawczych, mogą mieć trudność w przyjmowaniu norm obowiązujących w grupie rówieśniczej lub instytucji szkolnej (Baumrind, 1991).

Nieakceptowanie norm społecznych może mieć charakter przejściowy i być elementem rozwoju psychospołecznego (Appelt, 2023b; Steinberg, Morris, 2001), jednak w przypadku jego chronicznego utrzymywania się i utrwalania się może prowadzić do pogłębiania się trudności wychowawczych i predysponować do późniejszych zachowań problemowych, w tym zachowań ryzykownych (Kazdin, 1997).

Nieakceptacja norm społecznych – pomiar

Nieakceptacja norm społecznych – w badaniach własnych – oznacza zgeneralizowane przekonanie jednostki o braku społecznej użyteczności norm społecznych, oznacza brak aprobaty dla norm społecznych jako czegoś wartościowego i potrzebnego. Normy społeczne (social norms) to reguły grupy, dotyczące akceptowanych zachowań, wartości i przekonań jej członków (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano pięcioelementową skalę Nieakceptacja norm społecznych. Jej przykładowe pozycje są następujące: *Zasady obowiązujące wszystkich są bez sensu, każdy ma inne zasady. Ustalanie wspólnych zasad w klasie jest niepotrzebne*. Uzyskane wartości współczynnika α Cronbacha wskazują, iż narzędzie to ma wysoką rzetelność – w grupie młodszych uczniów wynosi ona 0,850, natomiast w grupie starszych – 0,845.

Wyniki badań

W dalszej części rozdziału zostaną przedstawione kolejno wyniki pozwalające odpowiedzieć na pytanie o poziom tego czynnika w badanej próbie, jego zróżnicowanie w zależności od płci i wieku w grupie młodszej i starszej oraz związku nieakceptacji norm społecznych z czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka.

Poziom nieakceptacji norm społecznych w badanej próbie

Nieakceptacja norm społecznych w badanych grupach nie jest wysoka - średnie i mediany nie przekraczają 2 na skali od 0 do 4, chociaż ich wartości są w starszej grupie nieco wyższe. 10,2% badanych w grupie młodszej oraz 4,8% w grupie starszej deklaruje całkowity brak nieakceptacji norm społecznych (ma wynik 0). Jednocześnie 4,1% młodszych badanych i 4,9% starszych doświadcza go w maksymalnym stopniu (4 pkt. - maksimum skali). Biorąc pod uwagę wartości średniej, mediany, granice dla czwartego kwartyła (Q3 – około 25% najwyższych wyników) można powiedzieć, że są to uczniowie, których prawidłowy rozwój psychospołeczny i realizacja zadań rozwojowych mogą być zagrożone.

Tabela 3.51. Statystyki opisowe dla nieakceptacji norm społecznych

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,38	0,4	1,2	2	1,07	0,643	2,705
V	764	0	4	1,47	0,6	1,4	2	1,08	0,618	2,708
VI	710	0	4	1,63	0,8	1,6	2,4	1,10	0,420	2,423
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,49	0,6	1,4	2,2	1,09	0,559	2,589
VII	688	0	4	1,69	1	1,6	2,2	1,04	0,556	2,687
VIII	730	0	4	1,64	0,8	1,6	2,2	1,04	0,477	2,631
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,66	0,8	1,6	2,2	1,04	0,516	2,662

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nieakceptacji norm społecznych w młodszej grupie badanych

Wyniki ogólne analizy wariancji (ANOVA) wykazały, że model jako całość był istotny statystycznie ($F = 11,42$; $p < 0,001$), a zmienne objaśniające (płeć, klasa i ich interakcja) wyjaśniały 2,56% wariancji ($R^2 = 0,0256$), co stanowi umiarkowaną wartość w badaniach psychologicznych populacji dziecięcej.

Efekt płci był istotny statystycznie ($F = 33,63$; $p < 0,001$). Chłopcy ($M = 0,122$) uzyskiwali wyższe wyniki w zakresie nieakceptacji norm społecznych niż dziewczynki ($M = -0,107$). Różnica między płciami była wyraźna i istotna ($t = 5,80$; $p < 0,001$). Wynik ten wskazuje, że chłopcy znacznie częściej niż dziewczynki przejawiają postawy niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi, co może sugerować większą skłonność do łamania zasad, ignorowania oczekiwań dorosłych czy buntu wobec reguł.

Efekt klasy również był istotny statystycznie ($F = 9,07$; $p < 0,001$), choć efekt interakcji płeć i klasa nie osiągnął poziomu istotności ($F = 1,61$; $p = 0,201$).

Uczniowie klas IV wykazywali najniższy poziom nieakceptacji norm społecznych ($M = -0,102$), natomiast uczniowie klas VI – najwyższy ($M = 0,110$). Porównania post-hoc (Tukey) wykazały następujące różnice pomiędzy parami klas.

Porównanie	Różnica średnich	p
Klasa V vs Klasa IV	0,099	0,099
Klasa VI vs Klasa IV	0,207	<0,001
Klasa VI vs Klasa V	0,108	0,059

Oznacza to, że poziom nieakceptacji norm społecznych wzrasta w kolejnych klasach, a wyraźną różnicę (istotną statystycznie) możemy potwierdzić między klasą IV a VI. Poziom zmiennej głównej różnicuje też płeć badanych - chłopcy są bardziej skłonni do kwestionowania zasad społecznych niż dziewczynki, niezależnie od klasy. Równocześnie zaobserwowano wyraźny wzrost tej postawy wraz z wiekiem, szczególnie u uczniów klas VI. Zjawisko to może być interpretowane jako przejaw naturalnych procesów rozwojowych związanych z formowaniem tożsamości psychospołecznej. Jednocześnie jednak może również wskazywać na konieczność wczesnych działań profilaktycznych i wychowawczych ukierunkowanych na wzmacnianie norm i wartości społecznych, zwłaszcza wśród chłopców i uczniów starszych klas.

Płeć i klasa jako czynniki różnicujące poziom nieakceptacji norm społecznych w starszej grupie badanych

Wyniki analizy wariancji ANOVA nie wykazały istotnego statystycznie efektu głównego modelu ($F = 1,53$; $p = 0,205$), co oznacza, że zmienne tj. płeć, klasa i ich interakcja nie pozwalają na istotne wyjaśnienie zmienności w zakresie nieakceptowania norm społecznych. Niska wartość współczynnika determinacji $R^2 = 0,0032$ wskazuje, że model tłumaczy jedynie 0,32% całkowitej wariancji zmiennej zależnej, co oznacza bardzo niewielką siłę wyjaśniającą.

W analizie nie stwierdzono również istotnych efektów głównych poszczególnych zmiennych. Efekt płci okazał się nieistotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$, choć zbliżony do trendu ($F = 2,86$; $p = 0,091$), co może sugerować umiarkowaną tendencję wskazującą na nieco wyższy poziom nieakceptowania norm społecznych w jednej z grup płciowych – jednak brak istotności nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych wniosków. Podobnie, efekt klasy nie osiągnął poziomu istotności statystycznej ($F = 1,89$; $p = 0,169$), co sugeruje, że uczniowie klas VII i VIII nie różnili się istotnie pod względem tej cechy. Interakcja między płcią a klasą również nie była istotna ($F = 0,01$;

$p = 0,907$), co oznacza, że ewentualne różnice między płciami nie zmieniały się w zależności od klasy.

Podsumowując, przeprowadzona analiza nie dostarczyła dowodów na istnienie istotnych statystycznie różnic w zakresie nieakceptacji norm społecznych w zależności od płci, klasy ani interakcji tych zmiennych wśród uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej. Wyniki te sugerują, że postawy związane z odrzucaniem społecznych norm są w tym przedziale wiekowym relatywnie jednorodne, niezależnie od płci i klasy badanych uczniów.

Porównanie średniej nieakceptacji norm społecznych w grupie młodszej – uczniowie klas IV–VI ($M=1,49$) i starszej – uczniowie klas VII–VIII ($M=1,66$) testem t-Welcha wskazuje, że różnice między nimi są statystycznie istotne ($t=-4,65$; $p<0,001$). Uczniowie ze starszej grupy istotnie częściej wyrażali aprobatę dla twierdzeń świadczących o nieakceptacji norm społecznych niż uczniowie młodszy.

Związki nieakceptacji norm społecznych z czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w młodszej grupie badanych

Najsilniejszy związek zaobserwowano między nieakceptowaniem norm społecznych a negatywnym stosunkiem do szkoły ($r=0,67$). Wysoka dodatnia korelacja wskazuje, że uczniowie, którzy odrzucają normy społeczne, znacznie częściej wykazują negatywną postawę wobec szkoły, co może odzwierciedlać ogólny brak zaangażowania w struktury społeczne i instytucjonalne. Kolejną wysoką korelacją jest związek z negatywnymi postawami wobec rówieśników ($r=0,52$). Wynik ten sugeruje, że nieakceptowanie norm społecznych współwystępuje z brakiem sympatii do rówieśników, uznaniem ich za niegodnych, by poświęcać im swój czas, przypisywaniem im niskiej wartości, co może prowadzić do wykluczenia społecznego.

Wśród czynników ryzyka umiarkowane dodatnie korelacje odnotowano dla amotywacji ($r=0,47$), destruktywnego radzenia sobie ze złością ($r=0,41$), unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach ($r=0,41$), niepowodzeń w uczeniu się ($r=0,41$), deficytów koncentracji uwagi ($r=0,40$), symptomów depresji ($r=0,38$), poczucia odrzucenia przez rówieśników ($r=0,37$), poczucia alienacji w relacjach z rówieśnikami ($r=0,36$), poczucia zagrożenia ze strony rówieśników ($r=0,36$) oraz nadrucliwo-

ści i impulsywności ($r=0,34$). Pesymistyczne myśli ($r=0,32$) również wykazują umiarkowaną dodatnią korelację, wskazując, że negatywne nastawienie poznawcze może wzmacniać nieakceptowanie norm społecznych.

Te wyniki wskazują, że nieakceptowanie norm społecznych jest związane z szerokim spektrum trudności emocjonalnych, behawioralnych i społecznych, takich jak problemy w obszarze zdrowia psychicznego, samoregulacji, radzeniu sobie z realizacją zadań szkolnych i nawiązywaniu relacji z rówieśnikami sprzyjającymi zaspokajaniu potrzeb i rozwijaniu własnych kompetencji interpersonalnych w relacjach z nimi.

Wśród czynników chroniących umiarkowane ujemne korelacje zaobserwowano dla pozytywnego stosunku do szkoły ($r=-0,45$), motywacji wewnętrznej ($r=-0,40$) oraz wsparcia nauczycieli ($r=-0,35$). Te związki sugerują, że pozytywne nastawienie do szkoły, wewnętrzna motywacja do nauki oraz wsparcie ze strony nauczycieli działają ochronnie, zmniejszając tendencję do odrzucania norm społecznych (Appelt, 2023a).

Wyniki analizy wskazują, że nieakceptacja norm społecznych koreluje dodatnio z wszystkimi pozostałymi 16 czynnikami ryzyka badanymi w tej grupie wiekowej, w tym z jedenastoma jest to korelacja umiarkowana, z dwoma wysoka. Ten czynnik ryzyka koreluje też ujemnie z 16 na 17 badanych czynnikami chroniącymi, ale tylko z trzema z nich tworzy związki umiarkowanie silne. Pozytywny stosunek do szkoły, motywacja wewnętrzna do uczenia się i wsparcie nauczycieli zmniejszają tendencję do nieakceptacji norm społecznych.

Tabela 3.52. Istotne statystycznie korelacje nieakceptacji norm społecznych z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów z klas IV-VI, $N=2180$

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,20	Symptomy depresji	0,38
Poczucie kontroli	-0,22	Symptomy lęku	0,19
Konstruktywne radzenie sobie	-0,16	Objawy psychosomatyczne	0,23
Nadzieja na sukces	-0,14	Pesymistyczne myśli	0,32
Nastawienie na rozwój	-0,10	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,28

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,40
Empatia afektywna	-0,22	Nadruchliwość i impulsywność	0,34
Empatia behawioralna	-0,25	Unikowe radzenie sobie	0,41
Asertywność	-0,21	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,43
Kompetencje lidarskie	-0,14		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,27	Niepowodzenia w uczeniu się	0,41
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,45	Negatywny stosunek do szkoły	0,67
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,40	Amotywacja do uczenia się	0,47
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-0,20		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-0,21	Poczucie alienacji	0,36
Wsparcie nauczycieli	-0,35	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,52
Wsparcie rodziców	-0,27	Doświadczenie odrzucenia	0,37
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,36

Związki nieakceptacji norm społecznych z czynnikami chroniącymi i z czynnikami ryzyka w starszej grupie badanych

Najsilniejszy związek zaobserwowano między nieakceptowaniem norm społecznych a negatywnym stosunkiem do szkoły ($r=0,56$). Wysoka dodatnia korelacja wskazuje, że młodzież, która odrzuca normy społeczne, znacznie częściej wykazuje negatywne nastawienie wobec szkoły, co może odzwierciedlać ogólny opór wobec struktur instytucjonalnych i społecznych.

Wśród pozostałych czynników ryzyka umiarkowane dodatnie korelacje odnotowano dla destruktywnego radzenia sobie ze złością ($r=0,40$), negatywnych postaw wobec rówieśników ($r=0,39$), niepowodzeń w uczeniu się ($r=0,39$), amotywacji

($r=0,38$), unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami ($r=0,36$), deficytów w zakresie koncentracji uwagi ($r=0,36$), nadruchliwości i impulsywności ($r=0,34$), pesymistycznych myśli ($r=0,34$) oraz symptomów depresji i tendencji suicydalnych ($r=0,31$). Te wyniki wskazują, że nieakceptowanie norm społecznych współwystępuje z szerokim spektrum problemów w takich obszarach jak: zdrowie psychiczne, samoregulacja, relacje z rówieśnikami i zagrożenia dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze uczenia się i w obszarze relacji rówieśniczych.

Wśród czynników chroniących umiarkowaną, ujemną korelację zaobserwowano dla pozytywnego stosunku do szkoły ($r=-0,38$). Ujemny związek z motywacją wewnętrzną widoczny w młodszej grupie jest wyraźnie słabszy ($r=-0,29$ – korelacja słaba).

Tabela 3.53. Istotne statystycznie korelacje nieakceptacji norm społecznych z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w grupie uczniów klas VII-VIII, $N = 1418$

Czynniki chroniące	Wartość współczynnika korelacji	Czynniki ryzyka	Wartość współczynnika korelacji
Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu		Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	
Poczucie własnej wartości	-0,20	Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	0,31
Poczucie kontroli	-0,14	Symptomy lęku	0,16
Konstruktywne radzenie sobie	-0,12	Objawy psychosomatyczne	0,21
Nadzieja na sukces	-	Pesymistyczne myśli	0,34
Nastawienie na rozwój	-	Nieprawidłowy stosunek do ciała	0,25
Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom		Deficyty w obszarze samoregulacji	
Empatia poznawcza	-	Deficyty w koncentracji uwagi	0,36
Empatia afektywna	-	Nadruchliwość i impulsywność	0,34
Empatia behawioralna	-0,12	Unikowe radzenie sobie	0,36
Asertywność	-	Destruktywne radzenie sobie ze złością	0,40
Kompetencje lidarskie	-		
Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	
Pozytywny stosunek do uczenia się	-0,23	Niepowodzenia w uczeniu się	0,39
Pozytywny stosunek do szkoły	-0,38	Negatywny stosunek do szkoły	0,56

Motywacja wewnętrzna do uczenia się	-0,29	Amotywacja do uczenia się	0,38
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	-0,13		
Wsparcie środowiskowe		Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	
Wsparcie rówieśników	-	Poczucie alienacji	0,28
Wsparcie nauczycieli	-0,27	Negatywna postawa wobec rówieśników	0,39
Wsparcie rodziców	-0,17	Doświadczenie odrzucenia	0,24
		Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników	0,26
		Cyberprzemoc	
		Doświadczenie cyberprzemocy	0,28

Wyniki badań wskazują, że nieakceptacja norm społecznych jest powiązana z wieloma obszarami funkcjonowania starszych uczniów i może znacząco obniżać ich szanse edukacyjne. Jak pokazują badania nieakceptacja norm społecznych często współwystępuje z innymi trudnościami emocjonalnymi i szkolnymi, zarówno w młodszej jak i starszej grupie osób badanych, wczesne jej rozpoznanie pozwala na szybsze wdrożenie wsparcia, zanim trudności utrwala się i wpłyną na stosunek do szkoły, postawy wobec rówieśników czy motywację do uczenia się.

4. Rozmiary zachowań ryzykownych w badanej próbie

Zgodnie z problemem nr 3 sformułowanym we Wniosku, w tym rozdziale zostaną przedstawione odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące częstotliwości palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się, a także rozmiarów problemowego używania Internetu przez uczniów i podejmowania niekonstruktywnych zachowań związanych z odżywianiem. Dane te pochodzą z klas IV-VI oraz VII-VIII. Następnie scharakteryzowane zostaną rozmiary innych zachowań ryzykownych badanych tylko w grupie starszych uczniów: picia napojów energetyzujących¹ – tak zwanych „energetyków”, używania marihuany, przyjmowania leków bez zaleceń lekarskich i stosowania cyberprzemocy.

W pytaniach dotyczących palenia papierosów, picia alkoholu, upijania się, wybrano okres ostatnich 30 dni przed badaniem z uwagi na to, że w badaniach nad używaniem substancji psychoaktywnych przyjmuje się, iż deklarowanie używania substancji w takim okresie czasu oznacza systematyczne jej używanie. Większość zastosowanych pytań pochodzi z projektu HBSC (ang. *Health Behaviour in School-aged Children*)². To międzynarodowe cykliczne badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej realizowane od 1982 roku co cztery lata, w których Polska uczestniczy od 1989 roku.

Ze względu na ograniczoną liczbę stron *Raportu* nie zamieszczono materiału o szkodliwości używania substancji psychoaktywnych ani o ich uwarunkowaniach znanych z literatury. Wydaje się, że jest to wiedza rozpowszechniona w środowisku profilaktyków i stale aktualizowana dzięki licznym projektom badawczym. W kolejnym rozdziale przedstawiono wyniki badań nad związkami tych zachowań z czynni-

¹ Zgodnie z Ustawą z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (Dz. U. 2015 poz. 1916), Art. 12n. Producent lub importer napoju z dodatkiem kofeiny lub tauryny jest obowiązany do oznaczenia opakowania jednostkowego wyrobu widoczną, czytelną oraz umieszczoną w sposób nieusuwalny i trwałą informacją o treści „Napój energetyzujący” lub „Napój energetyczny”. To pozwala przypuszczać, że istnieją różnice pomiędzy napojami, których już ustawodawca nie precyzuje. W praktyce osoby spożywające te napoje przymiotniki „energetyzujący” i „energetyczny” traktują najczęściej jako synonimy i nie dostrzegają najczęściej różnicy pomiędzy nimi. Potocznie dla obydwu rodzajów napojów używa się terminu „energetyki”. Dlatego taka nazwa została zastosowana w pytaniu kwestionariuszowym dotyczącym picia tych napojów. Szczegółową różnicę pomiędzy tymi napojami wyjaśniają Ewa Błaszczuk-Bębenek i Urszula Zwierczyk z Instytutu Zdrowia Publicznego, Wydział Nauk o Zdrowiu UJ CM na stronie: https://nauka.uj.edu.pl/aktualnosci/-/journal_content/56_INSTANCE_Sz8leL0jYQen/74541952/154002011

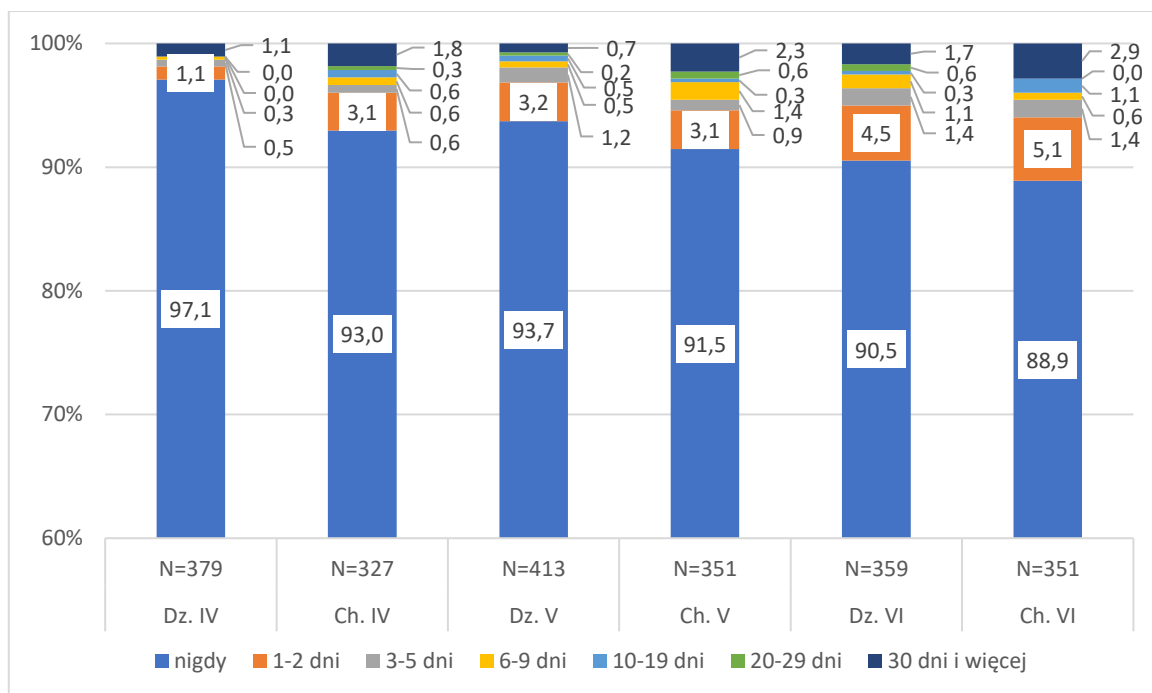
² Patrz: www.hbsc.org; www.hbsc-polska.pl;

kami chroniącymi i czynnikami ryzyka, które zostały poddane pomiarowi w tym projekcie. Natomiast szerzej zostaną tu scharakteryzowane pozostałe trzy zachowania ryzykowne: stosowanie cyberprzemocy przez uczniów klas VII-VIII, problemowe używanie Internetu oraz zachowania świadczące o nieakceptacji swojego ciała. Dwa ostatnie z wymienionych zachowań badaliśmy w obu grupach wiekowych.

4.1. Palenie papierosów

Do badania palenia papierosów wykorzystano pytanie pochodzące z projektu HBSC: *„W ilu dniach (jeśli w ogóle) paliłeś papierosy (lub używałeś elektronicznych papierosów e-papierosów), nie uwzględniaj, proszę, produktów tytoniowych opartych na podgrzewaniu (np. IQOS, Glo, TEEPS), w ciągu ostatnich 30 dni?”* Wybierz tylko jedną z niżej podanych odpowiedzi: *„nigdy, 1-2 dni, 3-5 dni, 6-9 dni, 10-19 dni, 20-29 dni, 30 dni”* (Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023, s. 36).

Jak widać na rysunku 4.1., ponad 90% uczennic w każdej z badanych klas deklaroowało niepalenie papierosów w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem, a odsetek ten nieco zmniejszał się w kolejnych klasach. W przypadku chłopców ponad 90% deklaroowało abstynencję nikotynową tylko w klasach IV i V. W klasie VI odsetek niepalących chłopców wyniósł 88,9. Niższy u dziewcząt niż u chłopców jest odsetek palących codziennie – waha się od 1,1 w klasie IV do 1,7 w klasie VI (przy czym w klasie V jest najniższy – wynosi 0,7). W grupie chłopców codziennie palący stanowią kolejno 1,8%, 2,3%, 2,9%.



Rysunek 4.1. Palenie papierosów w klasach IV-VI

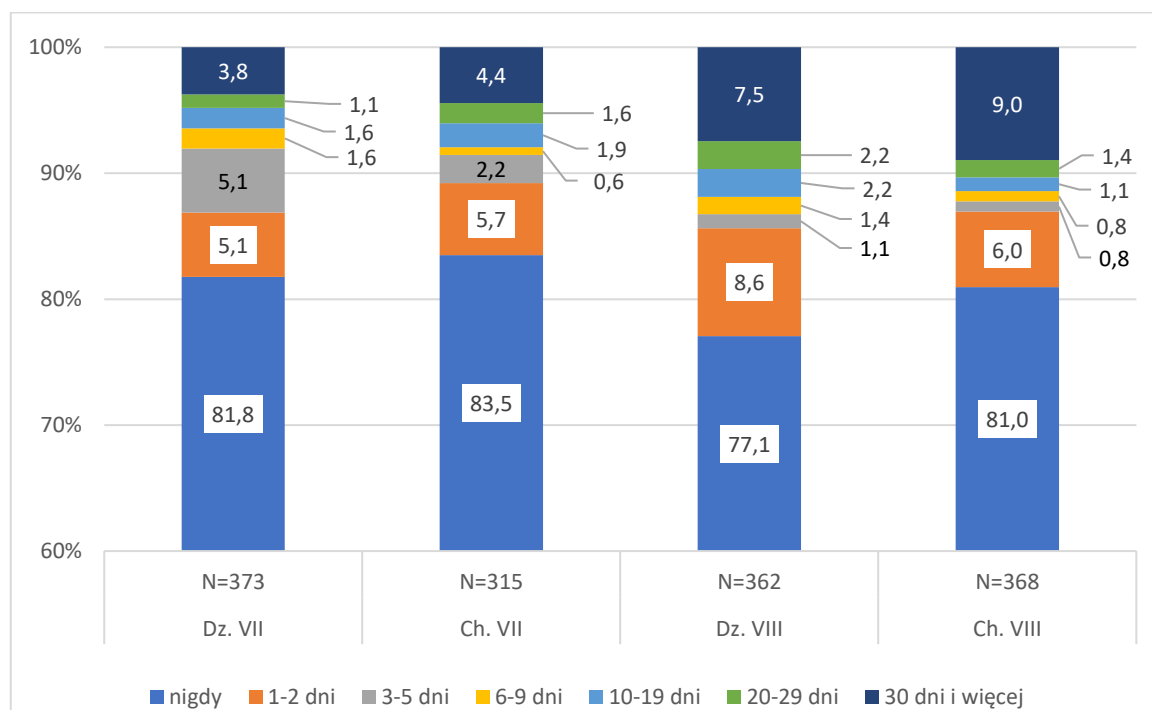
Dane na rysunku 4.1. wskazują, że zdecydowana większość uczniów klas VII i VIII nie paliła papierosów w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem. Nieco wyższy jest odsetek uczniów deklarujących niepalenie papierosów w VII klasie niż w VIII. Podobnie odsetek uczniów kl. VII palących okazjonalnie (np. 1-2 dni w ciągu 30 dni) oraz systematycznie (30 dni i więcej) jest nieco niższy w klasie VII niż w klasie VIII. Tak jak w grupie uczniów klas IV-VI, tak i w tej odsetek niepalących dziewcząt jest wyższy niż odsetek niepalących chłopców w każdej z porównywanych klas.

Znaczenie klasy, do której uczęszcza badany i płci testowano przy pomocy regresji logistycznej, biorąc pod uwagę tylko fakt palenia i niepalenia papierosów w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem³. Jeśli chodzi o **palenie papierosów w grupie młodszych uczniów**, to test ilorazu wiarygodności wykazał, że model z predyktorami jest istotnie lepszy od modelu zerowego: $\chi^2(5)=24,037$, $p<0,001$. Odrzucono hipotezę zerową o braku poprawy dopasowania. Wartość współczynnika (Coef.) dla chłopców równa 0,929, przy błędzie standardowym 0,375 jest statystycznie istotna ($p < 0,013$),

³ Tę samą metodę zastosowano dla sprawdzenia istotności różnic wewnątrz grupy młodszej i starszej dla pozostałych zachowań ryzykownych mierzonych pojedynczymi pytaniami: picia alkoholu, upijania się, a w starszej grupie także picia napojów energetyzujących, używania marihuany i leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza.

co oznacza, że dla chłopców ryzyko palenia papierosów w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem jest 2,53 razy wyższe niż dla dziewczynek ($e^{0,929} = 2,53$).

Wyższe jest także prawdopodobieństwo palenia papierosów przez uczniów klas V (Coef. = 0,81, $p < 0,03$) i VI (Coef. = 1,253, $p < 0,001$) w porównaniu z uczniami klas IV. Dla uczniów klasy V ryzyko palenia papierosów jest 2.24 razy wyższe niż dla uczniów klas IV ($e^{0.81} = 2,24$), a dla uczniów klas VI jest ono 3,5 razy wyższe niż dla uczniów klasy IV ($e^{1,253} = 3,5$).



Rysunek 4.2. Palenie papierosów w klasach VII i VIII

Wynik testu ilorazu wiarygodności dla zmiennej **palenie papierosów w grupie starszych uczniów** [$\chi^2(3)=4,861$, $p<0,182$] nie pozwala odrzucić hipotezy o braku zróżnicowania wyników porównywanych grup. Nie wykazano też istotnych statystycznie różnic między dziewczętami i chłopcami, ani różnic między uczniami klas VII i VIII.

Porównanie średniej dotyczącej palenia papierosów w grupie młodszej – uczniowie klas IV-VI ($M=0,75$) i starszej – uczniowie klas VII-VIII ($M=0,661$) testem t Welcha wskazuje, że różnice między nimi są statystycznie istotne ($t=-13,3$; $p<0,001$). Uczniowie starsi istotnie częściej niż młodsi deklarowali palenie papierosów chociaż raz w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem.

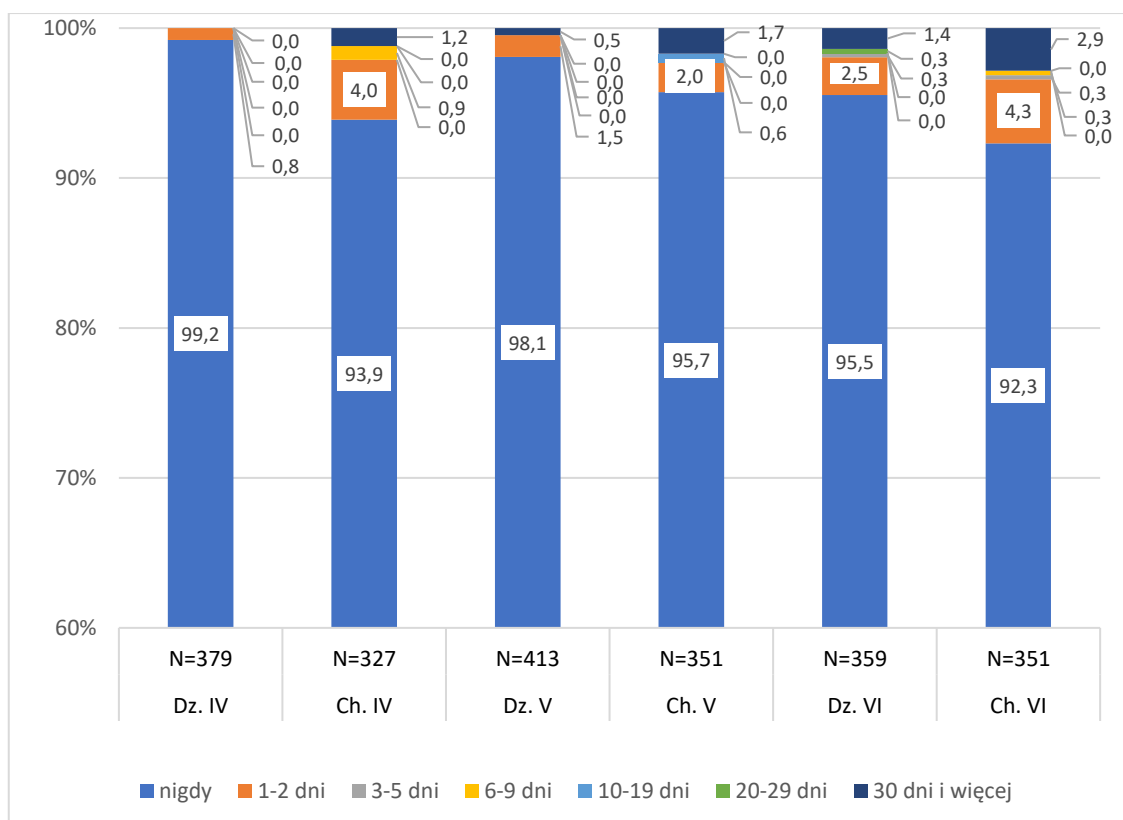
Uzyskane wyniki trudno porównać z rezultatami badań przeprowadzonych w Polsce w ramach projektu HBSC od marca do czerwca roku 2022 w klasach V i VII

(11 i 13 lat). Inaczej bowiem są prezentowane ich rezultaty (oddzielnie raportowane są dane dotyczące palenia tytoniu i palenia e-papierosów, a dane podawane są łącznie dla dziewcząt i chłopców z danej klasy). Jednak warto odnotować, że w grupie 11-latków (uczniowie klas V) odsetek palących tytoń chociaż jeden raz w ciągu 30 dni przed badaniem wynosił 3,9, a deklarujących palenie e-papierosów 4,7 (Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023). W opisywanej w tym raporcie próbie palących jeden i więcej razy było 6,3% dziewcząt i 8,5% chłopców. W badaniach HBSC odsetek 13-latków (uczniowie klas VII) palących tytoń wynosił 10,2, a palących e-papierosy było 12,3% (Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023). W tu prezentowanych badaniach w klasach VII w grupie palących papierosy niezależnie od ich rodzaju i deklarowanej częstotliwości było 18,2% dziewcząt i 16,5% chłopców. Analizy istotności różnic przeprowadzone dla wieku i płci w projekcie HBSC (z uwzględnieniem uczniów klas V, VII i klas I szkół ponadpodstawowych) wykazały, że tylko wiek różnicuje palenie tytoniu oraz palenie e-papierosów (analizy wykonano na wskaźnikach dychotomicznych, tj. niepalący – palący). Młodszy uczniowie częściej niż starsi nie palą tytoniu ani e-papierosów.

4.2. Picie alkoholu i upijanie się

Picie alkoholu badano za pomocą pytania: „*W ilu dniach (jeśli w ogóle) piłeś alkohol w ciągu ostatnich 30 dni?*” Kategorie odpowiedzi: *nigdy, 1-2 dni, 3-5 dni, 6-9 dni, 10-19 dni, 20-29 dni, 30 dni i więcej*” (Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023, s. 36).

Na rysunku 4.3. przedstawiono częstotliwość picia alkoholu w grupie uczniów klas IV-VI.



Rysunek 4.3. Picie alkoholu w grupie uczniów klas IV, V i VI

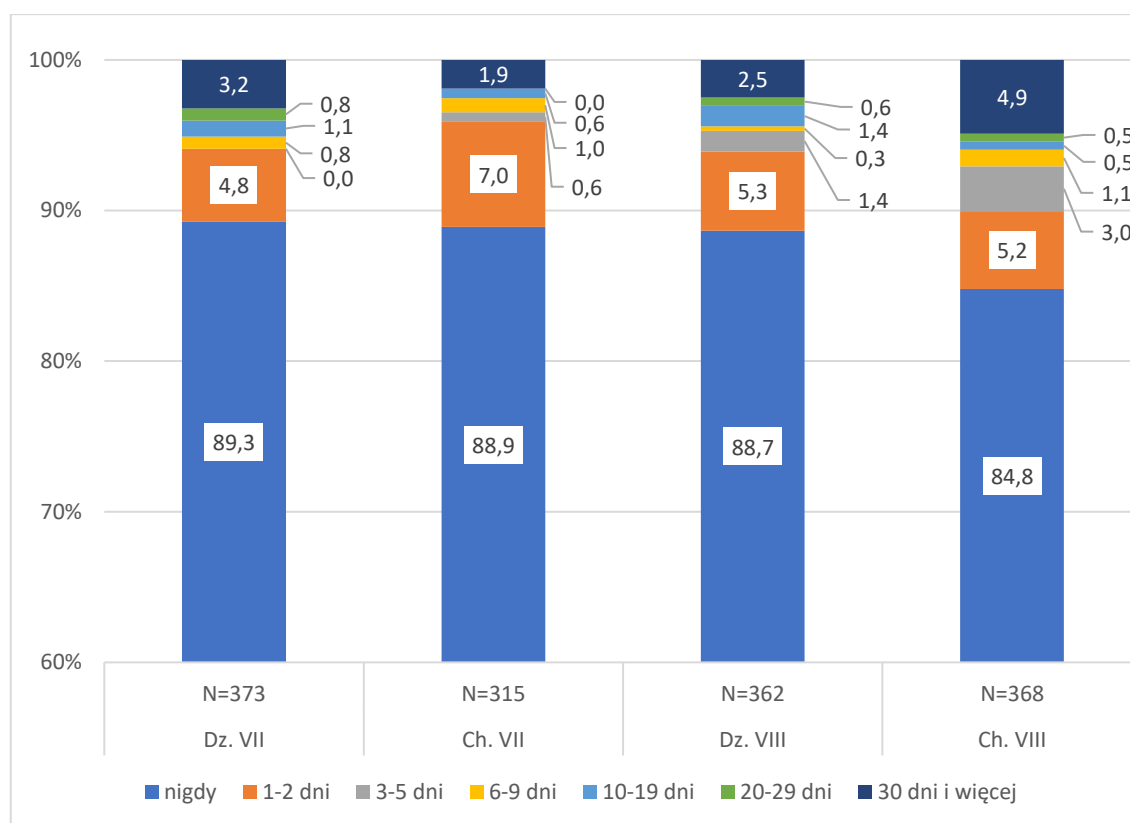
W badanej grupie odsetek niepijących alkoholu w ciągu ostatnich 30 dni chociaż jest bardzo wysoki, to jednak zmniejsza się – od 99,2 w klasie IV do 95,5 w klasie VI. W grupie chłopców odsetek abstynentów jest najwyższy w klasie V, a w klasie VI najniższy. Trudno uwierzyć w deklaracje badanych, że w ciągu ostatnich 30 dni przed wypełnianiem ankiety pili alkohol każdego dnia, jednak takich odpowiedzi udzieliły nie-liczne osoby począwszy od piątej klasy.

W przypadku **picia alkoholu** test ilorazu wiarygodności wykazał, że model z predyktorami jest istotnie lepszy od modelu zerowego: $\chi^2(5)=34,035$, $p<0,001$. Odrzucono hipotezę zerową braku poprawy dopasowania. Wartość współczynnika (Coef.) dla chłopców równa 2,1, przy błędzie standardowym 0,624 jest statystycznie istotna ($p < 0,01$), co oznacza, że ryzyko picia alkoholu przez chłopców jest 8,17 razy wyższe niż dla dziewcząt ($e^{2,1} = 8,17$).

Wyższe jest także prawdopodobieństwo picia alkoholu przez uczniów klas VI (Coef. = 1,766, SD = 0,634, $p < 0,01$) niż przez uczniów klas IV ($e^{1,766} = 5,85$), co oznacza, że ryzyko picia alkoholu przez uczniów klas VI jest blisko 6 razy większe niż

dla uczniów klas IV. Różnice pomiędzy klasą IV i V oraz V i VI są statystycznie nieistotne.

W przypadku uczniów klas VII i VIII rozkład odpowiedzi prezentowany na rysunku 4.4. wskazuje, że tylko chłopcy z klas VII różnią się od chłopców z klas VIII w zakresie deklaracji dotyczącej abstynencji w ciągu ostatnich 30 dni.



Rysunek 4.4. Picie alkoholu w grupie uczniów klas VII i VIII

W klasach VII odsetek dziewcząt i chłopców deklarujących abstynencję w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem jest zbliżony, natomiast w klasach VIII nieco mniej chłopców niż dziewcząt wybrało odpowiedź „nigdy”. Odsetki uczniów pijących w tym okresie 1-2 dni są niższe u dziewcząt w klasie VII i zbliżone do wyników dziewcząt i chłopców z klas VIII. Natomiast najwyższy jest odsetek takich deklaracji w grupie chłopców z klas VII. Podobnie jak w przypadku uczniów młodszych (klasy IV-VI) także w tej grupie znalazły się osoby deklarujące codzienne picie alkoholu w porównywanym okresie czasu, a odsetki takich deklaracji są w grupie starszej wyższe niż w grupie młodszej, z wyjątkiem chłopców z klas VII, których odsetek jest w tej kategorii niższy niż chłopców z klas VI.

Wynik testu ilorazu wiarygodności dla zmiennej **picie alkoholu** [$\chi^2(3)=4,332$, $p<0,228$] nie pozwala odrzucić hipotezy o braku różnicowania wyników porównywanych grup. Nie wykazano też istotnych statystycznie różnic między dziewczętami i chłopcami, ani różnic między uczniami klas VII i VIII w zakresie picia alkoholu.

Porównanie średnich dotyczących picia alkoholu w grupie młodszej ($M = 0,04$) i starszej ($M = 0,36$) testem t Welcha wskazuje, że starsi uczniowie deklarowali picie alkoholu w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem istotnie częściej niż młodsi ($t=-9,7$; $p<0,001$).

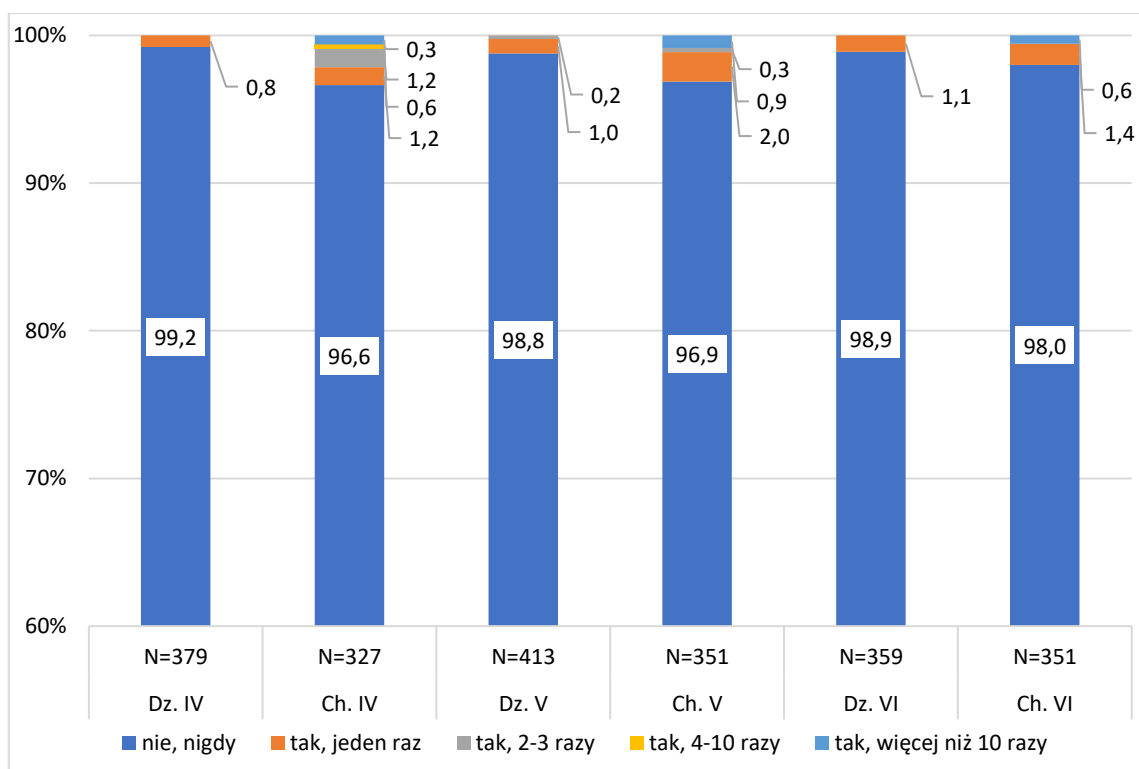
W badaniach HBSC odsetek pijących alkohol wynosił 5,7% w grupie uczniów klas V oraz 14,1% w grupie uczniów klas VII. W naszej próbie w klasach V odnotowaliśmy 1,9% dziewcząt i 4,3% chłopców pijących alkohol niezależnie od częstotliwości. W klasach VII picie alkoholu zadeklarowało 10,7% dziewcząt i 11,3% chłopców.

Analiza istotności różnic wykonana w projekcie HBSC wykazała, że tylko wiek (z uwzględnieniem uczniów klas V, VII i klas I szkół ponadpodstawowych) różnicuje picie lub abstynencję w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem. Starsi uczniowie częściej niż młodsi deklarowali spożywanie alkoholu.

Upijanie się

Do pomiaru rozpowszechnienia upijania się w badanej próbie zastosowano pytanie: „Czy wypijeś w ciągu ostatnich 30 dni tak dużo alkoholu, że czujeś się naprawdę pijany? Kategorie odpowiedzi: *nie nigdy; tak, jeden raz; tak, 2-3 razy; tak, 4-10 razy; tak, więcej niż 10 razy*” (Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023, s. 36).

Na rysunku 4.5. przedstawiono odsetki badanych, którzy wybrali poszczególne kategorie odpowiedzi.

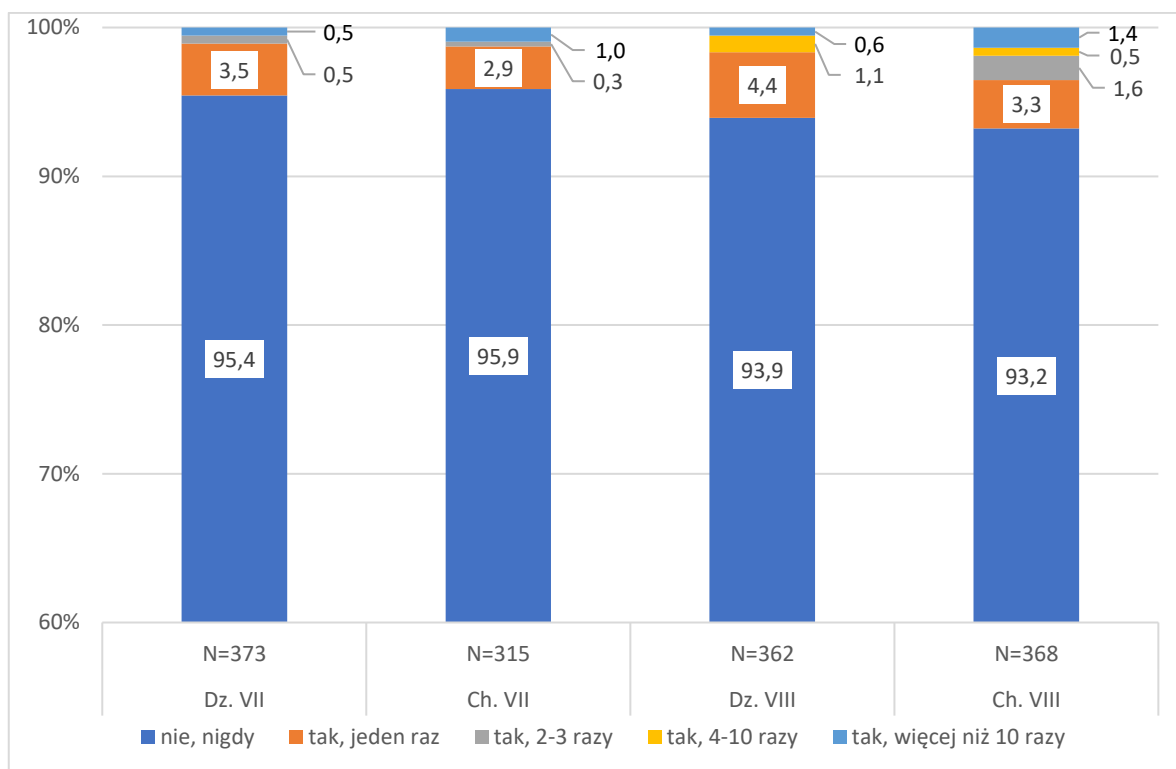


Rysunek 4.5. Upijanie się w grupie uczniów klas IV-VI

W klasach IV i V wyższy jest odsetek dziewcząt niż chłopców deklarujących, że nigdy nie wypity tyle alkoholu, żeby się upić. W klasach VI odsetki dziewcząt i chłopców w tej kategorii są zbliżone. Niewielkie są różnice pomiędzy dziewczętami z poszczególnych klas w zakresie upijania się jeden raz w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem. Wśród chłopców różnice są większe – w grupie uczniów klas V odsetek badanych w tej kategorii jest wyższy niż w klasach IV i VI. Także w tej klasie odnotowano największe różnice między dziewczętami i chłopcami w kategorii jednorazowego upicia się.

Analiza wykonana dla zmiennej **upijanie się** wykazała, że występują tylko różnice między chłopcami i dziewczętami. Wynik test ilorazu wiarygodności wskazuje [$\chi^2(5)=11,277$, ($p<0,05$)], że model z predyktorami jest istotnie lepszy od modelu zerowego, co pozwala odrzucić hipotezę zerową. Jednocześnie stwierdzono istotne statystycznie zróżnicowanie w zależności od płci. Wartość współczynnika (Coef.) dla chłopców równa 1,473, przy błędzie standardowym 0,655 jest statystycznie istotna ($p < 0,05$). Oznacza to, że ryzyko upijania się jest dla chłopców nieco ponad cztery razy wyższe niż dla dziewcząt ($e^{1,473} = 4,36$).

Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów klas VII i VIII zawiera rysunek 4.6. W klasie VII odsetki dziewcząt i chłopców deklarujących, że nie upili się ani razu w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem są zbliżone. Nieco niższe, ale podobnie zróżnicowane ze względu na płeć są odpowiedzi w tej kategorii w klasie VIII.



Rysunek 4.6. Upijanie się w grupie uczniów klas VII i VIII

Wśród badanych, którzy deklarowali, że upili się 1 raz w tym okresie czasu wyższy jest odsetek dziewcząt niż chłopców zarówno w klasie VII jak i w VIII.

Wynik testu ilorazu wiarygodności dla zmiennej **upijanie się** [$\chi^2(3)=3,238$, $p<0,356$] nie pozwala odrzucić hipotezy o braku zróżnicowania wyników porównywanych grup (kl. VII vs kl. VIII, Dz. vs Ch.). Nie wykazano też istotnych statystycznie różnic między dziewczętami i chłopcami, ani różnic między uczniami klas VII i VIII w zakresie upijania się. Ryzyko upijania się adolescentów w klasach VII i VIII jest zbliżone, jest także niezależne od płci.

Porównując wyniki uczniów klas IV-VI i VI-VIII można stwierdzić, że odsetki nieupijających się w badanym okresie czasu są wyższe wśród uczniów młodszych. Podobnie jest w kategorii upijających się 1 raz w ciągu 30 dni przed badaniem. Analiza średnich grupy młodszych ($M = 0,02$) i starszych ($M = 0,09$) uczniów testem t Welcha

wskazuje, że starsi uczniowie istotnie częściej deklarowali upicie się co najmniej raz w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem niż młodsi ($t=-5,8$, $p<0,001$).

W badaniach HBSC odnotowano fakt upicia się jeden raz lub więcej w przypadku 3,6% uczniów klas V oraz 7,4% uczniów klas VII. W tu opisywanej próbie wśród uczniów klas V odsetek osób, które upiły się jeden raz lub więcej wynosi 1,2% w grupie dziewcząt oraz 3,1% w grupie chłopców. Natomiast w klasach VII zjawisko to występuje częściej i wynosi 4,6% wśród dziewcząt oraz 4,1% w grupie chłopców.

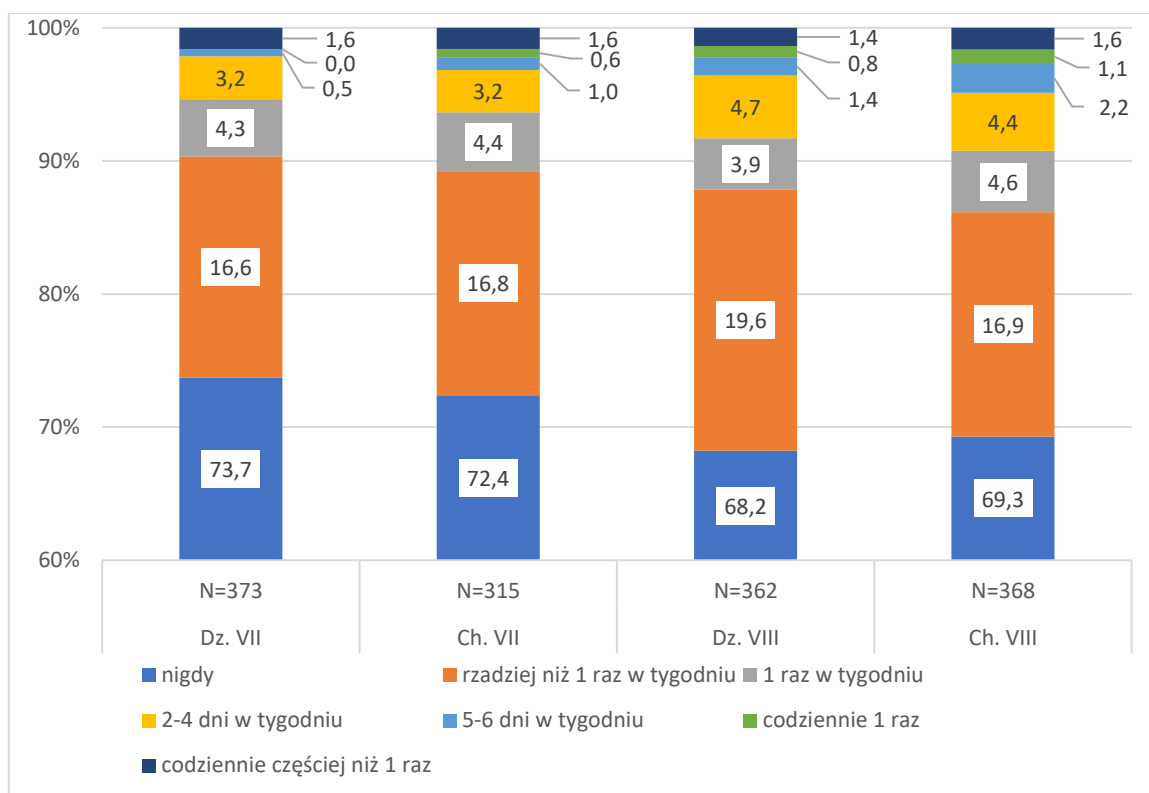
Analizy istotności różnic przeprowadzone w projekcie HBSC wskazują, że zarówno wiek, jak i płeć różnicują upijanie się. Starsi uczniowie upijają się częściej niż młodsi, a chłopcy częściej niż dziewczęta.

Używanie pozostałych substancji psychoaktywnych badano tylko w klasach VII i VIII.

4.3. Picie napojów energetyzujących przez uczniów klas VII i VIII

Do pomiaru tej zmiennej zastosowano pytanie: *Ile razy w tygodniu (jeśli w ogóle) pijesz tak zwane energetyki (np. Red Bull, Tiger, Monster)*. Kategorie odpowiedzi: *nigdy; rzadziej niż 1 raz w tygodniu; 1 raz w tygodniu; 2-4 dni w tygodniu; 5-6 dni w tygodniu; codziennie 1 raz; codziennie częściej niż 1 raz*. Pochodzi ono także z projektu HBSC, lecz zostało inaczej sformułowane, bowiem w projekcie HBSC było ono jednym z kilku pytań dotyczących różnych produktów (por. Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023, s. 36).

Rozkład odpowiedzi uczniów z klas VII i VIII przedstawiono na rysunku 4.7.



Rysunek 4.7. Picie tzw. energetyków w grupie uczniów klas VII i VIII

W badanej grupie uczniów klas VII odsetek dziewcząt deklarujących, że nie piją napojów energetyzujących jest zbliżony do odsetka chłopców, a tendencja ta występuje także w grupie uczniów klas VIII. Jednocześnie odsetki uczniów niepijących tych napojów w klasie VIII są niższe niż w klasie VII.

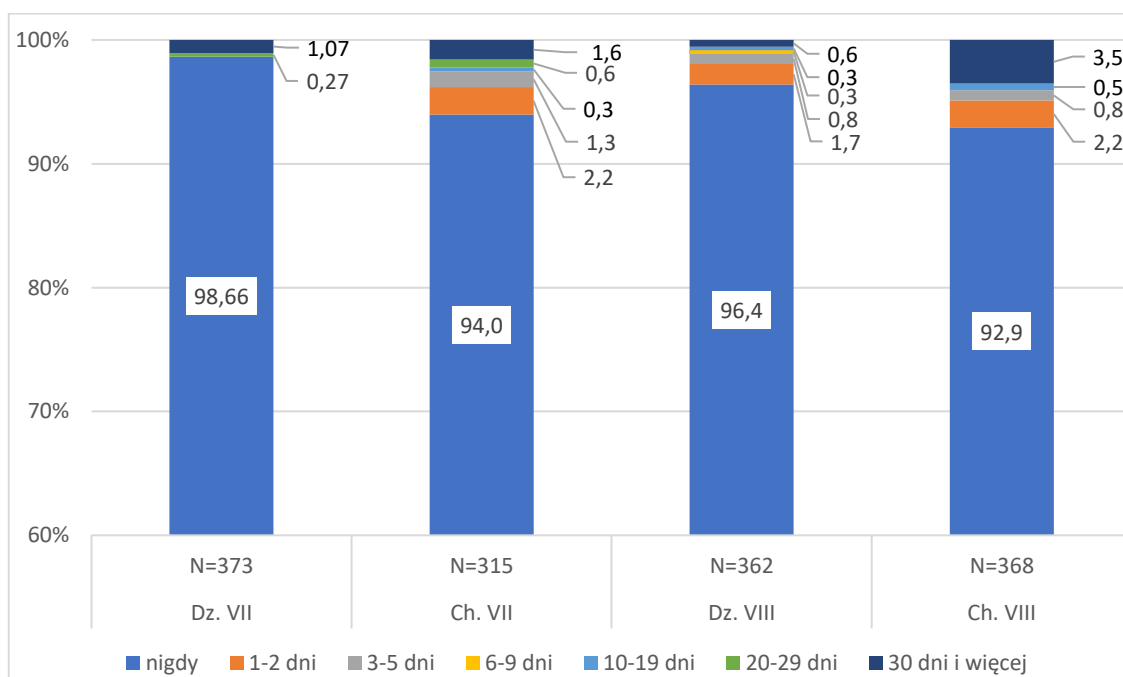
Wynik testu ilorazu wiarygodności dla zmiennej **picie napojów energetyzujących** ($\chi^2=3,495$, $p<0,321$) nie pozwala odrzucić hipotezy o braku różnicowania wyników porównywanych grup. Nie wykazano też istotnych statystycznie różnic między dziewczętami i chłopcami, ani różnic między uczniami klas VII i VIII w zakresie picia tzw. „energetyków”. Ryzyko sięgania po napoje energetyzujące w klasach VII i VIII jest zbliżone, jest także niezależne od płci.

W badaniach HBSC w klasach VII odsetek uczniów deklarujących, że nigdy nie pili napojów energetyzujących wynosił 55,1%. W naszej próbie odsetki uczniów w tej kategorii w klasach VII są wyższe – 68,2% dziewcząt i 69,3% chłopców deklarowało, że nigdy nie pili tych napojów. Być może ta korzystna różnica wyników w naszej próbie

jest konsekwencją wprowadzenia od 1 stycznia 2024 zakazu sprzedaży napojów energetycznych dzieciom i młodzieży poniżej 18 roku życia⁴.

4.4. Używanie marihuany przez uczniów klas VII i VIII

Tak jak w badaniach HBSC pytanie dotyczące używanie narkotyków ograniczono do najbardziej rozpowszechnionej marihuany: „Czy kiedykolwiek używałeś marihuany („trawy”, „ziola”) lub haszyszu? Kategorie odpowiedzi: *nigdy*, *1-2 dni*, *3-5 dni*, *6-9 dni*, *10-19 dni*, *20-29 dni*, *30 dni lub więcej*” (Dzielska i Okulicz-Kozaryn, 2023). Na rysunku 4.8. przedstawiono rozkłady procentowe odpowiedzi badanych uczniów klas VII i VIII.



Rysunek 4.8. Używanie marihuany w ciągu życia w grupie uczniów klas VII i VIII

Odsetek dziewcząt z kl. VII, które nigdy nie używały marihuany jest tylko nieco wyższy niż chłopców w tym wieku (różnica 4,66 pkt. procentowego). Podobna tendencja wystąpiła w klasach VIII – różnica między dziewczętami i chłopcami wynosi 3,5 pkt. procentowego. Generalnie odsetek uczniów w obu grupach wiekowych, którzy mieli kontakt z marihuaną w ciągu swojego życia jest niewielki – 1,3% dziewcząt i 6% chłopców w kl. VII i odpowiednio 3,6% i 7,1% w kl. VIII.

⁴ Ustawa z dnia 17 sierpnia 2023 r. o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U.2023.1718. dostęp 15.07.2025 <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zmiana-ustawy-o-zdrowiu-publicznym-oraz-niektorych-innych-ustaw-21866517>

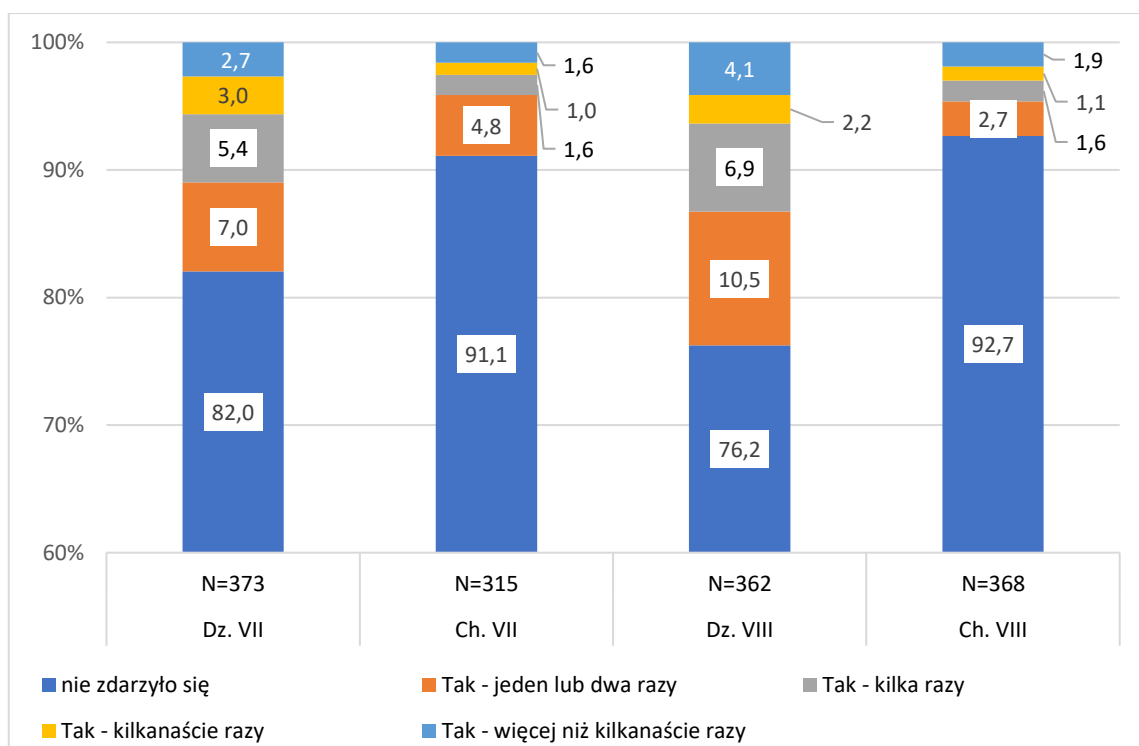
Wynik testu ilorazu wiarygodności dla zmiennej **używanie marihuany** [$\chi^2(4)=18,974$, $p<0,001$] pozwala odrzucić hipotezę zerową o braku zróżnicowania. Wartość współczynnika (Coef.) dla chłopców równa 1,553, przy błędzie standardowym 0,509 jest statystycznie istotna ($p < 0,01$). Oznacza to, że ryzyko używania marihuany jest dla chłopców ponad cztery razy wyższe niż dla dziewcząt ($e^{1,553} = 4,73$). Różnice między uczniami klas VII i VIII nie są statystycznie istotne.

W badaniach HBSC o używanie marihuany pytano tylko uczniów klas I szkół ponadpodstawowych, zatem porównanie danych z uzyskanymi w tych badaniach jest niemożliwe. Warto jednak zaznaczyć, że odnotowano w nich 11,6% uczniów, którzy używali marihuany kiedykolwiek w życiu.

4.5. Używanie leków uspokajających i nasennych bez zaleceń lekarza przez uczniów klas VII i VIII

Używanie leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza badaliśmy wyłącznie w klasach VII-VIII, przy pomocy pytania: *Czy w okresie od września zeszłego roku do teraz stosowałeś leki uspokajające lub nasenne bez zalecenia lekarza? Kategorie odpowiedzi: Nie zdarzyło się; Tak – jeden lub dwa razy; Tak – kilka razy; Tak – kilkanaście razy; Tak- więcej niż kilkanaście razy* (Wolniewicz-Grzelak, Ostaszewski, 1983).

Rozkład uzyskanych wyników w klasach VII i VIII przedstawiono na rysunku 4.9.



Rysunek 4.9. Używanie leków uspokajających i nasennych w okresie od września roku poprzedzającego badanie do chwili badania w grupie uczniów klas VII i VIII

Jak widać, to dziewczęta w klasach VII i VIII sięgają po leki uspokajające i nasenne bez zalecenia lekarza wyraźnie częściej niż chłopcy. W klasach VII odsetek dziewcząt, które nie sięgały po te leki bez wskazań lekarza mniej więcej przez ostatni rok poprzedzający badanie jest o prawie 10 punktów procentowych niższy niż chłopców. W klasach VIII ta różnica wynosi już 16,5 punktów procentowych. Zjawisko używania tych leków bez zaleceń lekarza nasila się z klasy na klasę dziewcząt. W klasach VII dotyczy ono 18% dziewcząt, a w klasach VIII już 23,8%, a jednocześnie różnice między chłopcami w klasie VII i VIII są minimalne (odpowiednio 8,9% i 7,3%) i na korzyść starszych uczniów.

Wynik testu ilorazu wiarygodności dla zmiennej **używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza** [$\chi^2(3)=52,194$, $p<0,001$] świadczy o tym, że model z predyktorami jest istotnie lepszy od modelu zerowego, co pozwala odrzucić hipotezę zerową.

Wartość współczynnika (Coef.) dla chłopców równa -0,808, przy błędzie standardowym 0,24 jest statystycznie istotna ($p < 0,001$). Oznacza to, że ryzyko używania le-

ków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza jest dla chłopców o nieco ponad dwa razy niższe niż dziewcząt ($e^{-0,808} = 0,445$). Różnice między klasami VII i VIII nie są istotne statystycznie.

4.6. Stosowanie cyberprzemocy przez uczniów klas VII i VIII

Cyberprzemoc (agresja elektroniczna) to zachowanie realizowane za pomocą nowych mediów. W kontekście rówieśniczym często przybiera postać cyberbullyingu, który charakteryzuje się intencjonalnością, powtarzalnością i nierównowagą sił. Główną przyczyną cyberprzemocy jest specyfika komunikacji zapośredniczonej, która bywa „bardziej bezosobowa i wyzwolona” (Joinson, 2009, za: Pyżalski, 2012), co wiąże się z poczuciem anonimowości i redukcją ograniczeń w świecie online. Równocześnie nawet pojedynczy akt agresji elektronicznej pozostawia trwały ślad, którego całkowite usunięcie jest praktycznie niemożliwe (Wojtasik, 2012, s. 6). Jedną z głównych przyczyn zachowań cyberagresywnych jest poczucie anonimowości i braku konsekwencji. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) uznaje przemoc rówieśniczą za jedno z największych zagrożeń dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Konsekwencje wiktyimizacji, często porównywalne do tradycyjnego prześladowania, obejmują m.in. depresję, lęk społeczny oraz obniżone poczucie własnej wartości (Hawker, Boulton, 2000 i Salmivalli, 2010, za: Pyżalski, 2012).

Stosowanie cyberprzemocy badano wyłącznie w klasach VII-VIII. Zmienna została zdefiniowana jako tendencja „do stosowania agresji elektronicznej wobec innych (głównie rówieśników), której nośnikiem są wszelkie nowoczesne zdobycze technologii komunikacyjnej i informacyjnej (np.: komunikatory internetowe, portale społecznościowe czy telefonia komórkowa). Są to działania nieprzypadkowe, podejmowane świadomie i zaplanowane, mające tendencję do wielokrotnego powtarzania się, a działania te są nasycone wrogością wobec podmiotów, w które są wymierzone. Działania te realizowane są poprzez manipulację obrazem, dźwiękiem lub innymi kanałami przekazu informacji, a ich celem jest ograniczenie intymności i osobistej wolności innych ludzi lub choćby sprawienie im przykrości” (Wysocka i in., 2021a, s. 384).

Badani odpowiadali na 7 pytań dotyczących podejmowania przez nich w okresie ostatnich 6 miesięcy różnych zachowań mieszczących się w definicji cyberprzemocy,

takich jak np. *Ile razy, w ciągu ostatnich 6 miesięcy, zdarzało Ci się złośliwie komentować czyjeś wypowiedzi na forum internetowym, żeby tę osobę ośmieszyć? Ile razy, w ciągu ostatnich 6 miesięcy, zdarzało Ci się w gniewie umieszczać w Internecie nieprawdziwe informacje o czyimś prywatnym życiu?* Badani wybierali jedną z podanych odpowiedzi: *Nigdy, Raz, Dwa razy, Trzy razy, Cztery razy i więcej.*

Rzetelność skali ustalona metodą alfa Cronbacha jest wysoka – 0,829.

Wyniki badań

W tym rozdziale scharakteryzowano statystyki opisowe dla stosowania cyberprzemocy (tabela 4.1.) oraz zróżnicowanie poziomu tej zmiennej w zależności od klasy i płci badanych.

Tabela 4.1. Statystyki opisowe dla stosowania cyberprzemocy

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
VII	688	0	4	0,20	0	0	0,14	0,49	4,285	26,946
VIII	730	0	4	0,24	0	0	0,29	0,54	3,851	20,634
Grupa starsza razem	1418	0	4	0,22	0	0	0,14	0,51	4,048	23,315

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

Poziom stosowania cyberprzemocy w badanej próbie jest stosunkowo niski. W całej próbie 64,5% badanych odpowiedziało na siedem pytań, że nigdy nie dopuściło się agresji w sieci w ciągu ostatnich 6 miesięcy, a 0,28% odpowiedziało, że zrobili to 4 i więcej razy. Jednocześnie średnia w klasie VII jest nieco niższa niż w klasie VIII, a w przedziale, w którym mieści się około 25% uczniów o najwyższych wynikach (Q3) najniższy średni wynik wynosi w klasie VII – 0,14, a w klasie VIII – 0,29. Oznacza to, że w tej grupie badanych, którzy najczęściej w porównaniu z rówieśnikami dopuszczają się cyberprzemocy natężenie tego zachowania, przynajmniej dla części z nich nie jest wysokie. W klasie VII odsetek uczniów, którzy nie stosowali cyberprzemocy w ciągu ostatnich 6 miesięcy jest nieco wyższy i wynosi 67%, a w klasie VIII równa się 62,1%. Jednak różnice między klasami są niewielkie.

Przeprowadzona analiza wariancji potwierdziła, że model jest statystycznie istotny ($F = 4,66$; $p = 0,003$), jednak wyjaśnia on znikomą część zmienności w zakresie bycia sprawcą cyberprzemocy. Wskazuje na to niska wartość współczynnika determinacji R-kwadrat, która wynosi 0,0098, co oznacza, że model tłumaczy jedynie 0,98% wariancji zmiennej zależnej. Szczegółowa analiza wykazała, że płeć jest jedynym czynnikiem, który w sposób statystycznie istotny różnicuje badane zjawisko ($F = 11,72$; $p < 0,001$). Porównanie średnich wyników potwierdza ten rezultat, wskazując, że chłopcy uzyskują istotnie wyższe wyniki ($M = 0,068$) w porównaniu do dziewcząt ($M = -0,064$), a różnica ta jest statystycznie istotna ($t = 3,42$; $p = 0,001$). Z kolei znaczenie samej klasy dla zmiennej objaśnianej ($F = 1,55$; $p = 0,214$), jak i interakcja płci i klasy ($F = 0,23$; $p = 0,633$), okazały się nieistotne statystycznie. Chłopcy częściej są sprawcami cyberprzemocy.

4.7. Problemowe używanie Internetu

W dobie powszechnej cyfryzacji i łatwego dostępu do urządzeń mobilnych problemowe używanie Internetu (ang. *Problematic Internet Use, PIU*) stało się jednym z istotnych zagrożeń rozwojowych dzieci i młodzieży. Pojęcie to odnosi się do nadmiernego, niekontrolowanego lub kompulsywnego korzystania z zasobów internetowych, które prowadzi do zakłóceń w codziennym funkcjonowaniu, relacjach społecznych, zdrowiu psychicznym oraz realizacji obowiązków szkolnych i domowych (Young, 1998; Griffiths, 2000).

Uczniowie klas IV-VIII szkoły podstawowej, a więc w wieku około 10–15 lat, stanowią grupę szczególnie podatną na rozwój zachowań problemowych związanych z użytkowaniem Internetu. Wynika to z faktu, że jest to okres intensywnych zmian rozwojowych – emocjonalnych, poznawczych i społecznych – a jednocześnie czas zwiększania się autonomii i potrzeby przynależności do grupy rówieśniczej (Erikson, 1997; Brzezińska i in., 2016). Badania pokazują, że dzieci w tym wieku coraz częściej korzystają z Internetu nie tylko do nauki (Appelt, 2024), ale przede wszystkim do rozrywki – gier online, korzystania z mediów społecznościowych czy oglądania materiałów wideo (Kuss, Griffiths, 2015; NASK, 2023).

Według raportu NASK (2023), blisko 70% uczniów szkół podstawowych korzysta z Internetu codziennie ponad 3 godziny poza zajęciami szkolnymi, a 14% spełnia kryteria ryzyka problemowego używania Internetu. Najczęściej wskazywanymi trudnościami są: rozdrażnienie w sytuacji braku dostępu do Internetu, zaniedbywanie obowiązków, spadek wyników w nauce oraz konflikty z rodzicami. Co istotne, dzieci wykazujące objawy PIU częściej cierpią na obniżony nastrój, zaburzenia snu oraz trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych (Kożyra, Wójcik, 2020). Badania (Makaruk i in., 2019) wykazały, że uczniowie klas IV-VI, którzy deklarują wysoką częstotliwość grania online i aktywności w mediach społecznościowych, znacznie częściej zgłaszają problemy z koncentracją, impulsywnością i niskim poziomem samoregulacji emocjonalnej. PIU może też być mechanizmem kompensacyjnym – dzieci uciekają w świat cyfrowy, by zredukować stres, lęk lub doświadczaną samotność (Odaci i Çikrikçi, 2017). Podkreśla się też coraz wyraźniej uzależniającą formę nowych mediów, które – używane w sposób nieodpowiedni, nadmiarowy – mogą prowadzić do zaburzeń funkcjonowania jednostki (tj. FoMO; zob. Dogan, 2019), tzw. umysłowej nieobecności (Spitzer, 2016), nomofobii, bańki informacyjnej (filter bubbles) itd.

Liczne i różnorodne mogą być negatywne skutki nadużywania Internetu dla zdrowia, kondycji psychofizycznej, funkcjonowania poznawczego, a także rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych młodych ludzi. Ekspozycja na światło błękitne, zwłaszcza w nocy prowadzi do rozregulowania zegara biologicznego, rytmu dobowego, zaburzenia gospodarki hormonalnej, produkcji melatoniny i serotoniny, zaburzeń snu (44% młodzieży zasypia ze smartfonem w dłoni, 4 osoby na 10 budzą się co najmniej raz w nocy z powodu powiadomień – FEZiP, 2021). Nadużywanie czasu ekranowego skutkuje zmianami w mózgu – atrofią szarych komórek, zmniejszeniem grubości kory mózgowej, fragmentacją mieliny, uszkodzeniami mózgu podobnymi do charakterystycznych dla choroby alkoholowej. Techno-wypalenie to wynik przebudźcowania i zwiększonej produkcji adrenaliny, nienaturalnie często stymulowany układ nagrody skutkuje zmienionym, nienaturalnie wysokim poziomem dopaminy, w efekcie prowadzi do redukcji części receptorów dopaminy. Wielu uczniów dotyka tzw. cy-

frowa demencja, czyli trudności z pamięcią, koncentracją, ubogie słownictwo, przypominająca skutki uzależnienia od narkotyków („cyfrowe narkotyki”, „elektroniczna kokaina”) (Spitzer, 2016, 2020).

Ponadto korzystanie z Internetu wiąże się z ekspozycją na różnego rodzaju niebezpieczeństwa cyberswiata tj. cyberprzemoc, patostreaming, seksting, uwodzenie dzieci (child grooming), pedofilia, kontakt z pornografią (52% chłopców i 23% dziewcząt w wieku 14-15 lat celowo ogląda pornografię co najmniej raz w miesiącu, w tym 11% codziennie lub co dwa dni, a kolejnych 11% nawet kilkakrotnie w ciągu dnia; Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, 2018). Okazuje się, że współczesne media, opierające się na algorytmach, mają zdolność profilowania użytkowników, przewidywania ich działań, a tym samym wywierania na nich wpływu do różnych celów: politycznych, handlowych, dezinformacyjnych w łatwy, tani i skuteczny sposób (Flak i in., 2019).

Warto także zwrócić uwagę na czynniki ryzyka związane z rodziną i środowiskiem szkolnym. Brak kontroli rodzicielskiej, niski poziom wsparcia emocjonalnego, konflikty w rodzinie czy brak jasno określonych granic korzystania z technologii są silnie powiązane z nasileniem PIU (Livingstone i in., 2017). Szkoła jako środowisko wychowawcze, również może odgrywać istotną rolę w przeciwdziałaniu temu zjawisku poprzez edukację cyfrową, rozwijanie kompetencji samoregulacyjnych oraz wzmacnianie zdrowych nawyków związanych z korzystaniem z mediów (Kardefelt-Winther, 2017).

Chociaż problemowe używanie Internetu nie jest jeszcze formalnie uznane za zaburzenie kliniczne w klasyfikacji ICD-11 (z wyjątkiem uzależnienia od gier), coraz częściej mówi się o konieczności wczesnej profilaktyki i diagnozy tego zjawiska wśród dzieci i młodzieży (WHO, 2019). W przypadku uczniów szkoły podstawowej kluczowe wydaje się edukowanie rodziców i nauczycieli w zakresie rozpoznawania niepokojących sygnałów, a także wdrażanie programów profilaktycznych rozwijających kompetencje cyfrowe, społeczne i emocjonalne (Appelt, Jabłoński, 2017; Appelt, 2020).

Pomiar problemowego używania Internetu

Problemowe używanie Internetu badano zarówno w starszej, jak i młodszej grupie uczniów. Narzędzie identyfikuje ewentualne negatywne konsekwencje wynikające ze

złych wzorców korzystania z Internetu. Skala zawiera pozycje obejmujące siedem obszarów tematycznych: poznawcze pochłonięcie Internetem, problemy z kontrolą czasu spędzanego w Internecie, regulowanie napięcia za pomocą korzystania z Internetu, występowanie objawów odstawiennych, negatywne konsekwencje społeczne, pogorszenie zdrowia, kłamanie na temat używania Internetu. Badani ustosunkowywali się do 7 twierdzeń, takich jak np. Spędzam w Internecie więcej czasu niż zamierzam. Korzystam z Internetu, aby poczuć się lepiej, np. gdy mam zły dzień, wybierając jedną z podanych odpowiedzi: *Nigdy lub prawie nigdy, Rzadko, Czasami, Często, Zawsze lub prawie zawsze*. Skala jest oparta na teorii Internet Addiction stworzonej przez Kimberly Young (2004) i jej późniejszych rozwinięciach (np. Liu i in., 2011 lub Seema i in., 2022).

Rzetelność skali ustalona metodą alfa Cronbacha jest wysoka i wynosi w grupie uczniów klas IV-VI - 0,846, a dla uczniów klas VII-VIII – 0,845.

Wyniki badań

W tabeli 4.2. widać, że wartość średniej informującej o korzystaniu z Internetu w sposób zagrażający zdrowiu i rozwojowi rośnie w kolejnych klasach, chociaż biorąc pod uwagę maksymalną wartość średniej możliwej do uzyskania w tych badaniach, nie jest ona wysoka – mieści się poniżej środka zastosowanej skali. Podobnie jest w przypadku mediany.

Tabela 4.2. Statystyki opisowe dla problemowego używania Internetu

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	3,88	1,11	0,5	1	1,63	0,82	0,85	3,468
V	764	0	3,88	1,20	0,5	1,13	1,75	0,81	0,642	2,927
VI	710	0	3,88	1,38	0,75	1,25	1,88	0,85	0,585	2,854
Grupa młodsza razem	2180	0	3,88	1,23	0,5	1,13	1,75	0,83	0,684	3,039
VII	688	0	3,88	1,37	0,75	1,31	1,88	0,811	0,444	2,865
VIII	730	0	3,88	1,47	0,88	1,5	2	0,863	0,26	2,541
Grupa starsza razem	1418	0	3,88	1,42	0,75	1,38	2	0,839	0,351	2,673

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtოza.

W młodszej grupie badanych wartość 0, świadcząca o tym, że badani nie doświadczyli żadnego z wymienionych w twierdzeniach objawu miało 4,1% badanych, a w grupie starszej 4,2%. Natomiast wartości maksymalnej równej 4 pkt. nie osiągnął nikt, co oznacza, że żaden badany w młodszej grupie i żaden w starszej nie odczuwa objawów opisanych w twierdzeniach w maksymalnym natężeniu.

W celu oceny zróżnicowania problemowego używania Internetu przez uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, ze względu na płeć i klasę szkolną oraz ich interakcję przeprowadzono analizę wariancji (ANOVA). Model był istotny statystycznie ($F = 15,78$; $p < 0,001$), przy czym wyjaśniał 3,5% wariancji ($R^2 = 0,035$), co w badaniach społecznych i psychologicznych należy uznać za niewielki, ale istotny efekt.

Efekt płci okazał się istotny statystycznie ($F = 29,03$; $p < 0,001$). Średnia marginalna wskazuje, że chłopcy ($M = 0,112$) uzyskują znacznie wyższe wyniki w zakresie problemowego używania Internetu niż dziewczynki ($M = -0,097$). Wskazuje to, że chłopcy w klasach IV-VI są znacznie bardziej narażeni na problemowe korzystanie z Internetu niż dziewczynki. Efekt klasy również był istotny ($F = 16,87$; $p < 0,001$). Średnie marginalne pokazują wyraźny wzrost problemowego korzystania z Internetu wraz z wiekiem. Porównania post-hoc (Tukey) wykazały istotne różnice pomiędzy poszczególnymi parami klas w poziomie problemowego używania Internetu (odpowiednio dla różnicy między klasą VI a IV $p < 0,001$ oraz między klasą VI a V $p = 0,001$) oprócz różnicy między klasami V a IV, która była bliska istotności statystycznej, ale jednak jej nie osiągnęła ($p = 0,065$).

Porównanie	Różnica średnich	<i>p</i>
Klasa V vs Klasa IV	0,107	0,065
Klasa VI vs Klasa IV	0,279	< 0,001
Klasa VI vs Klasa V	0,172	0,001

Powyższe dane wskazują, że problemowe korzystanie z Internetu wyraźnie wzrasta w klasie VI.

Efekt interakcji płci i klasy był istotny statystycznie ($F = 6,37$; $p = 0,002$), co oznacza, że zależność między wiekiem a poziomem problemowego używania Internetu różni się w zależności od płci. Wyniki pokazują, że u dziewczynek obserwuje się gwałtowny wzrost problemowego używania Internetu dopiero w klasie VI (klasa IV:

$M = -0,312$; klasa V: $M = -0,118$; klasa VI: $M = 0,138$). Natomiast u chłopców poziom ten jest podwyższony już od klasy IV i narasta stopniowo (klasa IV: $M = 0,072$; klasa V: $M = 0,090$; klasa VI: $M = 0,177$)

Analiza wyników wykazała, że zarówno płeć, jak i klasa, a także ich interakcja, mają istotne znaczenie dla poziomu problemowego używania Internetu wśród uczniów szkół podstawowych. Chłopcy korzystają z Internetu w sposób bardziej problemowy niż dziewczynki, niezależnie od klasy. Klasa także ma istotne znaczenie – najwyższy poziom problematycznego użytkowania Internetu występuje w klasie VI. Interakcja płci i klasy pokazuje, że u dziewczynek zjawisko nasila się szczególnie gwałtownie w VI klasie szkoły podstawowej. Wyniki te wskazują na konieczność realizowania profilaktyki nadużywania Internetu już na etapie klas IV–VI, szczególnie wśród chłopców oraz prowadzenia zintensyfikowanych działań edukacyjnych i wsparcia emocjonalnego dla dziewczynek z klas VI. Wczesna interwencja może pomóc ograniczyć ryzyko rozwinięcia trwałych wzorców problemowego korzystania z technologii cyfrowych.



Rysunek 4.10. Dynamika zmian dotyczących problemowego używania Internetu z uwagi na płeć i klasę

Przy pomocy analizy wariancji (ANOVA) zbadano znaczenie płci i klasy (VII vs VIII) dla poziomu problemowego używania Internetu wśród najstarszych uczniów klas szkoły podstawowej. Wyniki ogólne analizy ANOVA wykazały istotne znaczenie zmiennych niezależnych dla poziomu problemowego używania Internetu ($F = 10,08$; $p < 0,001$), choć wartość współczynnika determinacji ($R^2 = 0,021$) wskazuje, że model tłumaczy jedynie około 2,1% wariancji wyników.

Płeć okazała się czynnikiem istotnie różnicującym poziom problemowego korzystania z Internetu ($F = 28,38$; $p < 0,001$). Chłopców charakteryzuje wyższy poziom problemowego używania Internetu w porównaniu z dziewczętami. Klasa nie okazała się zmienną istotną statystycznie ($F = 1,91$; $p = 0,167$), podobnie jak interakcja płci i klasy ($F = 0,95$; $p = 0,331$). Oznacza to, że klasa oraz interakcja klasy i płci są statystycznie nieistotne dla zmiennej głównej.

Uzyskane wyniki sugerują, że płeć stanowi kluczowy czynnik różnicujący poziom problemowego używania Internetu wśród uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej. Chłopcy w większym stopniu wykazują tendencję do niekontrolowanego korzystania z sieci, co może wskazywać na potrzebę ukierunkowanych działań profilaktycznych. Brak istotnych różnic w zakresie zmiennej głównej między klasami oraz z uwagi na interakcję płci i klasy sugeruje, że ten problem jest względnie stały wśród uczniów z badanej grupy. Wyniki powinny zostać uwzględnione przy opracowywaniu programów wychowawczo-profilaktycznych dotyczących higieny cyfrowej w szkołach podstawowych.

Analiza istotności różnic między średnimi grupy młodszej i starszej testem t Welcha wskazuje, że są one istotne statystycznie ($t = -6,6$; $p < 0,001$). Uczniowie klas VII-VIII są bardziej zagrożeni problemowym używaniem Internetu niż uczniowie klas IV-VI.

4.8. Zachowania świadczące o nieakceptacji swojego ciała

Jednym z najważniejszych zachowań wynikających z braku akceptacji własnego ciała są zaburzenia odżywiania. Racjonalne odżywianie jest konieczne dla utrzymania i pomnażania zdrowia somatycznego i psychicznego człowieka oraz dla jego harmonijnego rozwoju (Mendyk, Kowalik, Antos-Latek, Naurzyńska-Flak, 2016). Skrajną manifestacją nieprawidłowych wzorców żywieniowych są zaburzenia odżywiania (ang. *eating disorders*, ED) (Grasewicz, 2016), czyli złożone zaburzenia zdrowia psychicznego polegające zarówno na nieprawidłowych zachowaniach, jak i przekonaniach związanych z jedzeniem i ciałem. Wskutek ciężkiego i/lub przewlekłego przebiegu zaburzenia może dojść do poważnych powikłań w sferach funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego, które istotnie pogarszają jakość życia człowieka. Ponadto zwiększają one śmiertelność zarówno z powodu wtórnych, czasem nieodwracalnych problemów medycznych (np. w obrębie układu pokarmowego, rozrodczego,

sercowo-naczyniowego), jak i wskutek samobójstw (Aouad i in., 2022). Zaburzenia odżywiania jako takie nie są zachowaniami ryzykownymi, a formą psychopatologii, natomiast eksperymentowanie z dietami, sposobami kontroli masy ciała stanowi behawioralny przejaw ryzyka, jakie często podejmują nastolatki, a nawet dzieci.

Pomiar zachowań świadczących o nieakceptacji własnego ciała

Skala **Symptomy anoreksji** służy do pomiaru symptomów jadłowstrętu psychicznego polegającego na „celowym zmniejszaniu masy ciała, z jednoczesnym zaburzonym – choć nie zawsze – obrazem własnego ciała (...). Chory/chora wyznacza sobie kolejne coraz niższe limity masy ciała. W zaawansowanych postaciach mogą dołączyć się m.in. objawy depresji czy społecznego wycofania” (Bator i in., 2011, s.184). Skala ta składa się z pięciu twierdzeń, a zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do nich poprzez wskazanie, w jakim stopniu dane twierdzenie ją opisuje. Przykładowe twierdzenia: *Mierzę różne części ciała (np. talię, obwód ramion, ud); Jem w ukryciu, aby inni nie dowiedzieli się, że jem mniej niż powinnam/powinienem.*

Bulimia psychiczna to zaburzenia odżywiania polegające na „chorobliwej koncentracji na swojej masie ciała i wyglądzie” (Komorowska-Szczepańska i in., 2017, s. 70). Charakterystyczne są dla niej powtarzające się epizody napadowego objadania się, po których następują zachowania kompensacyjne – prowokowanie wymiotów, stosowanie środków przeczyszczających i/lub moczopędnych oraz restrykcyjne diety. Pomiar symptomów bulimii przeprowadzono skalą **Symptomy bulimii**. Narzędzie składa się z pięciu twierdzeń opisujących symptomy tego zaburzenia tj. stosunek do jedzenia, masy ciała i emocje z tym związane, zaś zadaniem osoby badanej jest wskazanie, w jakim stopniu dane twierdzenie ją opisuje. Przykładowe twierdzenia: *Moja waga waha się, ponieważ na zmianę przejadam się i odchudzam; Jedzeniem wypełniam pustkę, którą odczuwam.*

W obydwu skalach badani wybierali jedną z pięciu podanych odpowiedzi: *Nie zgadzam się, Raczej się nie zgadzam, Trochę się zgadzam, a trochę nie, Raczej się zgadzam lub Zgadzam się.*

Obie miary są rzetelne – w podgrupie młodszych dzieci – z klas IV-VI – wynosi ona dla skali **Symptomy anoreksji** 0,77 (zadowalająca), a dla skali **Symptomy bulimii**

0,82 (wysoka). Z kolei u starszych – klasy VII-VIII – odpowiednio 0,85 (wysoka) oraz 0,85 (wysoka).

Wyniki badań

W tym rozdziale przedstawiono kolejno wyniki dotyczące poziomu zachowań świadczących o nieakceptacji własnego ciała oraz zróżnicowanie tej zmiennej w zależności od klasy i płci badanych.

Poziom zachowań świadczących o nieakceptacji własnego ciała w badanej próbie

Poniżej analizowane są kolejno dane dotyczące symptomów anoreksji oraz bulimii, a dokładnie ryzyka podejmowanego w sferze diety i kontrolowania masy ciała.

Symptomy anoreksji

Statystyki opisowe dotyczące symptomów jadłowstrętu psychicznego przedstawiono w tabeli 4.3. Na podstawie wartości średniej i mediany można powiedzieć, że poziom tej zmiennej w badanej próbie jest niski. Wartość średniej we wszystkich porównywanych grupach jest niższa niż 1,15 na skali od 0 do 4, a mediana jest zawsze niższa od 1. Wartość Q3 – czyli próg, od którego zaczynają się wyniki około 25% badanych o najwyższych wynikach mieści się poniżej środka zastosowanej skali z wyjątkiem klasy VII, gdzie wynosi 2 pkt., co oznacza dokładnie połowę skali.

Tabela 4.3. Statystyki opisowe dla symptomów anoreksji

KL.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1,03	0,2	0,8	1,6	0,92	1,026	3,824
V	764	0	4	1,04	0,2	0,8	1,6	0,98	0,981	3,297
VI	710	0	4	1,09	0,2	0,8	1,8	1,12	0,963	2,888
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1,05	0,2	0,8	1,6	1,007	1,006	3,329
VII	688	0	4	1,19	0,2	0,8	2	1,18	0,837	2,575
VIII	730	0	4	1,08	0	0,6	1,6	1,17	1	2,825
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,14	0,2	0,8	1,8	1,17	0,918	2,691

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analizując wyniki skrajne, można powiedzieć, że w grupie młodszej 24,5% badanych nigdy nie przejawiało zachowań wskazanych w twierdzeniach skali do badania symptomów anoreksji (uzyskali 0 pkt.), a odsetek badanych o najwyższych wynikach (4 pkt.) wynosi 1,7%. W grupie starszych uczniów wynik minimalny miało 20,6% badanych, a maksymalny 2,8%.

Wyniki analiz istotności różnic między uczniami poszczególnych klas w obu porównywanych grupach prezentowane są w dalszej części rozdziału.

Symptomy bulimii

Statystyki opisowe dotyczące wzmożonej koncentracji na masie swego ciała i wyglądzie zawiera tabela 4.4. Zawarte w niej dane pozwalają stwierdzić, że poziom tej zmiennej jest w badanej próbie niski. Wartość średniej w każdej z porównywanych grup jest niższa niż 1,15, a mediana zawsze niższa od 1. Wartość Q3 – czyli próg, od którego zaczynają się wyniki około 25% badanych o najwyższych wynikach mieści się poniżej środka zastosowanej skali.

Odsetek badanych, którzy nigdy nie przejawiali zachowań opisanych na skali do badania symptomów bulimii w obu grupach jest bardzo zbliżony i wynosi w młodszej grupie 17%, a w starszej 17,3%. Natomiast wynik maksymalny na tej skali ma 1,01% uczniów z młodszej grupy i 2,1% uczniów starszej grupy.

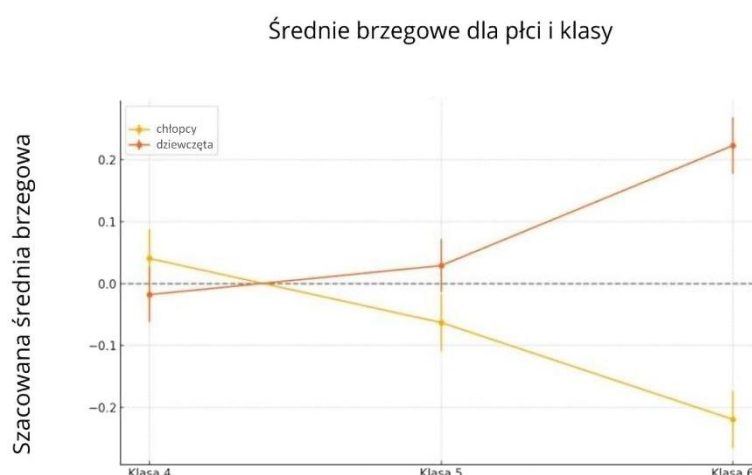
Tabela 4.4. Statystyki opisowe dla symptomów bulimii

Kl.	N	Min.	Maks.	M	Q1	Mediana	Q3	SD	SKE	K
IV	706	0	4	1	0,33	0,67	1,5	0,91	1,138	3,788
V	764	0	4	1	0,17	0,67	1,5	0,94	1,1	3,656
VI	710	0	4	1	0,17	0,67	1,5	1,01	1,126	3,535
Grupa młodsza razem	2180	0	4	1	0,17	0,67	1,5	0,96	1,126	3,674
VII	688	0	4	1,14	0,17	0,83	1,83	1,06	0,896	2,934
VIII	730	0	4	1,12	0,33	0,83	1,67	1,07	1,033	3,192
Grupa starsza razem	1418	0	4	1,13	0,33	0,83	1,67	1,07	0,967	3,066

N – liczebność, Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Zróźnicowanie zachowań świadczących o nieakceptacji własnego ciała w zależności od płci i klasy

O nieakceptacji własnego ciała świadczą dwie uwzględnione w badaniach własnych zmienne – symptomy anoreksji i symptomy bulimii rozumiane jako zachowania ryzykowne związane z dietą i kontrolą masy ciała. Najpierw prezentowane są wyniki dotyczące symptomów anoreksji psychicznej. Rezultaty analizy ANOVA przeprowadzonej na danych uzyskanych w grupie młodszych uczniów wskazują, że model dla tej zmiennej jest istotny statystycznie, choć wyjaśnia jedynie 2,2% zmienności ($R^2 = 0,022$). Ponadto okazuje się, że dla wyjaśnienia symptomów anoreksji płeć jest istotna ($F = 9,94$; $p < 0,05$), natomiast klasa (IV, V bądź VI) nie ma znaczenia. Znacząca dla zmiennej głównej jest także interakcja klasy i płci ($F = 3,12$; $p = 0,044$), co oznacza, że różnice dotyczące symptomów anoreksji między płciami zależą od klasy (Rysunek 4.11).

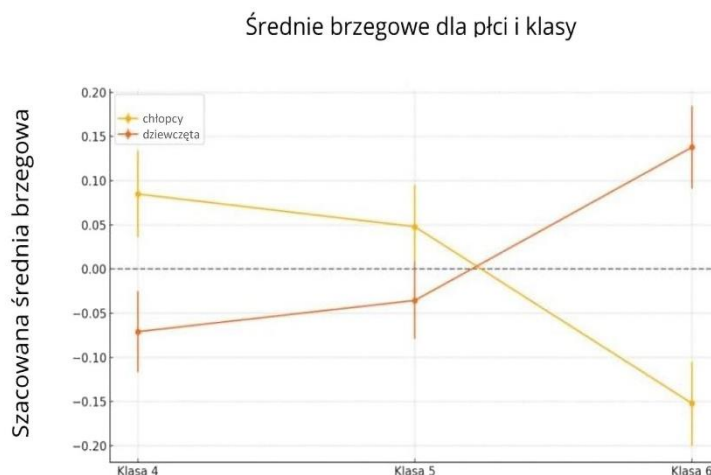


Rysunek 4.11. Dynamika zmian dotyczących natężenia symptomów anoreksji z uwagi na płeć i klasę

Odnotowano, że różnica między chłopcami (-0,082) i dziewczętami (0,077) wynosi -0,186, co oznacza, że chłopcy mają zdecydowanie niższe średnie wyniki od dziewczynek w zakresie symptomów anoreksji.

Następnie skorzystano z analizy ANOVA w celu sprawdzenia znaczenia płci i klasy dla zmiennej symptomy bulimii u młodszych uczniów. Tym razem model wyjaśnia jedynie około 1% zmienności wyników ($R^2 = 0,0096$), jednak efekt jest istotny statystycznie. Okazuje się, że ani płeć ($F = 0,20$; $p = 0,658$), ani klasa (IV, V, VI; $F = 0,06$, $p = 0,944$) uwzględniane osobno nie mają znaczenia w wyjaśnianiu zmiennej głównej.

Z kolei odnotowano silnie istotną interakcję płci i klasy ($F = 12,94$; $p = 0,001$). Najmniejsze nasilenie objawów bulimii mają chłopcy z klasy VI (Rysunek 4.12).



Rysunek 4.12. Dynamika zmian dotyczących natężenia symptomów bulimii z uwagi na płeć i klasę

Konkludując, różnice w średnich wynikach symptomów bulimii ujawniają się tylko wtedy, gdy uwzględnimy jednocześnie płeć i klasę. Biorąc to pod uwagę chłopcy z klas VI różnią się istotnie od innych ujawniając najniższe wyniki symptomów bulimii w grupie młodszych uczniów. Obserwacje dotyczące symptomów anoreksji i bulimii psychicznej w powiązaniu z płcią potwierdzają dane z innych badań. Wykazano bowiem, że jest ich zdecydowanie więcej w populacji dziewcząt i młodych kobiet niż chłopców i mężczyzn, jednak akcentuje się też to, że u chłopców mogą być one niedoszacowane (Cieślukowska, Łucka, 2010; Capuano i in., 2025).

W grupie starszych uczniów (klasy VII-VIII) analiza ANOVA wykazała, że model dotyczący symptomów anoreksji wyjaśnia 13% wariancji zmiennej i jest istotny statystycznie ($R^2=0,1317$). Jednocześnie ujawniono bardzo silny i istotny efekt płci ($F = 205,98$; $p = 0,001$), zaś klasa (VII i VIII) nie ma znaczenia. Ponadto istotna okazała się kombinacja klasy i płci dla zmiennej symptomy anoreksji wśród starszych uczniów ($F = 5,91$; $p = 0,015$). Różnica między chłopcami i dziewczętami wynosi $-0,64$ ($p < 0,001$), co oznacza, że starsi uczniowie zarówno z VII, jak i VIII klasy uzyskują istotnie niższe średnie wyniki w zakresie symptomów anoreksji niż uczennice. Różnica między płciami jest wyraźna i znacząca dopiero w klasie VIII, bowiem wyniki chłopców wraz z upływem czasu obniżają się, a dziewcząt rosną (Rysunek 4.13).



Rysunek 4.13. Dynamika zmian dotyczących natężenia symptomów anoreksji z uwagi na płeć i klasę

Nie odnotowano natomiast znaczenia klasy badanych dla zmiennej głównej. Zatem płeć to kluczowy czynnik różnicujący wyniki w zakresie symptomów anoreksji u starszych uczniów.

Z kolei w przypadku symptomów bulimii model wyjaśnia około 5% wariacji wyników ($R^2=0.0482$), co stanowi niewielki, ale istotny efekt. Podobnie jak w przypadku symptomów anoreksji efekt płci jest bardzo silny i istotny ($F = 73,57$; $p = 0,001$), natomiast klasa (VII i VIII) oraz kombinacja płci i klasy pozostają bez znaczenia dla zmiennej głównej. Różnica między średnimi wynikami symptomów bulimii u starszych dziewcząt i chłopców wynosi $-0,406$ ($p < 0,001$), co oznacza, że wyniki uczniów są istotnie niższe niż uczennic.

Sprawdzono także istotność różnic między grupą młodszych (kl. IV-VI) i starszych (kl. VII-VIII) uczniów w zakresie natężenia symptomów anoreksji i bulimii. Porównanie średnich grupy młodszych ($M = 1,05$) i starszych uczniów ($M = 1,14$) w zakresie anoreksji testem t Welcha wskazuje, że starsi uczniowie istotnie częściej niż młodsi ($t = 2,15$; $p < 0,031$) deklarowali zachowania wskazujące na symptomy anoreksji psychicznej. W przypadku bulimii także średnia dla uczniów młodszych ($M = 1,05$) jest niższa niż dla uczniów starszych ($M = 1,14$), a wynik testu t ($-3,65$; $p < 0,001$) wskazuje, że różnice między tymi grupami są statystycznie istotne. Zagrożenie dla zdrowia i rozwoju uczniów z powodu symptomów zaburzeń odżywiania rośnie w kolejnych kla-

sach. Należy jednak pamiętać, że wyżej prezentowane analizy wyników badań własnych wskazują na rolę płci w rozwoju symptomów zaburzeń odżywiania. Szczególnie dziewczęta są grupą zagrożoną zachowaniami ryzykownymi w sferze stosunku do jedzenia oraz kontroli masy i rozmiarów ciała.

5. Związki między poszczególnymi zachowaniami ryzykownymi oraz pomiędzy czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka a zachowaniami ryzykownymi

Celem analizy korelacji między poszczególnymi zachowaniami ryzykownymi oraz między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka a zachowaniami ryzykownymi jest przygotowanie sugestii odnoszących się do praktyki w ramach profilaktyki uniwersalnej. Wiedza o zależnościach występujących między badanymi zmiennymi może być wykorzystana do aktualizacji celów oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych i/lub uzasadniania celów już sformułowanych w programach.

W tym rozdziale najpierw przedstawiono związki występujące między zachowaniami ryzykownymi w młodszej grupie (klasy IV-VI), potem w starszej (klasy VII-VIII), a następnie przeprowadzono porównanie odnotowanych w nich prawidłowości. W tej samej kolejności omówiono wyniki dotyczące związków między czynnikami chroniącymi i zachowaniami ryzykownymi oraz między czynnikami ryzyka i zachowaniami ryzykownymi. Porównanie związków odnotowanych w młodszej i starszej grupie pozwala formułować pewne przewidywania co do trwałości ujawnionych korelacji oraz lepiej rozumieć specyfikę uwarunkowań zachowań ryzykownych, co może mieć znaczenie dla formułowania celów oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych.

Na wszystkich rysunkach w tym rozdziale przedstawiono wyłącznie korelacje istotne statystycznie i równe lub wyższe od 0,30. Chociaż występowały też korelacje istotne statystycznie, ale słabsze, nie uwzględniono ich na rysunkach, bowiem celem tych analiz jest formułowanie wniosków dotyczących projektowania oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych. Zatem moc predykcyjna danych jest szczególnie ważna. Zachowania ryzykowne, podobnie jak wiele innych zjawisk badanych w naukach społecznych, są konsekwencją wielu różnych czynników, z których tylko niewielka część została objęta relacjonowanymi tu badaniami. Współczynnik korelacji dwóch zmiennych np. X i Y na poziomie 0,30, zgodnie z regułami interpretacji wyników analiz korelacji, wyjaśnia 9% zmienności zjawiska X i Y¹. Oznacza to, że 81% zmienności X i Y wyjaśniają inne zjawiska. Zatem formułowanie celu oddziaływań

¹ Szerzej omówiono tę kwestię w rozdziale 1.

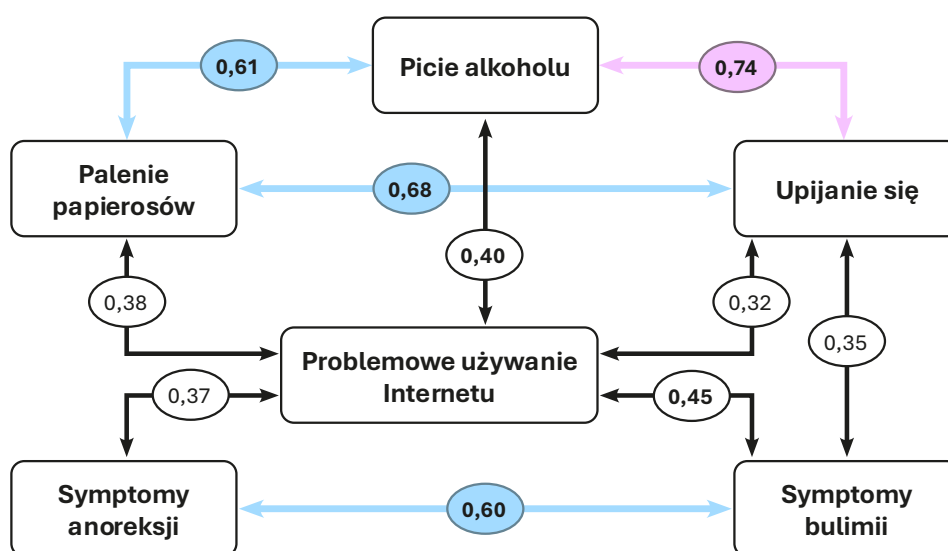
profilaktycznych na podstawie ustalenia, że zachowanie X wiąże się z czynnikiem chroniącym Y, jeśli współczynnik korelacji wynosi 0,30, jest i tak stosunkowo słabą rekomendacją dla podejmowania działań zmierzających do wzmacniania czynnika chroniącego w nadziei, że zmieni się zachowanie X. Pomimo tej świadomości przyjęto w tym raporcie taki próg wartości współczynników korelacji jako godny uwagi, bowiem ze względu na wielorakie uwarunkowania zachowań ryzykownych, bardzo rzadko uzyskuje się w badaniach znacznie wyższe wartości współczynników korelacji między nimi.

5.1. Wzajemne związki zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych

Poniżej przedstawiono wzajemne związki zachowań ryzykownych w grupie uczniów klas IV-VI, następnie takie korelacje stwierdzone w klasach VII-VIII. Rozdział kończy porównanie zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie.

5.1.1. Powiązania zachowań ryzykownych uczniów klas IV-VI

Na rysunku 5.1. przedstawiono wyniki analizy korelacji między zachowaniami ryzykownymi badanymi wśród uczniów klas IV-VI.



Legenda: Białe tło mają elipsy oznaczające przeciętną siłę związku, niebieskie tło mają korelacje wysokie, a różowe korelacje bardzo wysokie.

Rysunek 5.1. Wzajemne związki zachowań ryzykownych w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180

Najsilniejszy związek występuje pomiędzy piciem alkoholu i upijaniem się. Korelacja jest dodatnia, co oznacza, że im częściej badani deklarowali picie alkoholu, tym częściej deklarowali też upijanie się. Wartość współczynnika korelacji wskazuje, że jest to korelacja bardzo wysoka.

Wysokie korelacje dodatnie odnotowano pomiędzy paleniem papierosów i upijaniem się oraz pomiędzy paleniem papierosów a piciem alkoholu. Te trzy zachowania ryzykowne wiążą się z problemowym używaniem Internetu. Korelacje są dodatnie, a wartości współczynników oznaczają, że siła tych związków jest przeciętna.

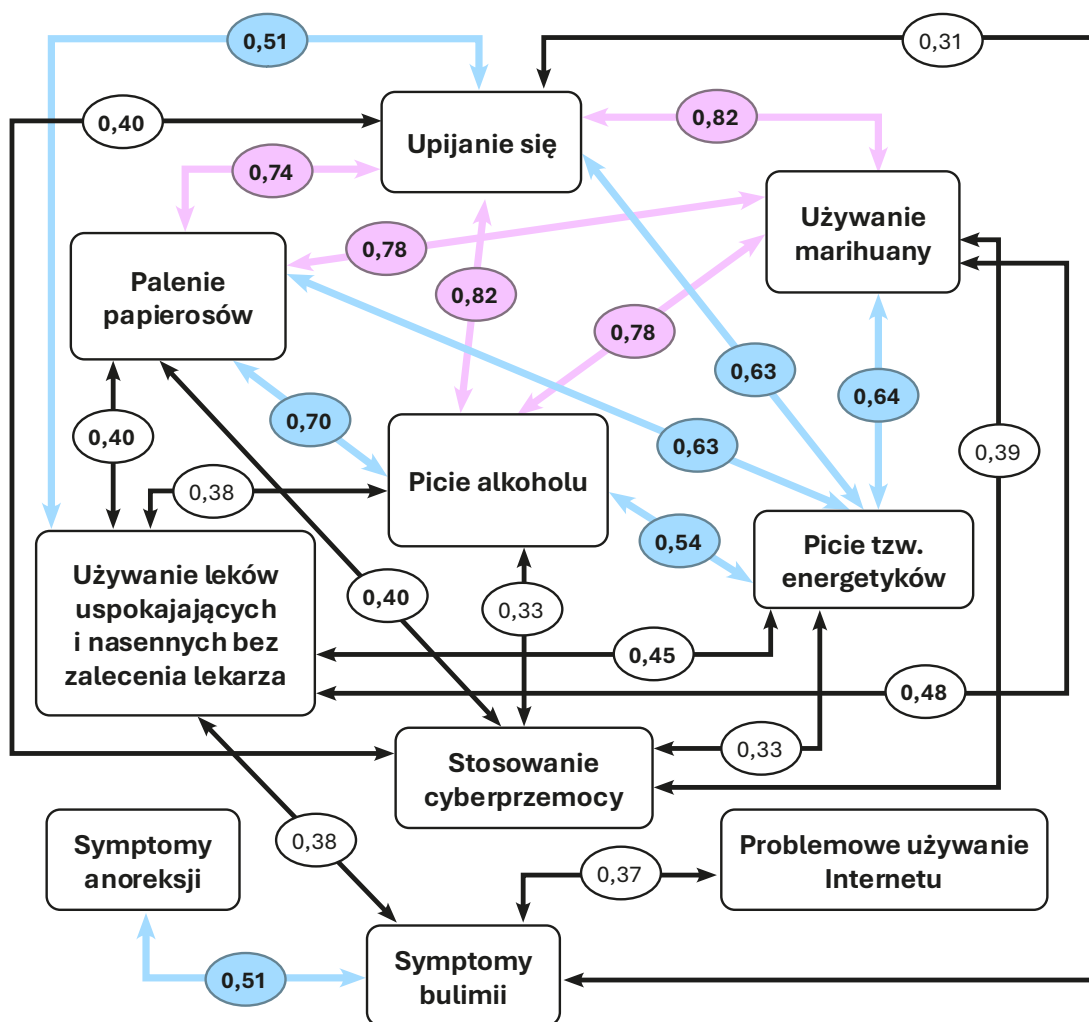
Problemowe używanie Internetu jest powiązane z każdym badanym w tej grupie zachowaniem ryzykownym – paleniem papierosów, piciem alkoholu, upijaniem się, symptomami bulimii i anoreksji. Korelacje te są przeciętne, ale dodatnie, co oznacza, że wzrostowi częstotliwości jednego z zachowań ryzykownych towarzyszy wzrost problemowego użytkowania Internetu. Jest to jedyne zachowanie spośród uwzględnionych w tym badaniu, które wiąże się ze wszystkimi pozostałymi, co może być ważną przesłanką dotyczącą wyboru zachowań ryzykownych, które planuje się uwzględnić w programie oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych.

Warto zwrócić uwagę na wysoką dodatnią korelację symptomów anoreksji i bulimii psychicznej. Wynika to ze specyfiki tych zjawisk, mają one wiele wspólnych symptomów i mogą być traktowane jako kontinuum podobnych objawów o różnym nasileniu.

Jednocześnie symptomy bulimii współwystępują z upijaniem się. Jest to korelacja dodatnia, przeciętnie silna, ale godna uwzględnienia w trakcie projektowania oddziaływań profilaktycznych.

5.1.2. Powiązania zachowań ryzykownych uczniów klas VII-VIII

Analizę związków między poszczególnymi zachowaniami ryzykownymi badanymi w klasach VII i VIII przedstawiono na rysunku 5.2. W tej grupie oprócz zachowań ryzykownych uwzględnionych w grupie młodszej badano także picie napojów energetyzujących, używanie marihuany, leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza oraz stosowanie cyberprzemocy. Tak, jak w przypadku młodszej grupy na rysunku nie uwzględniono korelacji niższych niż 0,30, ze względu na ich nikłą moc predykcyjną. Wszystkie prezentowane korelacje są statystycznie istotne.



Legenda: Białe tło mają elipsy oznaczające przeciętną siłę związku, niebieskie tło mają korelacje wysokie, a różowe korelacje bardzo wysokie.

Rysunek 5.2. Wzajemne związki zachowań ryzykownych w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418

Najsilniejsze są korelacje między piciem alkoholu i upijaniem się oraz między upijaniem się i używaniem marihuany, w obu przypadkach są to korelacje bardzo wysokie. Do tej kategorii należą także korelacje między piciem alkoholu i używaniem marihuany, oraz między paleniem papierosów i upijaniem się, a także paleniem papierosów i używaniem marihuany. Korelacje te są dodatnie, co oznacza, że wzrostowi częstotliwości jednego zachowania z każdej pary towarzyszy wzrost częstotliwości drugiego zachowania.

Wysokie dodatnie korelacje ujawniono między piciem tak zwanych energetyków i takimi zachowaniami ryzykownymi jak: palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się i używanie marihuany. Nie można zatem lekceważyć faktu używania przez

uczniów klas VII i VIII napojów energetyzujących. Ponadto wysokie korelacje wystąpiły także między paleniem papierosów i piciem alkoholu oraz między używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza i upijaniem się. Wysokie dodatnie korelacje odnotowano również między symptomami bulimii psychicznej i anoreksji psychicznej.

Spośród zachowań wskazujących na symptomy zaburzeń odżywiania tylko bulimia koreluje na poziomie wyższym niż 0,30 z innymi zachowaniami ryzykownymi, takimi jak używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich oraz upijanie się. Związki te są umiarkowanie silne i dodatnie.

Pozostałe związki widoczne na rysunku między badanymi w tej grupie uczniów zachowaniami ryzykownymi są także umiarkowane i dodatnie, co oznacza, że wzrost nasilenia jednego zachowania towarzyszy wzrost nasilenia drugiego zachowania. Stosowanie cyberprzemocy koreluje z większością badanych zachowań ryzykownych na poziomie umiarkowanym, z wyjątkiem używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich. Korelacja z używaniem leków jest niższa niż 0,30.

Problemowe używanie Internetu także korelowało dodatnio z używaniem substancji psychoaktywnych, ale były to związki słabe, poniżej 0,30 i z tego względu ich także nie pokazano na tym rysunku. Jedynie korelacja z symptomami bulimii psychicznej okazała się umiarkowanie silna i dodatnia.

5.1.3. Porównanie wzajemnych związków zachowań ryzykownych uczniów klas IV-VI i VII-VIII

Z uwagi na to, że w grupie starszych uczniów badano więcej zachowań ryzykownych niż w grupie młodszej, można porównać wzajemne związki takich zachowań ryzykownych jak: palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się, problemowe użytkowanie Internetu, symptomy anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej. Porównanie zawiera tabela 5.1.

Tabela 5.1. Porównanie wzajemnych związków zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych (N = 2180 i 1418).

Zmienne	Wartość współczynnika korelacji		Wnioski
	klasy IV-VI	klasy VII-VIII	
Palenie papierosów – picie alkoholu	0,61	0,70	Obie korelacje wysokie
Palenie papierosów – upijanie się	0,68	0,74	W grupie młodszej korelacja wysoka, w starszej bardzo wysoka
Picie alkoholu – upijanie się	0,74	0,82	Obie korelacje bardzo wysokie
Symptomy anoreksji psychicznej – symptomy bulimii psychicznej	0,60	0,51	Obie korelacje wysokie
Symptomy bulimii psychicznej – upijanie się	0,35	0,31	Obie korelacje przeciętne
Problemowe używanie Internetu – palenie papierosów	0,38	0,27	W grupie młodszej korelacja przeciętna w starszej słaba
Problemowe używanie Internetu – picie alkoholu	0,40	0,21	W grupie młodszej korelacja przeciętna w starszej słaba
Problemowe używanie Internetu – upijanie się	0,32	0,26	W grupie młodszej korelacja przeciętna w starszej słaba
Problemowe używanie Internetu – anoreksja psychiczna	0,37	0,29	W grupie młodszej korelacja przeciętna w starszej słaba
Problemowe używanie Internetu – symptomy bulimii psychicznej	0,45	0,37	W obu grupach korelacja przeciętna

Legenda: Pogrubioną czcionką oznaczono przeciętne i wyższe wartości współczynników korelacji. Szarym tłem oznaczono zmienne, gdzie korelacje w obu grupach są przeciętne, niebieskim korelacje wysokie, a różowym korelacje bardzo wysokie.

Związki picia alkoholu i upijania się, palenia papierosów i picia alkoholu, symptomów bulimii psychicznej i anoreksji psychicznej, symptomów bulimii i upijania się oraz bulimii i problemowego używania Internetu – należą do tej samej kategorii korelacji w obu grupach wiekowych.

Palenie papierosów jest silniej powiązane z upijaniem się w starszej grupie wiekowej. Jednocześnie w tej grupie związek problemowego używania Internetu i palenia papierosów, picia alkoholu, upijania się i symptomów anoreksji psychicznej jest słabszy niż w grupie młodszej.

Wyniki tego porównania potwierdzają zasadność od dawna formułowanych zaleceń, by oddziaływania wychowawczo-profilaktyczne miały na celu wiele różnych zachowań ryzykownych. Z jednej strony nie ma podstaw do tego, by na poziomie profilaktyki uniwersalnej wyodrębniać profilaktykę narkotykową czy alkoholową. Nie ma już natomiast takiej jasności, jeśli chodzi o profilaktykę ukierunkowaną wyłącznie na uzależnienia behawioralne. Z drugiej strony oddziaływania ukierunkowane na wzmacnianie czynników chroniących i osłabianie czynników ryzyka wysoce skorelowanych z najbardziej rozpowszechnionym w danej grupie zachowaniem ryzykownym, zaowocuje też zmniejszeniem częstotliwości i/lub intensywności innych zachowań ryzykownych, które są z nim silnie skorelowane.

Z uwagi na to, że drogą do zmniejszania częstotliwości/intensywności występowania zachowań ryzykownych jest wzmacnianie czynników chroniących i osłabianie czynników ryzyka warto również poszukiwać tych czynników, które nie tylko najsilniej wiążą się z danym zachowaniem ryzykownym, ale też mają znaczenie dla wielu zachowań ryzykownych występujących w danej grupie wiekowej.

5.2. Zasoby uczniów sprzyjające ich zdrowiu psychicznemu i radzeniu sobie z realizacją zadań rozwojowych a zachowania ryzykowne w młodszej i starszej grupie badanych

Tak, jak w przypadku wzajemnych związków zachowań ryzykownych w badanych grupach wiekowych, także i tu dane zostaną przedstawione kolejno: najpierw dla uczniów klas IV-VI, potem dla uczniów klas VII-VIII. Rozdział kończy porównanie związków czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi w grupie uczniów młodszych i starszych.

W każdej grupie wiekowej badano 17 czynników chroniących na etapie opisu połączonych w następujące grupy:

Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu:

1. Poczucie własnej wartości
2. Poczucie kontroli
3. Konstrukttywne radzenie sobie
4. Nadzieja na sukces
5. Nastawienie na rozwój.

Zasoby indywidualne sprzyjające budowaniu dobrych relacji:

1. Empatia poznawcza
2. Empatia afektywna
3. Empatia behawioralna
4. Asertywność
5. Kompetencje liderskie

Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się:

1. Pozytywny stosunek do uczenia się
2. Pozytywny stosunek do szkoły
3. Motywacja wewnętrzna do uczenia się
4. Motywacja zewnętrzna do uczenia się

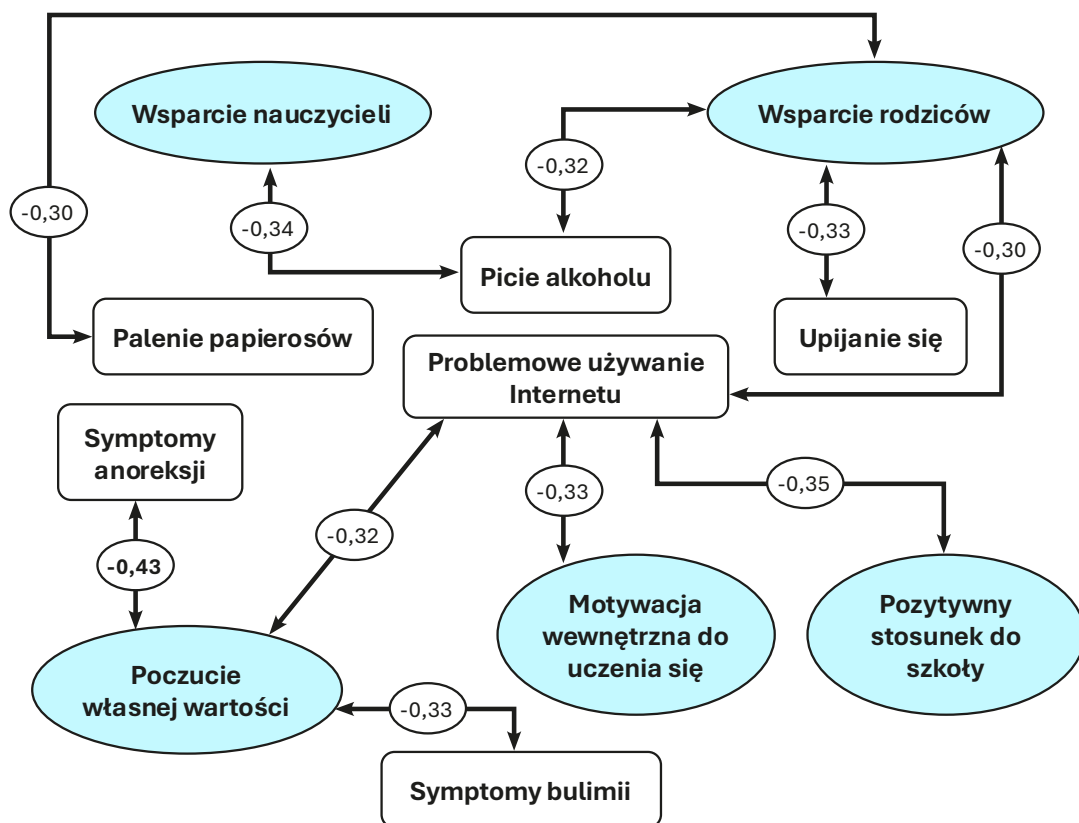
Wsparcie środowiskowe:

1. Wsparcie rówieśników
2. Wsparcie nauczycieli
3. Wsparcie rodziców.

Jak się okazało, tylko niewiele z nich korelowało z zachowaniami ryzykownymi na przyjętym w tym raporcie poziomie 0,30 i wyżej.

5.2.1. Powiązania czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi uczniów w klasach IV-VI

Na rysunku 5.3. przedstawiono wszystkie zachowania ryzykowne badane w tej grupie w powiązaniu z czynnikami chroniącymi mającymi dla nich znaczenie. Wzięto pod uwagę wyłącznie współczynniki korelacji równe lub większe niż 0,30, a pominięto słabsze powiązania między zmiennymi, chociaż bywały one także statystycznie istotne.



Rysunek 5.3. Zasoby uczniów klas IV-VI sprzyjające zdrowiu psychicznemu uczniów oraz realizacji zadań rozwojowych a przejawiane przez nich zachowania ryzykowne, N=2180

Jak widać, czynnikiem chroniącym powiązanim z największą liczbą zachowań ryzykownych jest **wsparcie rodziców**. Ma ono znaczenie dla czterech z sześciu badanych zachowań ryzykownych, a korelacje są ujemne. Oznacza to, że im mniejsze poczucie wsparcia mają badani – w mniejszym stopniu mogą zaufać rodzicom, liczyć na ich pomoc, czuć się w kontakcie z nimi bezpiecznie i im mniejszej doświadczają z ich strony akceptacji - tym częściej piją alkohol i upijają się, palą papierosy i korzystają z Internetu w sposób prowadzący do powstania problemów – symptomów uzależnienia.

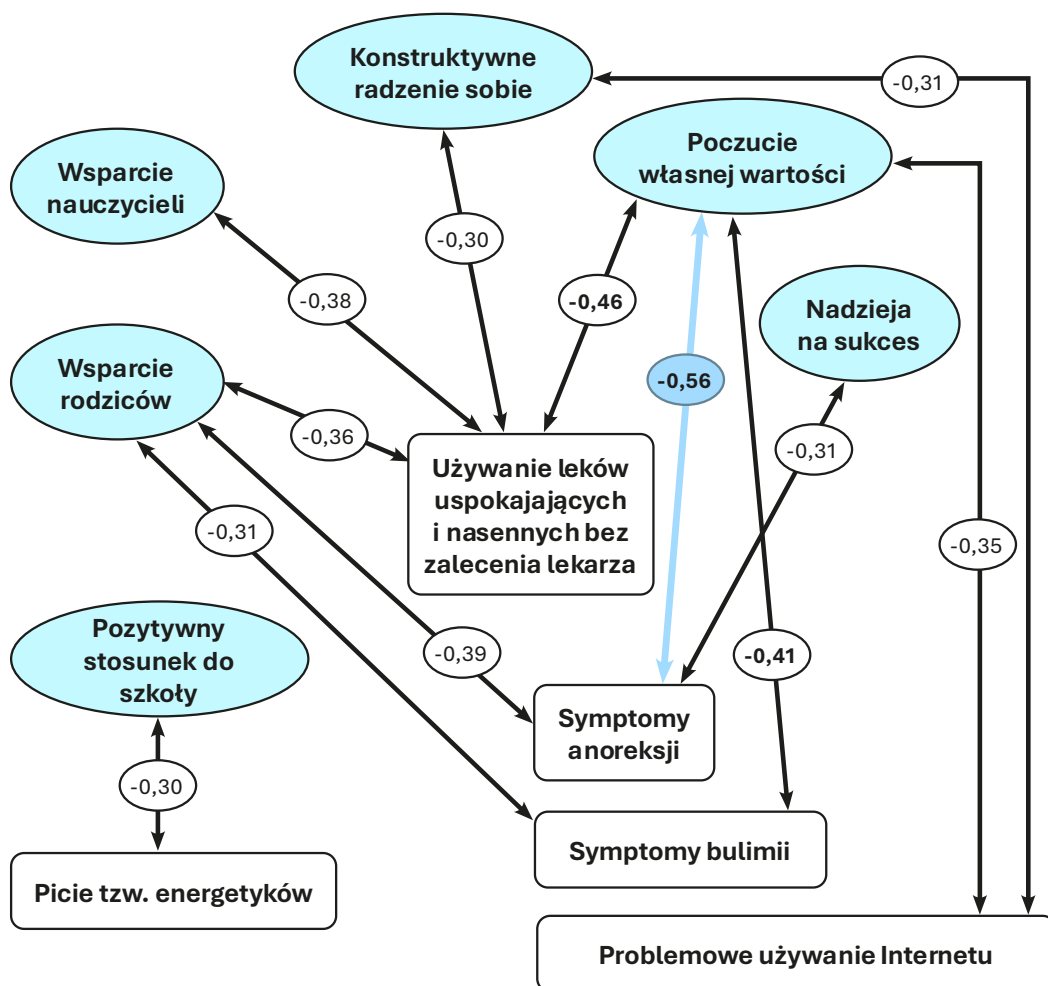
Natomiast **poczucie własnej wartości** wiąże się z trzema badanymi zachowaniami ryzykownymi – symptomami anoreksji, problemowym korzystaniem z Internetu i symptomami bulimii. Im niższe jest poczucie własnej wartości badanych uczniów – rozumiane jako przekonanie o tym, że jest się wystarczająco dobrą, wartościową osobą - tym częściej ujawniają oni ryzykowne praktyki w sferze jedzenia i kontroli

masy ciała oraz korzystają z Internetu w sposób zagrażający rozwojowi i prawidłowemu funkcjonowaniu w rolach społecznych. Wszystkie korelacje między tymi zmiennymi są przeciętne.

Pozostałe czynniki chroniące widoczne na rysunku wiążą się z pojedynczymi zachowaniami ryzykownymi. **Wsparcie nauczycieli**, które oznacza w tych badaniach przekonanie o możliwości uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych związanych ze szkołą, poczucie bycia akceptowanym i przekonanie, że nauczyciele są godni zaufania, wiąże się z mniejszą częstotliwością picia alkoholu. **Wewnętrznej motywacji do uczenia się** – czyli wynikającej z zainteresowań, chęci poznawania świata i wzbogacania wiedzy, której towarzyszy doświadczanie przyjemnych emocji w trakcie nauki - towarzyszy mniejsza częstotliwość występowania problemowego użytkowania Internetu. Podobne znaczenie dla tego zachowania ryzykownego ma **pozytywny stosunek do szkoły** – oznaczający w tych badaniach, że szkoła jest dla uczniów miejscem dostarczającym pozytywnych emocji, w którym można się wiele nauczyć.

5.2.2. Powiązania czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi uczniów w klasach VII-VIII

Rysunek 5.4. ilustruje związki czynników chroniących i zachowań ryzykownych uczniów klas VII-VIII, które spełniają przyjęty w tych badaniach warunek co do wielkości współczynnika korelacji (równy lub wyższy od 0,30). Zastanawiający jest fakt, że żaden z badanych czynników chroniących nie wiąże się w tej grupie badanych na poziomie umiarkowanym (powyżej 0,30) z takimi zachowaniami ryzykownymi jak używanie substancji psychoaktywnych (palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się, używanie marihuany) oraz stosowanie cyberprzemocy. Spośród 10 badanych zachowań ryzykownych tylko w odniesieniu do połowy odnotowano występowanie korelacji z czynnikami chroniącymi równych lub wyższych od 0,30.



Legenda: Białe tło mają elipsy oznaczające przeciętną siłę związku, niebieskie tło mają korelacje wysokie.

Rysunek 5.4. Związki czynników chroniących i zachowań ryzykownych w grupie starszych uczniów, N = 1418

Najwięcej czynników chroniących jest powiązanych ze stosowaniem leków uspokajających i nasennych bez zaleceń lekarza. Są to: poczucie własnej wartości, konstruktywne radzenie sobie z trudnymi zadaniami, wsparcie nauczycieli i wsparcie rodziców. Wszystkie te korelacje są ujemne, co oznacza, że niższym wartościom danego czynnika chroniącego odpowiada wyższa częstotliwość używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich. Jednocześnie są to korelacje przeciętne.

Poczucie własnej wartości jest czynnikiem chroniącym nie tylko dla używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza, ale też dla występowania symptomów anoreksji psychicznej (korelacja ujemna i wysoka), symptomów bulimii

psychicznej (korelacja ujemna i umiarkowana) oraz problemowego używania Internetu (korelacja ujemna i umiarkowana).

Wsparcie rodziców jest związane z symptomami zaburzeń odżywiania – anoreksji i bulimii i jest to korelacja ujemna o umiarkowanej sile.

Konstruktywne radzenie sobie z trudnymi zadaniami ma znaczenie dla dwóch zachowań ryzykownych – używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza oraz problemowego używania Internetu (korelacje ujemne i umiarkowane). Oznacza to, że im częściej badani w sytuacjach trudnych deklarowali podejmowanie aktywności zmierzającej do przezwyciężania trudności, traktowanie ich jako wyzwania, a nie jako zagrożenia, którego należy unikać rezygnując z osiągnięcia celu, tym rzadziej podejmowali te ryzykowne zachowania.

Ujawniły się także związki czynników chroniących z jednym zachowaniem ryzykownym: wsparcie nauczycieli koreluje z używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich, nadzieja na sukces (czyli przekonanie, że sprawy dotyczące badanej osoby potoczą się w pożądanym przez nią kierunku) z symptomami anoreksji, a pozytywny stosunek do szkoły z piciem tzw. energetyków. Korelacje te są ujemne i umiarkowane.

5.2.3. Porównanie związków czynników chroniących i zachowań ryzykownych uczniów klas IV-VI i VII-VIII

Analiza różnic między młodszą i starszą grupą uczniów w zakresie związków czynników chroniących i zachowań ryzykownych odnosi się tylko do części zachowań ryzykownych badanych w sw klasach VII i VIII. Jednak należy zwrócić uwagę na to, że w starszej grupie palenie papierosów, picie alkoholu i upijanie się nie wiąże się z żadnym z badanych czynników chroniących na poziomie 0,30 lub wyższym. Na tym lub wyższym poziomie nie odnotowano także żadnego czynnika chroniącego dla używania marihuany, ani dla stosowania cyberprzemocy.

Tabela 5.2. Porównanie związków czynników chroniących i zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych (N = 2180 i 1418)

Zachowanie ryzykowne	Wartość współczynnika korelacji		Wnioski
	klasy IV-VI	klasy VII-VIII	
Poczucie własnej wartości			
Symptomy anoreksji psychicznej	-0,43	-0,56	W grupie młodszej korelacja przeciętna, w starszej wysoka
Symptomy bulimii psychicznej	-0,33	-0,41	W obu grupach korelacja przeciętna
Problemowe używanie Internetu	-0,32	-0,35	W obu grupach korelacja przeciętna
Wsparcie rodziców			
Symptomy anoreksji psychicznej	-0,28	-0,39	W grupie młodszej korelacja słaba, w starszej przeciętna
Symptomy bulimii psychicznej	-0,28	-0,31	W grupie młodszej korelacja słaba, w starszej przeciętna
Problemowe używanie Internetu	-0,30	-0,27	W grupie młodszej korelacja przeciętna, w starszej słaba
Palenie papierosów	-0,30	-0,25	W grupie młodszej korelacja przeciętna, w starszej słaba
Picie alkoholu	-0,32	-0,22	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Upijanie się	-0,33	-0,19	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Wsparcie nauczycieli			
Picie alkoholu	-0,34	-0,23	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Nadzieja na sukces			
Symptomy anoreksji psychicznej	-0,22	-0,31	W grupie młodszej korelacja słaba, w starszej przeciętna
Pozytywny stosunek do szkoły			
Problemowe używanie Internetu	-0,35	-0,21	W grupie młodszej korelacja przeciętna, w starszej słaba
Motywacja wewnętrzna do uczenia się			
Problemowe używanie Internetu	-0,33	-0,15	W grupie młodszej korelacja przeciętna, w starszej słaba
Konstruktywne radzenie sobie			
Problemowe używanie Internetu	-0,28	-0,31	W grupie młodszej korelacja słaba, w starszej przeciętna

Legenda: Pogrubioną czcionką oznaczono przeciętne i wyższe wartości współczynników korelacji. Ciemnoszare tło oznacza korelacje przeciętne w obu grupach.

Poczucie własnej wartości wiąże się w obu grupach uczniów z trzema takimi samymi zachowaniami ryzykownymi: symptomami anoreksji, bulimii i problemowym używaniem Internetu. Natomiast wsparcie rodziców silniej wiąże się z anoreksją i bulimią w grupie starszej – korelacje przeciętne, podczas gdy w młodszej są to korelacje słabe. Odwrotnie jest w przypadku palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się, gdzie silniejszy jest związek wsparcia rodziców z tymi zmiennymi w grupie młodszej – korelacje przeciętne, natomiast słabe w grupie starszej. Można więc powiedzieć, że w obu grupach - IV-VI oraz VII-VIII - tworzenie uczniom warunków do rozwijania poczucia własnej wartości w ramach oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych ma uzasadnienie w tych wynikach badań. Natomiast dążenie do zwiększania wsparcia rodziców ma większe znaczenie dla uczniów młodszych niż starszych, jeśli chodzi o zmniejszenie ryzyka palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się. Jednocześnie wsparcie rodziców jest silniejszym czynnikiem chroniącym dla starszych uczniów w przypadku działań ukierunkowanych na zmniejszanie ryzyka występowania symptomów anoreksji i bulimii psychicznej, pod postacią ryzykownych praktyk dietetycznych i związanych z kontrolą masy ciała.

5.3. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych a zachowania ryzykowne w młodszej i starszej grupie badanych

Znacznie więcej powiązań w obu badanych grupach ujawniono pomiędzy czynnikami ryzyka i zachowaniami ryzykownymi. W trosce o czytelność rysunków osobno przedstawiono powiązania dla używania substancji psychoaktywnych i osobno dla pozostałych zachowań ryzykownych branych pod uwagę w badaniach danej grupy uczniów. W przypadku pomiaru określonego zachowania ryzykownego wśród młodszych i starszych uczniów zamieszczono także porównanie związków danego czynnika ryzyka z zachowaniem ryzykownym w grupie uczniów klas IV-VI oraz VII-VIII.

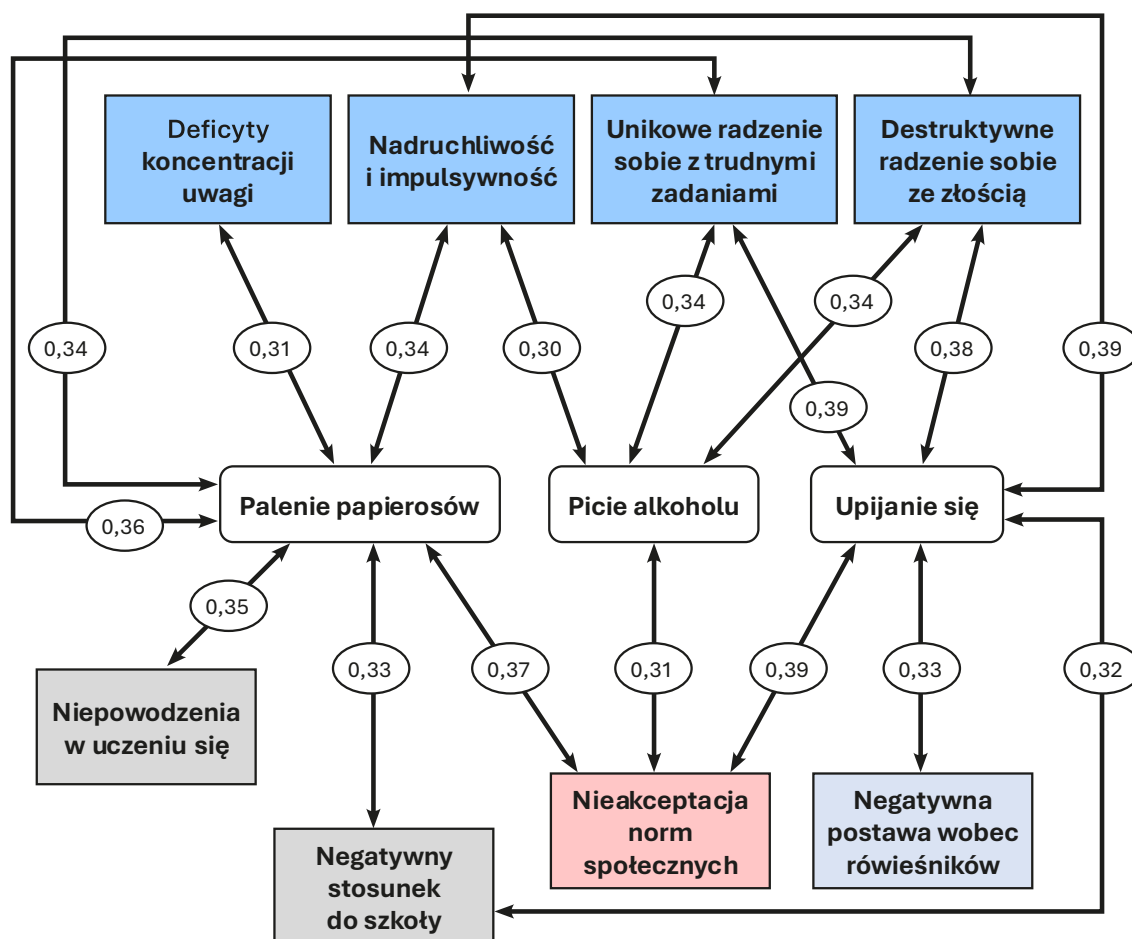
5.3.1. Czynniki ryzyka a używanie substancji psychoaktywnych, picie napojów energetyzujących oraz używanie leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza

Dane prezentowane w tym podrozdziale dotyczą tak zwanych „starych” zachowań ryzykownych tzn. palenia papierosów, picia alkoholu, upijania się i używania marihuany przez dzieci i młodzież.

Czynniki ryzyka a używanie substancji psychoaktywnych przez uczniów klas IV-VI

Na rysunku 5.5. przedstawiono związki palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się przez uczniów klas IV-VI z czynnikami ryzyka.

Trzy czynniki zaliczane do zagrożeń dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych przez uczniów mają najwięcej powiązań z używaniem przez nich substancji psychoaktywnych. Są to nadruchliwość i impulsywność, destruktywne radzenie sobie ze złością (obie zmienne dotyczą samoregulacji) oraz nieakceptacja norm społecznych. Korelacje są umiarkowane i dodatnie.



Legenda: Elipsy z białym tłem oznaczają przeciętną siłę związku.

Rysunek 5.5. Czynniki ryzyka mające znaczenie dla używania substancji psychoaktywnych przez uczniów klas IV-VI, N=2180

Im częściej uczniowie deklarują, że mają trudności w opanowaniu napięcia i powstrzymaniu się przed działaniem bez zastanowienia w sytuacjach wywołujących silne emocje (**nadruchliwość i impulsywność**), tym częściej palą papierosy, piją al-

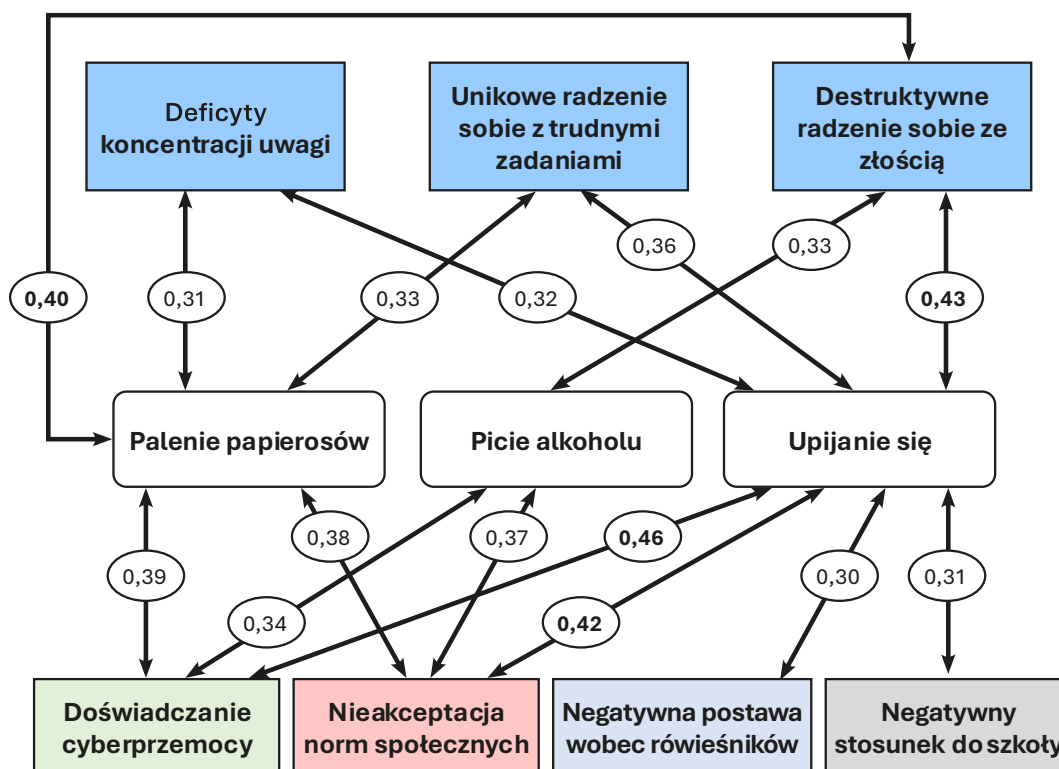
kohol i upijają się. Z tymi zachowaniami ryzykownymi wiąże się też **destruktywne radzenie sobie ze złością**, co oznacza w tych badaniach reaktywne reagowanie agresją ukierunkowaną na inne osoby lub rzeczy w odpowiedzi na doświadczanie frustracji (Wysocka i in., 2021a). Im częściej badani deklarują, że mają trudności w zapanowaniu nad tym co robią i/lub mówią pod wpływem złości, tym częściej używają substancji psychoaktywnych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że wszystkie cztery zmienne znajdujące się w górnym wierszu rysunku 5.5, należą do szerszej kategorii opisywanej w tym raporcie jako samoregulacja.

Wszystkie trzy zachowania dotyczące używania substancji psychoaktywnych dodatnio korelują także z **nieakceptacją norm społecznych** rozumianą jako „zgeneralizowane przekonanie o braku społecznej użyteczności norm społecznych, (...) brak aprobaty dla norm społecznych jako czegoś wartościowego i potrzebnego” (Appelt, 2024).

Palenie papierosów i upijanie się jest również dodatnio skorelowane z deklarowaniem przez uczniów, że nie lubią szkoły, najchętniej by do niej nie chodzili, że jest ona źródłem ich zdenerwowania (**negatywny stosunek do szkoły**). Palenie papierosów wiąże się ponadto z **niepowodzeniami w uczeniu się**. Silniejszemu przekonaniu uczniów, że ich oceny są niezadowalające, że mają trwałe problemy z uczeniem się wielu rzeczy, a ich tempo uczenia się jest powolne, towarzyszy częstsze palenie papierosów. Natomiast **negatywna postawa wobec rówieśników** ma znaczenie dla upijania się. Silniejszemu odczuwaniu niechęci, wrogości, antypatii wobec koleżanek/kolegów z klasy, ocenianiu ich jako niezastępujących na to, by z nimi spędzać czas, towarzyszy wyższa częstotliwość upijania się.

Czynniki ryzyka a używanie substancji psychoaktywnych przez uczniów klas VII-VIII

Z uwagi na to, że w młodszej grupie nie badano picia tzw. energetyków i używania marihuany, wyniki dotyczące grupy starszej dotyczące tych dwóch zachowań ryzykownych zostaną przedstawione na oddzielnym rysunku.



Legenda: Elipsy z białym tłem oznaczają przeciętną siłę związku.

Rysunek 5.6. Czynniki ryzyka a palenie papierosów, picie alkoholu i upijanie się w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418

Wszystkie prezentowane na rysunku korelacje są przeciętne i dodatnie. Najwięcej czynników ryzyka wiąże się z upijaniem się. Związek z tym zachowaniem ryzykowym tworzą trzy (spośród czterech badanych) zmienne składające się na zdolność do regulacji napięcia i kierowania swoim zachowaniem pod wpływem silnych emocji. Te trzy zmienne mają też znacznie dla palenia papierosów. Natomiast picie alkoholu koreluje dodatnio tylko z destruktywnym radzeniem sobie ze złością.

Kolejnymi czynnikami ryzyka związanymi z każdym z zachowań ryzykownych widocznym na rysunku 5.6. jest **nieakceptacja norm społecznych** i **doświadczanie cyberprzemocy**. Przez doświadczanie cyberprzemocy rozumie się w tych badaniach „doświadczanie agresji elektronicznej ze strony innych (głównie rówieśników), której nośnikiem są wszelkie nowoczesne zdobycze technologii komunikacyjnej i informacyjnej” (...) (Wysocka i in., 2021a). Pytania w kwestionariuszu ankiety dotyczą ostatnich 6 miesięcy poprzedzających badanie i obejmują 7 wskaźników cyberprzemocy, w tym m.in. niedopuszczenie do grona znajomych na portalu społecznościowym w celu dokuczenia badanemu; otrzymywanie obraźliwych wiadomości tekstowych

przez dłuższy czas; podszywanie się pod badanego i wysyłanie obraźliwych informacji do jego przyjaciół i znajomych w celu zniszczenia jego przyjaźni z nimi.

Natomiast negatywna postawa wobec rówieśników i negatywny stosunek do szkoły wiążą się wyłącznie z upijaniem się.

Porównanie związków czynników ryzyka i zachowań ryzykownych polegających na używaniu substancji psychoaktywnych w grupie młodszych i starszych uczniów

W grupie starszych uczniów nie odnotowano korelacji na poziomie 0,30 lub wyższym pomiędzy nadruchliwością i słabą kontrolą nad impulsami a paleniem papierosów, piciem alkoholu i upijaniem się. W młodszej grupie był to czynnik ryzyka ważny dla każdego z tych trzech zachowań ryzykownych. Dla żadnego z nich nie miały też znaczenia niepowodzenia w uczeniu się, które korelowały z paleniem papierosów w grupie młodszej.

Tabela 5.3. Porównanie związków czynników ryzyka i zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych (N = 2180 i 1418).

Zachowanie ryzykowne	Wartość współczynnika korelacji		Wnioski
	klasy IV-VI	klasy VII-VIII	
Deficyty koncentracji uwagi			
Palenie papierosów	0,31	0,31	W obu grupach korelacja przeciętna
Picie alkoholu	0,27	0,26	W obu grupach korelacja słaba
Upijanie się	0,26	0,32	W grupie młodszej korelacja słaba, w starszej prze- ciężna
Nadruchliwość i impulsywność			
Palenie papierosów	0,34	0,27	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Picie alkoholu	0,30	0,26	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Upijanie się	0,39	0,27	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami			
Palenie papierosów	0,36	0,33	W obu grupach korelacja przeciętna
Picie alkoholu	0,34	0,27	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Upijanie się	0,39	0,36	W obu grupach korelacja przeciętna

Destruktywne radzenie sobie ze złością			
Palenie papierosów	0,36	0,40	W obu grupach wszystkie korelacje przeciętne
Picie alkoholu	0,34	0,33	
Upijanie się	0,38	0,43	
Nieakceptacja norm społecznych			
Palenie papierosów	0,37	0,38	W obu grupach wszystkie korelacje przeciętne
Picie alkoholu	0,31	0,37	
Upijanie się	0,39	0,42	
Niepowodzenia w uczeniu się			
Palenie papierosów	0,35	0,29	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Negatywny stosunek do szkoły			
Palenie papierosów	0,33	0,29	W młodszej grupie korelacja przeciętna, w starszej słaba
Upijanie się	0,32	0,31	W obu grupach korelacje przeciętne
Negatywna postawa wobec rówieśników			
Upijanie się	0,33	0,30	W obu grupach korelacja przeciętna
Doświadczanie cyberprzemocy			
Palenie papierosów	Nie badano	0,38	W starszej grupie korelacje przeciętne
Picie alkoholu	Nie badano	0,34	
Upijanie się	Nie badano	0,46	

Legenda: Pogrubioną czcionką oznaczono przeciętne i wyższe wartości współczynników korelacji. Ciemnoszare tło oznacza korelacje przeciętne, a jasnoszare szare – korelacje słabe w obu badanych grupach.

Na podstawie analiz korelacji między czynnikami ryzyka i zachowaniami ryzykowymi, **można rekomendować tworzenie uczniom w obu grupach wiekowych warunków do rozwijania przez nich samoregulacji** rozumianej jako zdolność do radzenia sobie z trudnymi uczuciami i sytuacjami trudnymi (niosącymi frustrację, niepokój), jako cel oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych. Skutkiem takich działań będzie zmniejszanie częstotliwości palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się.

Umocowanie w wynikach tych badań ma też **tworzenie uczniom warunków do uwewnętrzniania norm społecznych**, zaczynając od najbardziej podstawowych regulujących ich życie w szkole i w klasie szkolnej. Nierozumienie ich sensu, przekonanie

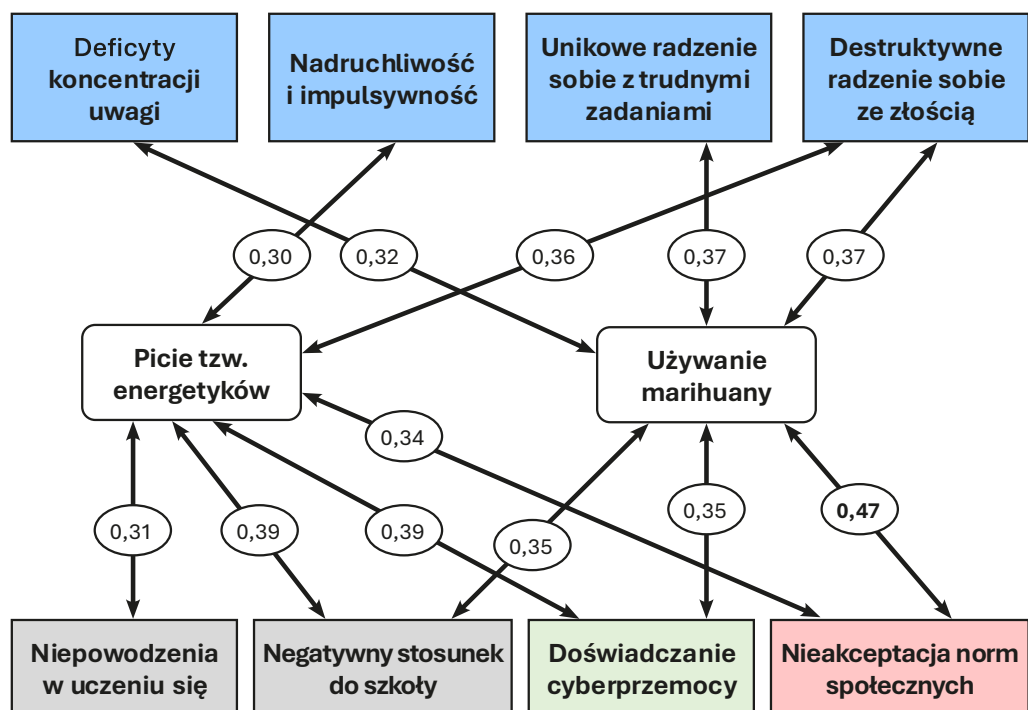
o braku ich społecznej użyteczności oraz o tym, że każdy czasem je łamie - jest czynnikiem ryzyka mającym znaczenie dla używania substancji psychoaktywnych w obu grupach wiekowych. Im bardziej negatywny jest stosunek badanych do norm społecznych, tym częściej deklarują oni palenie papierosów, picie alkoholu i upijanie się.

W klasach IV-VI ważną drogą prowadzącą do zmniejszenia ryzyka używania substancji psychoaktywnych jest też tworzenie uczniom lepszych warunków do unikania niepowodzeń w uczeniu się, zapobieganie powstawaniu negatywnego stosunku do szkoły i negatywnej postawy wobec rówieśników.

W klasach VII-VIII do zmniejszania częstotliwości używania substancji psychoaktywnych przyczynią się także działania ograniczające doświadczanie przez uczniów cyberprzemocy.

Czynniki ryzyka picia napojów energetyzujących i używania marihuany w klasach VII-VIII

Jak widać na rysunku 5.7. zmienne składające się na samoregulację (**deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami i destruktywne radzenie sobie ze złością**) mają znaczenie także dla tych zachowań ryzykownych. Używanie marihuany wiąże się z deficytami uwagi, unikowym radzeniem sobie w sytuacjach trudnych oraz destruktywnym radzeniem sobie ze złością. Destruktywne radzenie sobie ze złością oraz nadruchliwość i impulsywność mają także znaczenie dla picia tzw. energetyków. Można więc powiedzieć, że drogą do zmniejszenia częstotliwości picia napojów energetyzujących oraz używania marihuany może być wspieranie rozwijania przez uczniów klas VII-VIII swojej zdolności do samoregulacji.



Legenda: Elipsy z białym tłem oznaczają przeciętną siłę związku.

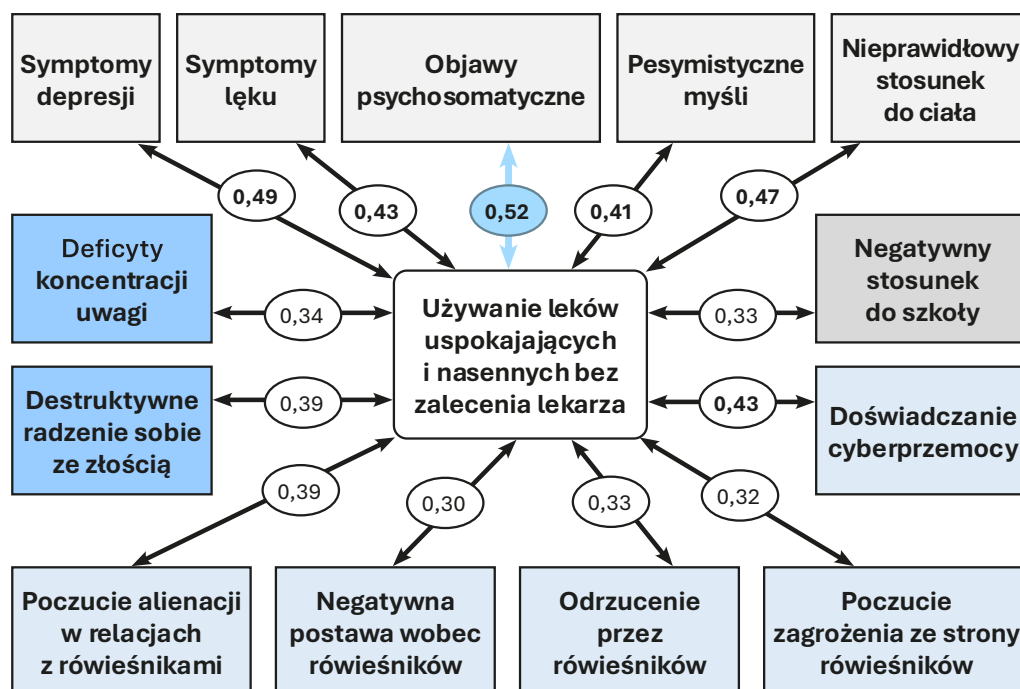
Rysunek 5.7. Czynniki ryzyka a picie tzw. energetyków i używanie marihuany w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418

Tak jak w przypadku palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się, tak i w przypadku picia napojów energetyzujących i używania marihuany, działania zmierzające do zmniejszenia nieakceptacji dla norm społecznych mają uzasadnienie w tych wynikach badań. Dotyczy to także zmniejszania negatywnego nastawienia do szkoły, a w przypadku picia tzw. energetyków również przeciwdziałanie niepowodzeniom w uczeniu się. Powtarzanie się tego zestawu zmiennych przy okazji różnych zachowań ryzykownych wskazuje też na to, że o ile wspieranie rozwoju zdolności do samoregulacji i zapobieganie cyberprzemocy może się odbywać w ramach zajęć profilaktycznych z uczniami, które będą na te cele ukierunkowane, o tyle pozostałe zmienne znajdujące się u dołu rysunku wymagają zmiany w funkcjonowaniu szkoły i stylu pracy nauczycieli z uczniami.

Czynniki ryzyka używania leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza w klasach VII-VIII

Stosowanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich to zachowanie ryzykowne badane tylko w klasach VII i VIII. Na rysunku 5.8. przedstawiono związki tego zachowania ryzykownego z czynnikami ryzyka, z którymi korelacje były równe lub wyższe od 0,30.

Zwraca uwagę fakt, że z tym zachowaniem ryzykownym wiąże się aż 13 spośród 18 badanych czynników ryzyka. W tym dwie grupy zmiennych występują tu w komplecie. Pierwsza to zmienne zaliczone do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego jednostki takie jak: symptomy depresji, symptomy lęku, objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała. Korelacje między nimi a używaniem leków przybierają wartości od 0,41 (pesymistyczne myśli) do 0,52 (objawy psychosomatyczne). Druga grupa czynników ryzyka dotyczy zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśnikami. Należą do niej poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami i negatywna postawa wobec rówieśników, poczucie zagrożenia w relacjach z rówieśnikami i doświadczanie odrzucenia przez nich. Ważnym czynnikiem ryzyka jest też doświadczanie cyberprzemocy. Zmienne dotyczące relacji rówieśniczych tworzą z używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich związki słabsze niż grupa zmiennych zaliczonych do grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, ale są to korelacje przeciętne.



Legenda: Białe tło mają elipsy oznaczające przeciętną siłę związku, niebieskie tło mają korelacje wysokie.

Rysunek 5.8. Czynniki ryzyka mające znaczenie dla używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich przez uczniów klas VII-VIII, N= 1418

Z grupy zmiennych składających się na samoregulację tylko dwie wiążą się z używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza, na przyjętym w tej

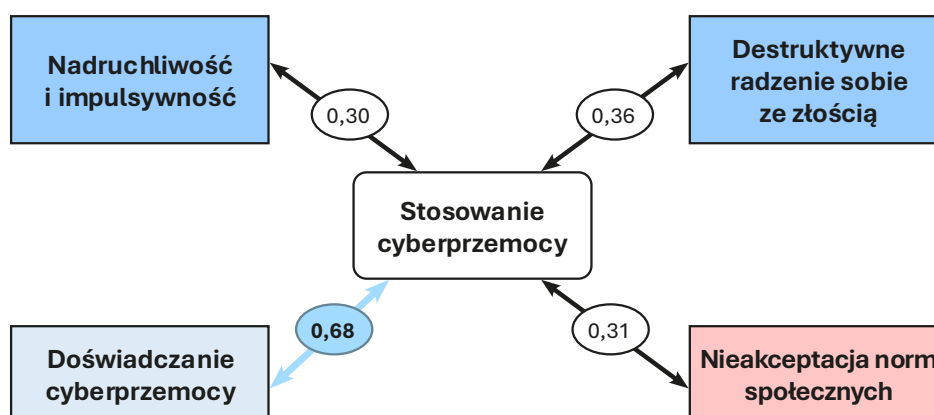
analizie poziomie. Są to deficyty w zakresie koncentracji uwagi oraz destruktywne radzenie sobie ze złością, które tworzą korelacje przeciętnie silne.

Wszystkie współczynniki korelacji są dodatnie, co oznacza, że wzrostowi wartości jednej zmiennej towarzyszy wzrost wartości drugiej zmiennej.

5.3.2. Czynniki ryzyka a stosowanie cyberprzemocy

Stosowanie cyberprzemocy zostało zdefiniowane w tych badaniach jako tendencja „do stosowania agresji elektronicznej wobec innych (głównie rówieśników), której nośnikiem są wszelkie nowoczesne zdobycze technologii komunikacyjnej i informacyjnej (np. komunikatory internetowe, portale społecznościowe, czy telefonia komórkowa)” (Wysocka i in., 2021a, s. 384). Charakterystyczne dla zjawiska cyberprzemocy jest to, że działanie nie jest przypadkowe, lecz świadome, zaplanowane i powtarzające się, nasycone wrogością w stosunku do osób, w które są wymierzone. „Działania te realizowane są poprzez manipulację obrazem, dźwiękiem lub innymi kanałami przekazu informacji, a ich celem jest ograniczenie intymności i osobistej wolności innych ludzi lub choćby sprawienie im przykrości” (Wysocka i in., 2021a, s. 384). Badani byli proszeni, by w odpowiedzi na pytania kwestionariusza brali pod uwagę okres ostatnich sześciu miesięcy.

Żaden z badanych czynników chroniących nie korelował na poziomie 0,30 lub wyższym ze stosowaniem cyberprzemocy. Korelacje z czynnikami ryzyka przedstawiono na rysunku 5.9.



Legenda: Białe tło mają elipsy oznaczające przeciętną siłę związku, niebieskie tło mają korelacje wysokie.

Rysunek 5.9. Czynniki ryzyka mające znaczenie dla stosowania cyberprzemocy przez uczniów klas VII-VIII, N=1418.

Dwa spośród czterech czynników ryzyka mających znaczenie dla stosowania cyberprzemocy są składowymi samoregulacji. Są to nadruchliwość i impulsywność oraz destruktywne radzenie sobie ze złością. Korelacje tych zmiennych ze stosowaniem cyberprzemocy są dodatnie i umiarkowane. Tego samego typu są związki cyberprzemocy z nieakceptacją norm społecznych.

Najsilniejszy jest związek stosowania cyberprzemocy z jej doświadczaniem. Korelacja jest dodatnia i wysoka. Im częściej ktoś jest ofiarą cyberprzemocy, tym częściej jest także jej sprawcą. O takich osobach, które jednocześnie doświadczają i stosują cyberprzemoc pisze się, że są osobami w kręgu cyberprzemocy (Jasińska-Maciążek, Dolata, 2023/2024).

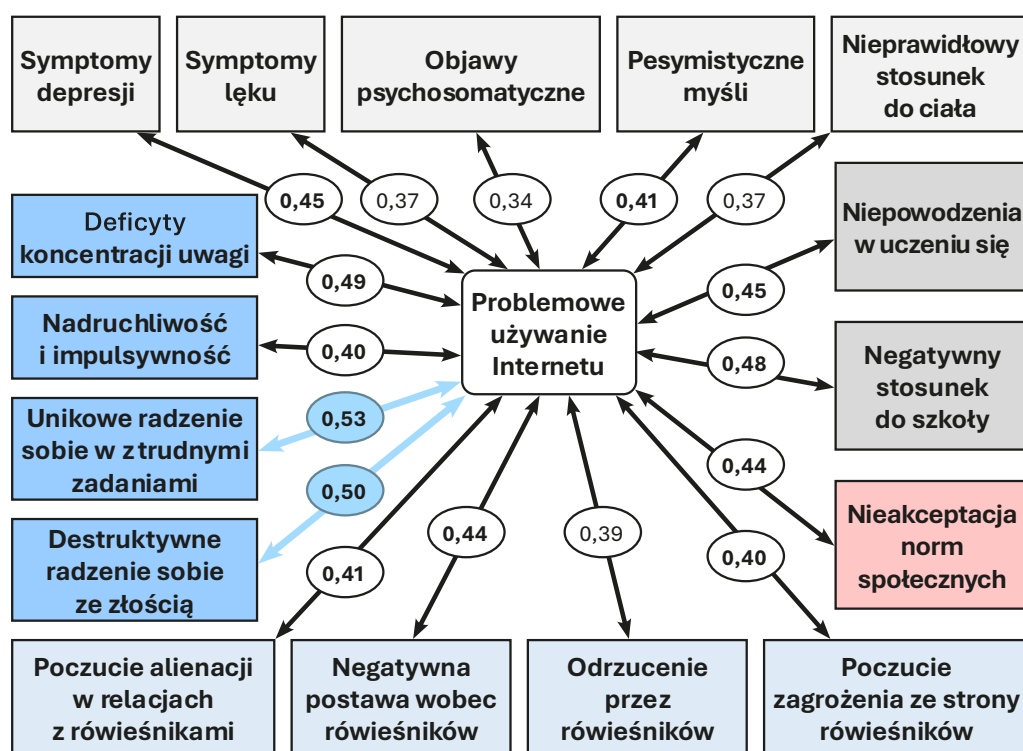
5.3.3. Czynniki ryzyka a problemowe używanie Internetu przez uczniów klas IV-VI

Problemowe używanie Internetu wiąże się dodatnio z 16 czynnikami ryzyka na 17 badanych w tej grupie uczniów. Należą one do takich grup zmiennych dotyczących funkcjonowania jednostki, jak:

- **zagrożenia dla zdrowia psychicznego**, na które składają się symptomy depresji i symptomy lęku oraz objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała;
- **samoregulacja**, którą opisują deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie w trudnych sytuacjach oraz destruktywne radzenie sobie ze złością;
- **zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się**, których wyrazem są niepowodzenia w uczeniu się i negatywny stosunek do szkoły;
- **zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych**, na które składają się poczucie alienacji i negatywna postawa wobec rówieśników oraz doświadczanie odrzucenia przez rówieśników i poczucie zagrożenia ze strony rówieśników.

Odnotowano także wartości współczynnika korelacji wyższe od 0,30 między problemowym korzystaniem z Internetu a **nieakceptacją norm społecznych**. W przy-

padku zmiennych należących do szerszej kategorii (zagrożenia dla zdrowia psychicznego, deficyty w obszarze samoregulacji, zmienne opisujące różne aspekty relacji z rówieśnikami oraz zmienne dotyczące zagrożeń dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze uczenia się) charakterystyczny jest fakt, że każda zmienna z danej grupy koreluje z tym zachowaniem ryzykownym na poziomie 0,30 lub wyższym. W sumie przyjęty w tym raporcie warunek co do wysokości współczynnika korelacji uznano za znaczący dla danego zachowania ryzykownego spełnia aż 16 zmiennych, znacznie więcej niż w przypadku zachowań ryzykownych polegających na używaniu substancji psychoaktywnych. Niżej prezentowany rysunek przedstawia szczegółowo siłę związku pomiędzy czynnikami ryzyka i problemowym używaniem Internetu.



Legenda: Białe tło mają elipsy oznaczające przeciętną siłę związku, niebieskie tło mają korelacje wysokie.

Rysunek 5.10. Czynniki ryzyka mające znaczenie dla problemowego używania Internetu przez uczniów klas IV-VI, N=2180

Wszystkie korelacje są dodatnie, co oznacza, że im silniejsze były przekonania badanych, im intensywniej doświadczali oni stanów lub im częściej podejmowali zachowania, które wskazywały na występowanie danego czynnika ryzyka, tym bardziej problemowe było używanie przez nich Internetu. Najsilniejsze związki wystąpiły między

dzy tym zachowaniem ryzykownym i unikowym radzeniem sobie z trudnymi zadaniami oraz destruktywnym radzeniem sobie ze złością (korelacje wysokie). Korelacje z pozostałymi czynnikami ryzyka są przeciętne, ale warto zwrócić uwagę, że zwykle wyższe, niż w przypadku związków czynników ryzyka z używaniem substancji psychoaktywnych.

Wskaźniki kilku zmiennych (składające się na samoregulację, wskaźniki przyjęte do diagnozowania zagrożeń dla rozwoju poczucia kompetencji w obszarze uczenia się dotyczące niepowodzeń w uczeniu się i negatywnego stosunku do szkoły oraz wskaźniki oznaczające w tych badaniach nieakceptację norm społecznych) opisano przy okazji omawiania ich związków z używaniem substancji psychoaktywnych. W tym miejscu przybliżone zostaną pozostałe czynniki ryzyka, które okazały się istotnie i przynajmniej przeciętnie silnie powiązane z problemowym korzystaniem z Internetu.

Inaczej niż w przypadku używania substancji psychoaktywnych, problemowe używanie Internetu jest związane z czynnikami ryzyka dla zdrowia psychicznego. W tej grupie najsilniejsza jest korelacja z **symptomami depresji** rozumianymi w tych badaniach jako doświadczanie stanów emocjonalnych takich jak smutek, przygnębienie, ciągłe zmęczenie i poczucie spowolnienia własnej aktywności. Na drugim miejscu w tej grupie (pod względem wartości współczynnika) jest częste pojawianie się **pesymistycznych myśli**, które w tych badaniach dotyczą relacji z innymi ludźmi, swoich szans na sukces w nauce oraz przekonania o zdolności do osiągnięcia własnych celów. Nieco słabsze, ale nadal w kategorii przeciętnie silnych, są korelacje problemowego korzystania z Internetu i symptomów lęku oraz objawów psychosomatycznych. Im częściej badani przeżywają niepokój i lęk w związku z przyszłością, doświadczają uogólnionego zmartwienia (symptomy lęku) tym częściej ich korzystanie z Internetu niesie ryzyko poważnych problemów. Podobny związek z symptomami problemowego używania Internetu ma tendencja do reagowania w typowych sytuacjach szkolnych **objawami psychosomatycznymi**, takimi jak np. ból głowy, ból brzucha, nudności i niemożność jedzenia przed klasówką czy odpowiadaniem przy tablicy.

Z tym zachowaniem ryzykownym wiąże się też więcej, niż w przypadku używania substancji psychoaktywnych, czynników ryzyka dotyczących relacji rówieśniczych. Im bardziej negatywna jest postawa osoby badanej wobec rówieśników, tym częściej problemowo korzysta z Internetu. Taka zależność dotyczy także uczniów mających

poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami, którego wyrazem jest między innymi poczucie odmienności, obcości i przypuszczenie, że wśród koleżanek/kolegów ma się opinię „dziwaka”. **Poczucie zagrożenie ze strony rówieśników** – oznaczające w tych badaniach: dokuczanie, zaczepki, drwiny, a także inne nieprzyjemne zachowania i obawę przed tym, czego może badany może doświadczyć ze strony rówieśników – także jest dodatnio skorelowane z problemowym używaniem Internetu. Im silniej badani doświadczają takich zachowań ze strony rówieśników, tym wyższe jest ryzyko problemowego używania przez nich internetu. Taka zależność występuje także w przypadku **doświadczenia odrzucenia**, którego przejawem jest między innymi odmowa współpracy, brak przyjaciela w klasie szkolnej oraz przekonanie, że jest się nie lubianym przez rówieśników.

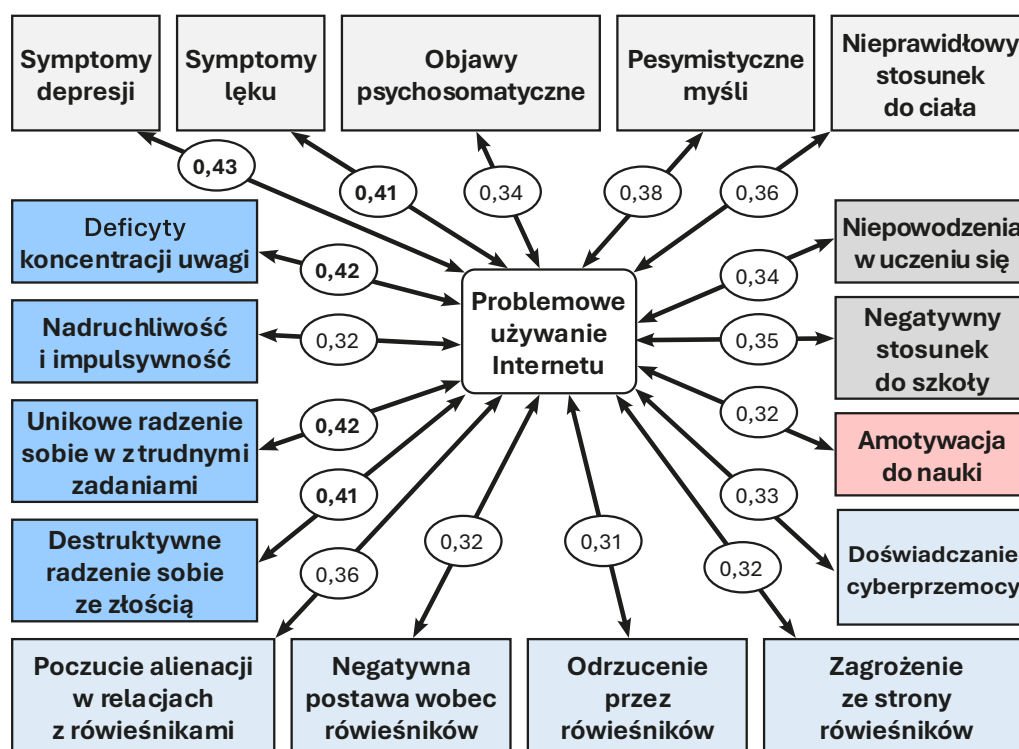
Zmienną, która nie występowała na rysunku ilustrującym zależności pomiędzy badanymi czynnikami ryzyka i używaniem substancji psychoaktywnych, jest także **nieprawidłowy stosunek do ciała**. Im mniej uczniowie są zadowoleni ze swojego wyglądu i silniej przekonani, że byliby szczęśliwsi, gdyby ich ciało było bardziej atrakcyjne, tym częściej problemowo używają Internetu.

5.3.4. Czynniki ryzyka a problemowe używanie Internetu przez uczniów klas VII-VIII

Jak widać na rysunku 5.11., 17 z 18 czynników ryzyka uwzględnionych w badaniach w grupie starszych uczniów koreluje dodatnio z problemowym używaniem Internetu. Prawie ten sam zestaw zmiennych opisujących różne czynniki ryzyka w grupie młodszych uczniów okazał się ważny także w klasach VII-VIII. Różnice polegają na tym, że:

- w starszych klasach nie wystąpiła korelacja (na przyjętym w tych analizach poziomie) między nieakceptacją norm społecznych a problemowym używaniem Internetu,
- pojawiła się korelacja przeciętna i dodatnia, między problemowym używaniem Internetu i amotywacją do uczenia się.

Amotywacja w tych badaniach oznacza uczenie się bez poczucia sensu tej aktywności, braku oczekiwania jakichkolwiek korzyści w wyniku tej aktywności, za to z poczuciem przymusu i coraz mniejszą chęcią. W grupie starszych uczniów problemowe używanie Internetu wiąże się także z doświadczaniem cyberprzemocy.



Rysunek 5.11. Czynniki ryzyka mające znaczenie dla problemowego używania Internetu przez uczniów klas VII-VIII, N=1418

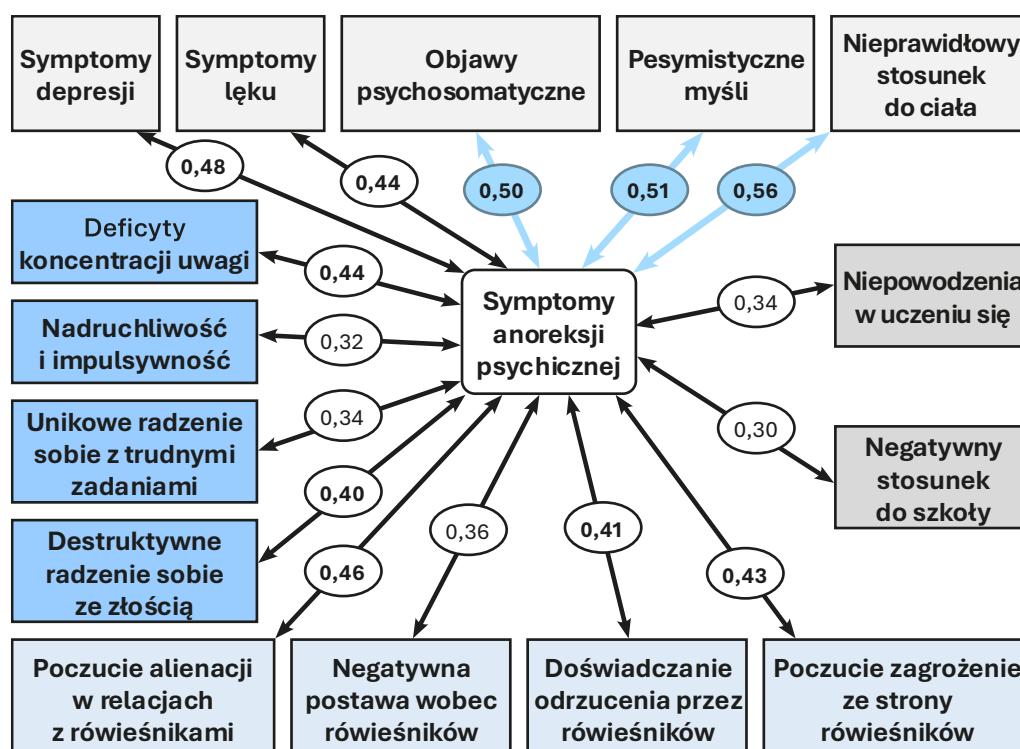
Wyniki badań relacjonowanych w tym raporcie wskazują, że problemowe używanie Internetu przez uczniów młodszych i starszych stało się sposobem na radzenie sobie z problemami w wielu obszarach. Z jednej strony to przytłaczający obraz – wskazuje na to, jak bardzo dorośli opuścili dzieci i nastolatków wchodzących w okres dorastania, rozpoczynających budowanie swojej tożsamości, skoro sposobem radzenia sobie z problemami staje się ryzykowne, bo grożące uzależnieniem używanie Internetu. Z drugiej strony pokazuje nam wiele dróg, których odblokowanie poprzez działania profilaktyczne może ograniczyć ryzyko uzależnienia od Internetu.

5.3.5. Czynniki ryzyka a symptomy anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej

W tym rozdziale omówione zostaną najpierw czynniki ryzyka związane z symptomami anoreksji psychicznej w grupie młodszych i starszych uczniów, a następnie związki czynników ryzyka z symptomami bulimii psychicznej w obu grupach.

Symptomy anoreksji psychicznej w młodszej grupie badanych korelują dodatnio z wszystkimi zmiennymi, które w tych badaniach składały się na zagrożenia dla

zdrowia psychicznego jednostki. Korelacje z pesymistycznymi myślami i przekonaniami charakterystycznymi dla nieprawidłowego stosunku do ciała są wysokie, a z symptomami depresji, lęku i objawami psychosomatycznymi umiarkowane. Oznacza to jednak, że im wyższy jest poziom zagrożenia dla zdrowia psychicznego jednostki, tym intensywniej podejmuje ona zachowania charakterystyczne dla anoreksji psychicznej, tj. eksperymentuje z dietami oraz stosuje rozmaite praktyki służące kontroli masy ciała.



Rysunek 5.12. Korelacje symptomów anoreksji z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180

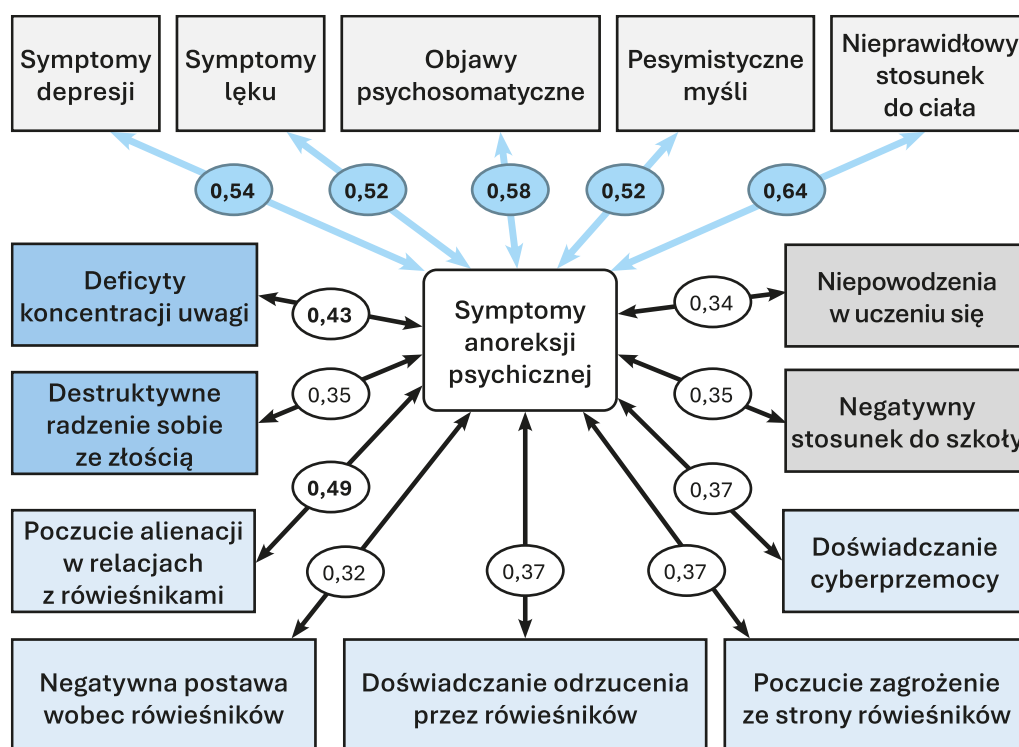
Spośród zmiennych składających się na deficyty w obszarze samoregulacji odnotowano korelacje na poziomie umiarkowanym także ze wszystkimi badanymi zmiennymi. Korelacje z deficytami koncentracji uwagi, nadruchliwością i impulsywnością, unikowym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach i destruktywnym radzeniem sobie ze złością są umiarkowanie silne i dodatnie, co oznacza, że wraz ze wzrostem trudności z samoregulacją rośnie też ryzyko anoreksji psychicznej.

Ryzyko nieprawidłowych zachowań dotyczących jedzenia (restrykcje dietetyczne) oraz wzmożonej kontroli masy ciała rośnie także im trudniejsze są relacje uczniów klas IV-VI z rówieśnikami – im większe mają poczucie alienacji, im silniejsze

jest ich poczucie zagrożenia ze strony rówieśników i bardziej nasilone doświadczenie odrzucenia przez nich, a także im bardziej negatywna jest ich postawa wobec rówieśników. Korelacje między tymi zmiennymi, które składają się na całość czynników ryzyka uwzględnionych w tych badaniach w obszarze relacji rówieśniczych, są dodatnie i umiarkowanie silne.

Ryzyko rozwijania symptomów anoreksji psychicznej rośnie także tym silniej, im bardziej jednostka doświadcza niepowodzeń w uczeniu się i im bardziej negatywny jest jej stosunek do szkoły (korelacje umiarkowane).

Jak widać na rysunku 5.13 w starszej grupie – uczniów klas VII i VIII – **związki symptomów anoreksji psychicznej** z zagrożeniami dla zdrowia psychicznego są także dodatnie. Jednocześnie tam, gdzie w przypadku młodszych uczniów były one umiarkowanie silne, w grupie starszych uczniów są także silne. Tak więc prawdopodobieństwo wystąpienia objawów anoreksji psychicznej rośnie wraz ze wzrostem symptomów depresji i tendencji suicydalnych, symptomów lęku, objawów psychosomatycznych, pesymistycznych myśli i nieprawidłowego stosunku do ciała.



Rysunek 5.13. Korelacje symptomów anoreksji z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418

Spośród czynników ryzyka dotyczących samoregulacji powtórzył się w grupie starszej tylko związek z deficytami koncentracji uwagi i destruktywnym radzeniem sobie ze złością. Tak, jak w młodszej grupie te korelacje są dodatnie i umiarkowanie silne.

W starszej grupie badanych, podobnie jak w młodszej, ryzyko wystąpienia restrykcji dietetycznych i wzmożonej kontroli masy ciała rośnie wraz ze wzrostem wszystkich czynników ryzyka związanych z relacjami rówieśniczymi, jakie uwzględniono w tych badaniach. Korelacje z poczuciem alienacji, negatywną postawą wobec rówieśników, doświadczaniem odrzucenia i poczuciem zagrożenia są także dodatnie i umiarkowanie silne. Pojawia się także nowy związek z doświadczaniem cyberprzemocy, której nie badano w młodszej grupie. Korelacja z symptomami anoreksji psychicznej jest także dodatnia i umiarkowanie silna.

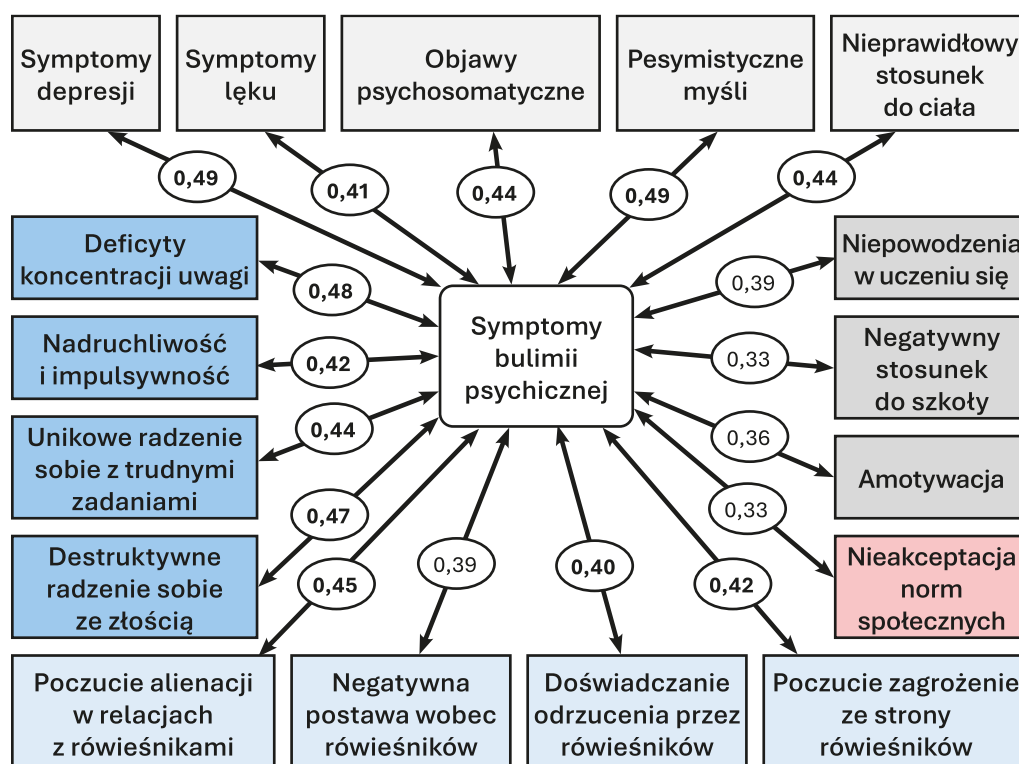
W starszej grupie odnotowano także związek między występowaniem ryzykownych praktyk w sferze jedzenia i kontroli masy ciała z niepowodzeniami w uczeniu się (korelacja dodatnia i umiarkowanie silna) oraz z negatywnym stosunkiem do szkoły (korelacja dodatnia i umiarkowanie silna, podczas gdy w grupie młodszej była to korelacja słaba).

Jak widać na rysunku 5.14. **symptomy bulimii psychicznej w młodszej grupie badanych** wiążą się z wszystkimi zmiennymi składającymi się na zagrożenia dla zdrowia psychicznego. Korelacje są dodatnie i umiarkowanie silne. Oznacza to, że im wyższy poziom symptomów depresji, lęku, pesymistycznych myśli, objawów psychosomatycznych oraz negatywnego stosunku do ciała, tym większe jest ryzyko występowania skłonności do przejadania się i stosowania niezdrowych sposobów kontroli masy ciała. Warto zwrócić uwagę na to, że w tej grupie badanych mniejsze znaczenie dla ryzyka bulimii psychicznej – w przeciwieństwie do anoreksji psychicznej – mają pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała (w przypadku symptomów anoreksji były to korelacje silne).

Powtarzają się prawidłowości odnotowane dla ujawniania symptomów anoreksji i ich związku ze zmiennymi składającymi się na samoregulację. Ryzyko rozwijania symptomów bulimii psychicznej rośnie wraz ze wzrostem poziomu deficytów kon-

centracji uwagi, nadrucliwości i impulsywności, unikowego radzenia sobie w trudnych sytuacjach i destruktywnego radzenia sobie ze złością, a wszystkie korelacje są umiarkowanie silne.

Ten sam wzorzec związków, który był widoczny dla zagrożenia symptomami anoreksji psychicznej i niesprzyjającymi zdrowiu i rozwojowi relacjami z rówieśnikami, także odtworzył się w przypadku zagrożenia symptomami bulimii psychiczną w tej grupie uczniów. Korelacje w przypadku symptomów bulimii psychicznej są także dodatnie i umiarkowane.



Rysunek 5.14. Korelacje symptomów bulimii z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180

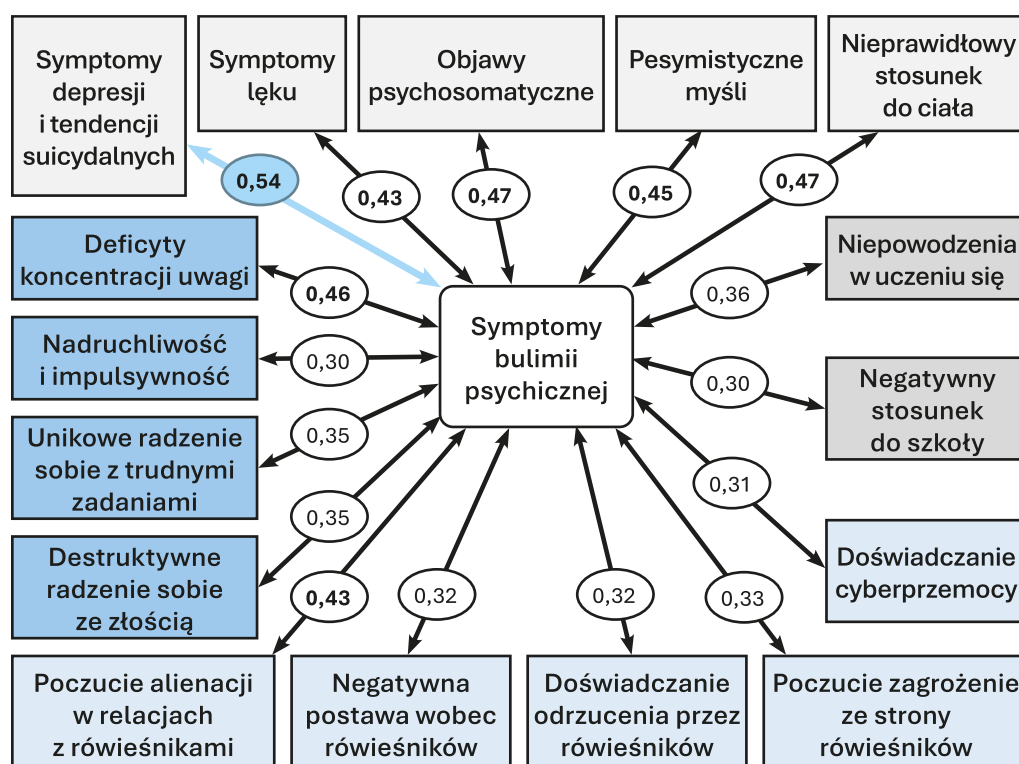
W grupie czynników ryzyka stanowiących zagrożenie dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się nie tylko wystąpiły dodatnie i umiarkowane korelacje z niepowodzeniami w uczeniu się i negatywnym stosunkiem do szkoły, ale pojawił się także dodatni i umiarkowanie silny związek z amotywacją, rozumianą jako brak poczucia sensu i wartości uczenia się z jednocześnie rosnącym poczuciem przymusu i coraz mniejszą chęcią do uczenia się.

W przypadku symptomów anoreksji psychicznej nie występowała także umiarkowana korelacja z nieakceptacją norm społecznych. Dla występowania symptomów

bulimii psychicznej odnotowano dodatnią umiarkowaną korelację z tą zmienną. Oznacza to, że im silniejsze jest zgeneralizowane przekonanie jednostki o braku społecznej użyteczności norm społecznych, im niższy jest poziom jej aprobaty dla norm społecznych, tym wyższe jest ryzyko skłonności do objadania się i stosowania niezdrowych praktyk służących kontroli masy ciała w grupie uczniów klas IV-VI.

Jak widać na rysunku 5.15. w grupie starszych uczniów wystąpiła większość związków między symptomami bulimii psychicznej a badanymi czynnikami ryzyka, które odnotowano w młodszej grupie.

Podobnie jak w młodszej grupie zagrożenie rozwijaniem symptomów bulimii psychicznej rośnie wraz ze wzrostem zagrożeń dla zdrowia psychicznego (jedynie korelacja z symptomami depresji i tendencji suicydalnych jest wysoka, a nie umiarkowana, jak w grupie młodszej, w której tendencji suicydalnych nie badano).



Rysunek 5.15. Korelacje symptomów bulimii z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418

W przypadku symptomów bulimii psychicznej odnotowano związki dodatnie i umiarkowanie silne z wszystkimi zmiennymi składającymi się na samoregulację w tych badaniach, tak samo, jak w grupie młodszych uczniów.

Podobnie odtworzyły się w starszej grupie związki ze wszystkimi czynnikami ryzyka, które uwzględniono w tych badaniach w odniesieniu do relacji z rówieśnikami. Nowy jest jeden czynnik – doświadczanie cyberprzemocy, ale on nie był badany w młodszej grupie.

Nie odnotowano też związków, na przyjętym w tej analizie poziomie, z amotyacją i nieakceptacją norm społecznych. Powtórzyły się natomiast dodatnie, przeciętne korelacje z niepowodzeniami w uczeniu się i negatywnym stosunkiem do szkoły.

Biorąc pod uwagę związki symptomów anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej w grupie starszych uczniów z uwzględnionymi w tych badaniach czynnikami ryzyka można powiedzieć, że zdecydowana większość korelacji się powtarza. Korelacje z czynnikami ryzyka związanymi z relacjami z rówieśnikami są dodatnie i umiarkowane zarówno w przypadku skłonności do restrykcji dietetycznych, jak i objadania się. Różnice odnotowano natomiast w przypadku zagrożeń dla zdrowia psychicznego, gdzie w przypadku symptomów bulimii większość korelacji jest umiarkowana, a nie wysoka, jak to ma miejsce w odniesieniu do symptomów anoreksji. Także w obszarze czynników związanych z samoregulacją jest różnica polegająca na tym, że z symptomami anoreksji korelowały tylko deficyty koncentracji uwagi i destruktywne radzenie sobie ze złością, podczas gdy z symptomami bulimii korelują wszystkie zmienne składające się na samoregulację. Natomiast w grupie zmiennych dotyczących zagrożeń dla uczenia się odnotowano związki z tymi samymi zmiennymi dla obu rodzajów zachowań ryzykownych z tym, że w przypadku symptomów bulimii korelacja jest słabsza.

6. Porównanie wyników badanych uczniów, którzy wypełnili ankiety w języku polskim i w języku ukraińskim

W tym rozdziale przedstawiono porównania wyników badania uczniów kl. IV-VI i VII-VIII, którzy odpowiadali na pozycje testowe i pytania sformułowane w języku ukraińskim z tymi, którzy odpowiadali w języku polskim. Dane pochodzące z badań przeprowadzonych w języku polskim prezentowano w rozdziałach od 2 do 5. W tym rozdziale zmienne zostaną omówione w takiej samej kolejności.

6.1. Czynniki chroniące - porównanie wyników ankiet wypełnionych w języku ukraińskim z wynikami ankiet wypełnionych w języku polskim

Tak, jak w rozdziale 2. Przedstawiono kolejno zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu, dobrym relacjom oraz angażowaniu w uczenie się. Tę część zamyka porównanie wsparcia ze strony środowiska, jakie otrzymuje osoba badana.

Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu

Analiza danych zawartych w tabeli 6.1. prowadzi do wniosku, że różnice między odpowiedziami uczniów klas IV-VI w języku ukraińskim i polskim są nieznaczne. Tę obserwację potwierdzają wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.2.

Tabela 6.1. Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu - uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Poczucie własnej wartości	U	0,75	4	3,26	3	3,5	4	0,85	-1,481	4,857
	P	0	4	3,10	2,5	3,5	4	0,95	-1,176	3,758
Poczucie kontroli	U	0,5	4	2,76	2,25	3	3,5	0,84	-0,83	3,167
	P	0	4	2,71	2,25	2,75	3,25	0,74	-0,608	3,316
Konstruktywne radzenie sobie	U	1	4	2,80	2,5	2,75	3,5	0,76	-0,634	3,466
	P	0	4	2,76	2,25	2,75	3,25	0,74	-0,549	3,278
Nadzieja na sukces	U	0,4	3,2	2,28	2	2,4	2,6	0,68	-0,819	3,535
	P	0	3,2	2,25	1,8	2,4	2,8	0,64	-0,657	3,189
Nastawienie na rozwój	U	1,25	4	2,59	1,75	2,75	3,25	0,79	-0,201	1,939
	P	0	4	2,73	2,25	2,75	3,5	0,84	-0,495	2,783

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna

dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między wszystkimi zmiennymi składającymi się na charakterystykę zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.2. Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Poczucie własnej wartości	26	2180	3,26	3,099	0,161	0,168	0,95	0,347
Poczucie kontroli	26	2180	2,76	2,714	0,046	0,167	0,3	0,783
Konstruktywne radzenie sobie	26	2180	2,798	2,76	0,038	0,149	0,25	0,8
Nadzieja na sukces	26	2180	2,277	2,252	0,025	0,134	0,2	0,856
Nastawienie na rozwój	26	2180	2,587	2,73	-0,144	0,156	-0,9	0,366

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich;

Porównano także rozkłady zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Rezultaty analizy prowadzą do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (poczucie własnej wartości: $z=0,776$, $p=0,438$; poczucie kontroli: $z=0,593$, $p=0,553$; konstruktywne radzenie sobie $z=0,288$, $p=0,773$; nadzieja na sukces: $z=0,271$, $p=0,787$; nastawienie na rozwój: $z=-0,963$, $p=0,336$).

W kolejnej tabeli 6.3 przedstawiono statystyki opisowe dla uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim.

Tabela 6.3. Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Poczucie własnej wartości	U	1	4	2,88	2	3,25	3,75	1,02	-0,442	1,748
	P	0	4	2,73	2	3	3,75	1,10	-0,744	2,673
Poczucie kontroli	U	1	3,75	2,49	2	2,63	3,25	0,86	-0,403	2,036
	P	0	4	2,48	2	2,5	3	0,77	-0,390	2,868
Konstruktywne radzenie sobie	U	1	4	2,59	2	2,75	3,25	0,92	-0,448	2,073
	P	0	4	2,53	2	2,5	3	0,79	-0,340	2,906
Nadzieja na sukces	U	0,8	3,2	2,34	2	2,5	2,8	0,71	-0,979	3,181
	P	0	3,2	2,11	1,8	2,2	2,6	0,69	-0,612	3,166
Nastawienie na rozwój	U	0	4	2,21	1	2,38	3	1,14	-0,481	2,155
	P	0	4	2,44	1,75	2,5	3	0,85	-0,192	2,538

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między wszystkimi zmiennymi składającymi się na charakterystykę zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.4. Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Poczucie własnej wartości	22	1418	2,875	2,725	0,15	0,22	0,7	0,503
Poczucie kontroli	22	1418	2,489	2,483	0,005	0,184	0,5	0,976
Konstruktywne radzenie sobie	22	1418	2,591	2,533	0,058	0,196	0,3	0,77
Nadzieja na sukces	22	1418	2,337	2,105	0,232	0,153	1,5	0,144
Nastawienie na rozwój	22	1418	2,204	2,444	-0,24	0,243	-1	0,337

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównanie rozkładów zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (poczucie własnej wartości: $z=0,596$, $p=0,551$; poczucie kontroli: $z=0,206$, $p=0,837$; konstruktywne radzenie sobie $z=0,573$, $p=0,567$; nadzieja na sukces: $z=1,848$, $p=0,065$; nastawienie na rozwój: $z=-0,647$, $p=0,518$).

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom

Następnie przeanalizowano dane dotyczące zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom, porównując wyniki uczniów wypełniających ankietę w języku polskim do tych, którzy podczas badania wybrali język ukraiński. Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.5 pozwala wnioskować, że uczniowie klas IV-VI biorący udział w badaniu w języku polskim uzyskali nieco wyższe wyniki w zakresie wszystkich zmiennych ujętych w badaniu – empatia poznawcza, afektywna i behawioralna, asertywność oraz kompetencje leaderskie.

Tabela 6.5. Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim ($N = 26$) i odpowiadający języku polskim ($N = 2180$)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Empatia poznawcza	U	1	4	2,721	2,5	2,625	3,5	0,89	-0,468	2,509
	P	0	4	2,88	2,25	3	3,5	0,8	-0,581	2,859
Empatia afektywna	U	1,333	4	2,756	2,333	2,667	3,333	0,752	-0,145	1,958
	P	0	4	2,82	2,33	3	3,5	0,79	-0,669	2,966
Empatia behawioralna	U	1,75	4	3,183	2,5	3,375	4	0,78	-0,431	1,731
	P	0	4	3,21	2,75	3,25	3,75	0,69	-1,025	4,163
Asertywność	U	0,667	3,833	2,256	1,667	2,333	2,833	0,821	-0,046	2,379
	P	0	4	2,51	1,8	2,5	3,17	0,86	-0,341	2,524
Kompetencje leaderskie	U	0,75	3,75	1,981	1,5	1,875	2,5	0,8	0,28	2,213
	P	0	4	2,27	1,75	2,25	3	0,86	-0,177	2,639

Legenda: U – ankietę wypełnioną w języku ukraińskim; P – ankietę wypełnioną w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosis.

Okazało się jednak, że odnotowane różnice pomiędzy uczniami z porównywalnych grup nie są statystycznie istotne, czego dowodzą wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.6.

Tabela 6.6. Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Empatia poznawcza	26	2180	2,721	2,88	-0,158	0,176	-0,9	0,376
Empatia afektywna	26	2180	2,757	2,816	-0,06	0,148	-0,4	0,691
Empatia behawioralna	26	2180	3,183	3,208	-0,026	0,154	-0,15	0,869
Asertywność	26	2180	2,257	2,506	-0,25	0,162	-1,55	0,136
Kompetencje liderskie	26	2180	1,981	2,271	-0,29	0,158	-1,85	0,078

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Analiza rozkładów zmiennych w obu grupach przeprowadzona testem rang Wilcoxona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie (empatia poznawcza: $z=-0,877$, $p=0,380$; empatia afektywna: $z=-0,578$, $p=0,564$; empatia behawioralna: $z=0,089$, $p=0,929$; asertywność: $z=-1,551$, $p=0,121$); jedynie kompetencje liderskie ($z=-1,838$, $p=0,066$) pozostają na granicy istotności.

Następnie analogiczne analizy przeprowadzono wśród uczniów z Ukrainy z klas VII -VIII. Na podstawie statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.7 można wnioskować, że starsi uczniowie biorący udział w badaniu w języku polskim uzyskali nieco wyższe wyniki w zakresie empatii afektywnej oraz behawioralnej, a także kompetencji liderskich, natomiast uczniowie wypełniający ankiety po ukraińsku osiągnęli nieco wyższe wyniki dotyczące empatii poznawczej i asertywności.

Tabela 6.7. Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N =1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Empatia poznawcza	U	1	4	3,08	2,5	3,25	3,75	0,8	-0,815	3,12
	P	0	4	2,98	2,5	3	3,5	0,76	-0,769	3,391
Empatia afektywna	U	1	4	2,674	2,167	2,667	3	0,863	-0,018	2,368
	P	0	4	2,72	2,17	2,83	3,3	0,86	-0,571	2,845
Empatia behawioralna	U	1,25	4	2,977	2,5	3,125	3,5	0,816	-0,556	2,212
	P	0	0	3,11	2,75	3,25	3,75	0,765	-0,948	3,803
Asertywność	U	0,5	4	2,189	1,333	1,917	3,333	1,066	0,098	1,739
	P	0	4	2,15	1,5	2,2	2,83	0,87	-0,056	2,39
Kompetencje liderskie	U	0	4	1,898	1,25	1,75	2,75	1,169	0,165	2,248
	P	0	4	2,18	1,5	2,25	2,75	0,84	-0,089	2,636

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Mimo odnotowanych różnic, wartości t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.8 wskazują, że nie są one statystycznie istotne.

Tabela 6.8. Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Empatia poznawcza	22	1418	3,079	2,976	0,104	0,172	0,6	0,552
Empatia afektywna	22	1418	2,674	2,719	-0,045	0,186	-0,25	0,811
Empatia behawioralna	22	1418	2,978	3,105	-0,128	0,175	-0,75	0,474
Asertywność	22	1418	2,19	2,151	0,039	0,229	0,15	0,866
Kompetencje liderskie	22	1418	1,898	2,176	-0,278	0,251	-1,1	0,279

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Następnie przeprowadzono analizę rozkładów zmiennych w obu grupach za pomocą testu rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Jej wyniki wskazują, że starsi uczniowie odpowiadający w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie rozkładem danych dotyczących ujętych w badaniu zmiennych (empatia poznawcza: $z=0,741$, $p=0,459$; empatia afektywna: $z=-0,390$, $p=0,697$; empatia behawioralna: $z=-0,733$, $p=0,463$; asertywność: $z=0,078$, $p=0,938$; kompetencje liderские: $z=-1,336$, $p=0,182$).

Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się

Analiza danych zawartych w tabeli 6.9 prowadzi do wniosku, że różnice między odpowiedziami uczniów klas IV-VI w języku ukraińskim i polskim są nieznaczne. Tę obserwację potwierdzają wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.10.

Tabela 6.9. Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Pozytywny stosunek do uczenia się	U	0	3,6	1,77	1,4	2	2,2	0,91	-0,113	3,022
	P	0	4	2,04	1,4	2	2,6	0,85	0,014	2,703
Pozytywny stosunek do szkoły	U	0	4	1,78	1	2	2,25	0,92	-0,011	3
	P	0	4	1,8	1	1,75	2,5	1,09	0,11	2,25
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	U	0	4	2,02	1,43	2	2,86	1,03	-0,272	2,541
	P	0	4	2,14	1,43	2,14	2,86	1,03	-0,131	2,28
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	U	0,17	4	2,15	1,17	2,33	2,67	1,03	-0,262	2,163
	P	0	4	2,33	1,67	2,33	3	0,95	-0,226	2,464

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) wykazała, że różnice między wszystkimi

zmiennymi składającymi się na charakterystykę zasobów indywidualnych sprzyjających sukcesom w nauce są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.10. Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Pozytywny stosunek do uczenia się	26	2180	1,769	2,039	-0,271	0,179	-1,5	0,144
Pozytywny stosunek do szkoły	26	2180	1,779	1,8	-0,021	0,183	-0,1	0,91
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	26	2180	2,022	2,139	-0,117	0,203	-0,6	0,569
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	26	2180	2,148	2,33	-0,183	0,203	-0,9	0,376

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównano także rozkłady zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Rezultaty analizy prowadzą do wniosku, że wyniki uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (pozytywny stosunek do uczenia się: $z=-1,435$, $p=0,151$; pozytywny stosunek do szkoły: $z=0,019$, $p=0,985$; motywacja wewnętrzna do uczenia się: $z=-0,483$, $p=0,629$; motywacja zewnętrzna do uczenia się: $z=-0,740$, $p=0,459$).

W kolejnej tabeli 6.11 przedstawiono statystyki opisowe wyników uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim.

Tabela 6.11. Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Pozytywny stosunek do uczenia się	U	0	2,8	1,4	0,8	1,4	1,8	0,70	0,224	2,659
	P	0	4	1,7	1,2	1,6	2,2	0,84	0,278	2,846
Pozytywny stosunek do szkoły	U	0	3	1,46	0,5	1,5	2,5	1	-0,068	1,634
	P	0	4	1,29	0,5	1,25	2	0,94	0,413	2,644

Motywacja wewnętrzna do uczenia się	U	0	3	1,73	1,14	1,86	2,57	0,92	-0,581	2,409
	P	0	4	1,71	1	1,71	2,29	0,98	0,115	2,462
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	U	0	3,67	1,86	1,17	2	2,83	1,08	-0,177	1,982
	P	0	4	1,93	1,17	2	2,67	0,97	0,021	2,382

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między wszystkimi zmiennymi składającymi się na charakterystykę zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.12. Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Pozytywny stosunek do uczenia się	22	1418	1,4	1,702	-0,301	0,151	-2	0,059
Pozytywny stosunek do szkoły	22	1418	1,455	1,296	0,159	0,215	0,75	0,468
Motywacja wewnętrzna do uczenia się	22	1418	1,728	1,714	0,014	0,198	0,05	0,947
Motywacja zewnętrzna do uczenia się	22	1418	1,856	1,93	-0,074	0,233	-0,3	0,753

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich

Porównanie rozkładów w obu grupach testem rang Wilcozona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (pozytywny stosunek do uczenia się: $z=-1,732$, $p=0,083$; pozytywny stosunek do szkoły: $z=0,887$, $p=0,375$; motywacja wewnętrzna do uczenia się: $z=0,297$, $p=0,767$; motywacja zewnętrzna do uczenia się: $z=-0,198$, $p=0,843$).

Wsparcie środowiskowe

Analiza danych zawartych w tabeli 6.13 prowadzi do wniosku, że w klasach IV-VI wartości średnich są w przypadku każdej zmiennej nieco wyższe w grupie uczniów odpowiadających w języku polskim. Największe różnice odnotowano w zakresie wsparcia rówieśników.

Tabela 6.13. Statystyki opisowe dla wsparcia środowiskowego – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Wsparcie rodziców	U	0	4	2,88	2,5	3	4	1,13	-1,153	3,654
	P	0	4	3,31	3	3,5	4	0,86	-1,500	4,884
Wsparcie nauczycieli	U	0,8	4	2,32	1,4	2,4	3	0,91	0,050	2,238
	P	0	4	2,41	1,6	2,6	3,2	1,07	-0,401	2,328
Wsparcie rówieśników	U	0	4	2,30	1,67	2,33	3	0,84	-0,364	3,676
	P	0	4	2,72	2,17	2,83	3,5	0,99	-0,726	2,904

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między zmiennymi składającymi się na charakterystykę wsparcia środowiskowego są statystycznie nieistotne, z wyjątkiem zmiennej dotyczącej wsparcia rówieśników ($t=-2,55$, $p=0,017$).

Tabela 6.14. Analizy istotności różnic dla wsparcia środowiskowego między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Wsparcie rodziców	26	2180	2,88	3,305	-0,43	0,223	-1,95	0,065
Wsparcie nauczycieli	26	2180	2,32	2,41	-0,083	0,179	-0,45	0,647
Wsparcie rówieśników	26	2180	2,295	2,72	-0,422	0,166	-2,55	0,017

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównanie rozkładów w obu grupach testem rang Wilcoxona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (wsparcie rodziców: $z=-2,136$, $p=0,033$; wsparcie nauczycieli: $z=-0,652$, $p=0,514$) z wyjątkiem zmiennej dotyczącej wsparcia rówieśników ($z=-2,631$, $p=0,009$), co oznacza, że uczniowie, którzy wypełnili ankiety w języku polskim odczuwają większe wsparcie rówieśników niż uczniowie wypełniający ankiety w języku ukraińskim.

W kolejnej tabeli 6.15 przedstawiono statystyki opisowe dla uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim. Wartości średnich są nieco wyższe w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim w przypadku zmiennych wsparcie rodziców i wsparcie nauczycieli, a w przypadku wsparcia rówieśników jest odwrotnie.

Tabela 6.15. Statystyki opisowe dla wsparcia środowiskowego – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Wsparcie rodziców	U	0	4	3,03	2,75	3,25	4	1,09	-1,349	4,167
	P	0	4	2,94	2,25	3,25	3,75	1,07	-0,987	3,129
Wsparcie nauczycieli	U	0	3,6	1,99	1,2	2,1	2,8	1,06	-0,145	1,918
	P	0	4	1,76	0,8	1,8,6	2,6	1,06	0,152	2,234
Wsparcie rówieśników	U	0	4	2,24	1,67	2,08	3,2	1,09	-0,369	2,695
	P	0	4	2,4	1,67	2,5	3,17	1,00	-0,468	2,572

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między wszystkimi

zmiennymi składającymi się na charakterystykę wsparcia środowiskowego h są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.16. Analizy istotności różnic dla wsparcia środowiskowego między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Wsparcie rodziców	22	1418	3,034	2,938	0,97	0,234	0,4	0,683
Wsparcie nauczycieli	22	1418	1,991	1,754	0,237	0,227	1,05	0,309
Wsparcie rówieśników	22	1418	2,235	2,4	-0,165	0,234	-0,7	0,487

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Analiza rozkładów w obu grupach testem rang Wilcozona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (wsparcie rodziców: $z=0,511$, $p=0,610$; wsparcie nauczycieli: $z=1,097$, $p=0,273$, wsparcie rówieśników: $z=-0,757$, $p=0,449$).

6.2. Czynniki ryzyka – porównanie wyników ankiet wypełnionych w języku ukraińskim z wynikami ankiet wypełnionych w języku polskim

W tym rozdziale przedstawiono porównania danych dotyczących zagrożeń dla zdrowia psychicznego, deficytów w obszarze samoregulacji, zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się i zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych oraz pojedynczych zmiennych – nieakceptacji norm społecznych i doświadczania cyberprzemocy (ostatni czynnik był badany tylko w klasach VII-VIII).

Zagrożenia dla zdrowia psychicznego

W kolejnym kroku przeanalizowano dane dotyczące zagrożeń dla zdrowia psychicznego badanych, porównując wyniki uczniów wypełniających ankietę w języku polskim do tych, którzy wybrali język ukraiński. Analiza statystyk opisowych zawartych

w tabeli 6.17 pozwala wnioskować, że uczniowie klas IV-VI wypełniający ankiety w języku polskim uzyskali nieco niższe wyniki w zakresie wszystkich zmiennych ujętych w badaniu, takich jak: symptomy depresji, symptomy lęku, objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała w stosunku do dzieci odpowiadających w języku ukraińskim.

Tabela 6.17. Statystyki opisowe - zagrożenia dla zdrowia psychicznego – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Symptomy depresji	U	0,25	4	2,25	1,5	2,375	3	0,967	0,03	2,311
	P	0	4	1,56	0,75	1,5	2,25	0,99	0,38	2,47
Symptomy lęku	U	0	4	2,298	1	2,625	3,5	1,336	-0,471	1,969
	P	0	4	2,32	1,5	2,25	3,25	1,11	-0,199	2,117
Objawy psychosomatyczne	U	0	4	1,715	0,6	1,8	2,6	1,21	0,165	1,802
	P	0	4	1,42	0,4	1,2	2,2	1,12	0,617	2,416
Pesymistyczne myśli	U	0	4	1,577	0,75	1,5	2	1,004	0,676	2,806
	P	0	4	1,5	0,75	1,25	2,25	1,06	0,546	2,505
Nieprawidłowy stosunek do ciała	U	1,5	3,5	2,413	2	2,25	3	0,644	0,421	1,865
	P	0	4	2,23	2	2	2,5	0,54	0,47	4,237

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Okazało się jednak, że odnotowane różnice – oprócz wyników dotyczących symptomów depresji ($t = 3,65$ przy $p = 0,001$) – pomiędzy uczniami z porównywanych grup nie są statystycznie istotne, czego dowodzą wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.18. Tym samym wnioskować można, że uczniowie preferujący podczas badania rodzimy język – ukraiński – wykazują istotnie większe nasilenie przygnębienia i smutku.

Tabela 6.18. Analizy istotności różnic dla zagrożeń dla zdrowia psychicznego między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Symptomy depresji	26	2180	2,25	1,557	0,693	0,191	3,65	0,001
Symptomy lęku	26	2180	2,298	2,322	-0,024	0,263	-0,1	0,928
Objawy psychosomatyczne	26	2180	1,716	1,419	0,296	0,239	1,25	0,225
Pesymistyczne myśli	26	2180	1,577	1,498	0,08	0,199	0,4	0,693
Nieprawidłowy stosunek do ciała	26	2180	2,414	2,234	0,179	0,127	1,4	0,17

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Następnie przeprowadzono analizę rozkładów zmiennych w obu grupach za pomocą testu rang Wilcozona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Jej wyniki wskazują, że uczniowie z klas IV-VI odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie, jeśli chodzi o rozkład danych dotyczących ujętych w badaniu czterech zmiennych (symptomy lęku: $z=0,163$, $p=0,871$; objawy psychosomatyczne: $z=1,259$, $p=0,208$; pesymistyczne myśli: $z=1,077$, $p=0,643$; nieprawidłowy stosunek do ciała: $z=-1,336$, $p=0,281$). Jedyna istotna różnica dotyczy symptomów depresji ($z=3,396$, $p=0,001$) i oznacza, że to uczniowie posługujący się podczas badania językiem ukraińskim silniej doświadczają smutku i przygnębienia.

Analogiczne analizy przeprowadzono dla danych pochodzących z badania uczniów z klas VII-VIII. Na podstawie statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.19 można wnioskować, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu w języku ukraińskim mają nieznacznie wyższe wyniki od pozostałych w zakresie symptomów depresji i tendencji suicydalnych oraz pesymistycznych myśli, zaś posługujący się językiem polskim nieco bardziej doświadczają symptomów lęku.

Tabela 6.19. Statystyki opisowe - zagrożenia dla zdrowia psychicznego – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	U	0,5	4	1,761	1	1,5	2,5	1,079	0,569	2,078
	P	0	4	1,74	1	1,75	2,5	1,02	0,212	2,203
Symptomy lęku	U	0	4	1,955	0,75	2	2,75	1,299	-0,061	1,926
	P	0	4	2,62	1,8	2,75	3,5	1,11	-0,51	2,287
Objawy psychosomatyczne	U	0	4	1,427	0,4	1,2	2	1,219	0,626	2,505
	P	0	4	1,6	0,6	1,4	2,6	1,20	0,43	2,054
Pesymistyczne myśli	U	0	4	1,807	1	1,5	2,5	1,088	0,481	2,537
	P	0	4	1,72	1	1,75	2,5	1,1	0,29	2,205
Nieprawidłowy stosunek do ciała	U	1,5	4	2,42	2	2,25	3	0,665	0,63	2,658
	P	0,5	4	2,26	2	2,25	2,5	0,52	0,393	4,088

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Jak wskazują wartości testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwaite'a) zawarte w tabeli 6.20. wnioskować można, że uczniowie z Ukrainy z klas VII-VIII z porównywanych grup nie różnią się jednak istotnie w zakresie zmiennych obrazujących zagrożenia dla zdrowia psychicznego.

Tabela 6.20. Analizy istotności różnic dla zagrożeń dla zdrowia psychicznego między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Symptomy depresji i tendencji suicydalnych	22	1418	1,762	1,744	0,018	0,232	0,1	0,941
Symptomy lęku	22	1418	1,955	2,623	-0,668	0,279	-2,4	0,026
Objawy psychosomatyczne	22	1418	1,428	1,63	-0,203	0,262	-0,75	0,447
Pesymistyczne myśli	22	1418	1,807	1,725	0,083	0,234	0,35	0,728
Nieprawidłowy stosunek do ciała	22	1418	2,421	2,261	0,16	0,143	1,1	0,274

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Na koniec przeprowadzono analizę rozkładów zmiennych w obu grupach (język ukraiński vs. język polski) za pomocą testu rang Wilcozona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Jej rezultaty wskazują, że starsi uczniowie z Ukrainy (VII-VIII) odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie wynikami dotyczącymi czterech zmiennych składających się na zagrożenia dla zdrowia psychicznego (symptomy depresji i tendencji suicydalnych: $z=-1,336$, $p=0,900$; objawy psychosomatyczne: $z=-0,833$, $p=0,405$; pesymistyczne myśli: $z=0,324$, $p=0,746$; nieprawidłowy stosunek do ciała: $z=-0,817$, $p=0,414$). Istotna różnica między porównywanymi grupami dotyczy symptomów lęku ($z=-2,430$, $p=0,015$). Oznacza ona, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu wybierając język polski, doświadczają w większym stopniu symptomów lęku od pozostałych.

Deficyty w obszarze samoregulacji

Analiza danych zawartych w tabeli 6.21 prowadzi do wniosku, że różnice między odpowiedziami uczniów klas IV-VI w języku ukraińskim i polskim są nieznaczne. Tę obserwację potwierdzają wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwaite'a) zawarte w tabeli 6.22.

Tabela 6.21. Statystyki opisowe dla zagrożeń w obszarze samoregulacji – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Deficyty koncentracji uwagi	U	0,6	3,6	1,99	1,4	1,8	2,8	0,88	0,392	2,185
	P	0	4	1,94	1,2	2	2,6	0,96	0,126	2,425
Nadruchliwość i impulsywność	U	0	3	1,51	1	1,5	2,25	0,83	0,027	2,174
	P	0	4	1,48	0,75	1,25	2	0,92	0,574	2,93
Unikowe radzenie sobie z zadaniami	U	0,25	3,5	1,91	1	2	2,75	0,96	-0,085	1,783
	P	0	4	1,57	0,75	1,5	2,25	1,05	0,41	2,384
Destruktywne radzenie sobie ze złością	U	0,25	4	1,97	1,25	1,88	2,75	0,99	0,075	2,157
	P	0	4	1,84	1	1,75	2,75	1,18	0,254	2,039

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna

dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między wszystkimi zmiennymi składającymi się na charakterystykę deficytów w obszarze samoregulacji są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.22. Analizy istotności różnic dla zagrożeń w obszarze samoregulacji między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Deficyty koncentracji uwagi	26	2180	1,992	1,94	0,053	0,174	0,3	0,763
Nadruchliwość i impulsywność	26	2180	1,51	1,476	0,033	0,163	0,2	0,841
Unikowe radzenie sobie z zadaniami	26	2180	1,914	1,576	0,338	0,191	1,8	0,088
Destruktywne radzenie sobie ze złością	26	2180	1,971	1,838	0,133	0,197	0,7	0,505

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich;

Porównano także rozkłady zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Rezultaty analizy prowadzą do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych (deficyty koncentracji uwagi: $z=0,154$, $p=0,878$; nadruchliwość i impulsywność: $z=0,469$, $p=0,639$; unikowe radzenie sobie: $z=1,776$, $p=0,076$; destruktywne radzenie sobie ze złością: $z=0,745$, $p=0,456$).

W kolejnej tabeli 6.23 przedstawiono statystyki opisowe wyników uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim.

Tabela 6.23. Statystyki opisowe dla zagrożeń w obszarze samoregulacji – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N =1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Deficyty koncentracji uwagi	U	0	4	1,98	1,2	2	2,8	1,03	0,081	2,361
	P	0	4	2,08	1,4	2	2,8	0,96	-0,021	2,352
Nadruchliwość i impulsywność	U	0	4	1,25	0,5	1,13	1,5	0,98	1,145	4,053
	P	0	4	1,42	0,75	1,25	2	0,91	0,515	2,77
Unikowe radzenie sobie z zadaniami	U	0	4	2,14	1	2,13	3,25	1,23	-0,172	1,934
	P	0	4	2,12	1,25	2	3	1,07	-0,016	2,192
Destruktywne radzenie sobie ze złością	U	0	4	1,96	0,75	1,88	3,25	1,38	0,077	1,612
	P	0	4	1,97	1	1,75	3	1,19	0,15	1,944

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice między wszystkimi zmiennymi składającymi się na charakterystykę deficytów w obszarze samoregulacji są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.24. Analizy istotności różnic dla zagrożeń w obszarze samoregulacji między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Deficyty koncentracji uwagi	22	1418	1,982	2,083	-0,101	0,222	-0,45	0,654
Nadruchliwość i impulsywność	22	1418	1,25	1,424	-0,174	0,21	-0,85	0,417
Unikowe radzenie sobie z zadaniami	22	1418	2,136	2,116	0,02	0,264	0,05	0,942
Destruktywne radzenie sobie ze złością	22	1418	1,955	1,968	-0,014	0,295	-0,05	0,965

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównanie rozkładów zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się (deficyty koncentracji uwagi: $z=-0,497$, $p=0,619$; nadruchliwość i impulsywność: $z=-1,153$, $p=0,249$; unikowe radzenie sobie: $z=0,165$, $p=0,869$; destruktywne radzenie sobie ze złością: $z=-0,110$, $p=0,912$).

Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się

Analiza danych zawartych w tabeli 6.25 prowadzi do wniosku, że różnice między odpowiedziami uczniów klas IV-VI w języku ukraińskim i polskim są nieznaczne. Tę obserwację potwierdzają wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.26.

Tabela 6.25. Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Niepowodzenia w uczeniu się	U	0	4	2,21	1,5	2,25	3	0,95	-0,351	2,637
	P	0	4	1,83	1	1,75	2,63	1,09	0,167	2,199
Negatywny stosunek do szkoły	U	0	3,43	1,62	1,14	1,64	2	0,85	0,01	2,625
	P	0	3,43	1,61	0,71	1,57	2,43	1,02	0,221	1,967
Amotywacja do uczenia się	U	0,286	4	2,12	1,71	2	2,71	0,96	-0,05	2,539
	P	0	4	1,96	1,14	2	2,71	1,04	0,076	2,259

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) wykazała, że różnice między wszystkimi zmiennymi składającymi się na charakterystykę zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.26. Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Niepowodzenia w uczeniu się	26	2180	2,212	1,831	0,381	0,188	2,05	0,053
Negatywny stosunek do szkoły	26	2180	1,621	1,607	0,014	0,168	0,1	0,935
Amotywacja do uczenia się	26	2180	2,121	1,961	0,161	0,19	0,85	0,405

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównano także rozkłady zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Rezultaty analizy prowadzą do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się (niepowodzenia w uczeniu się: $z=1,942$, $p=0,052$; negatywny stosunek do szkoły: $z=0,255$, $p=0,799$; amotywacja do uczenia się: $z=0,859$, $p=0,391$).

W kolejnej tabeli 6.27 przedstawiono statystyki opisowe wyników uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim.

Tabela 6.27. Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Niepowodzenia w uczeniu się	U	0	4	1,92	1	2,25	3	1,18	-0,233	2,01
	P	0	4	2,04	1,25	2	3	1,12	0,007	2,092
Negatywny stosunek do szkoły	U	0	3,43	1,46	0,86	1,29	2,29	0,97	0,508	2,566
	P	0	3,43	1,97	1,29	2	2,86	0,94	-0,113	2,037
Amotywacja do uczenia się	U	0	4	1,83	1,29	1,93	2,43	1,04	-0,11	2,825
	P	0	4	2,20	1,43	2,14	3	1,03	-0,058	2,272

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) wykazała, że różnice między dwoma zmiennymi składającymi się na charakterystykę zagrożeń dla uczenia się są statystycznie nieistotne. Natomiast istotne są jedynie w przypadku zmiennej negatywny stosunek do szkoły. Oznacza to, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu wybierając język polski deklarują bardziej negatywny stosunek do szkoły w porównaniu do uczniów z klas VII i VIII, którzy w badaniu posługiwali się językiem ukraińskim.

Tabela 6.28. Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Niepowodzenia w uczeniu się	22	1418	1,921	2,043	-0,123	0,253	-0,5	0,633
Negatywny stosunek do szkoły	22	1418	1,461	1,966	-0,505	0,208	-2,4	0,025
Amotywacja do uczenia się	22	1418	1,825	2,196	-0,372	0,224	-1,65	0,111

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównanie rozkładów zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych w przypadku dwóch zmiennych (niepowodzenia w uczeniu się: $z=-0,351$, $p=0,725$; amotywacja do uczenia się: $z=-1,52$, $p=0,129$), natomiast różnią się w przypadku zmiennej negatywny stosunek do szkoły: $z=-2,439$, $p=0,015$. Co potwierdza, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu wybierając język polski deklarują bardziej negatywny stosunek do szkoły w porównaniu do uczniów z klas VII i VIII, którzy w badaniu posługiwali się językiem ukraińskim.

Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych

W tym punkcie przedstawiono wyniki badań własnych dotyczące zagrożeń dla relacji rówieśniczych, porównując odpowiedzi uczestników, którzy wybrali podczas badania język ukraiński oraz język polski. Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.29 wskazuje, że uczniowie klas IV-VI wypełniający ankiety w języku ukraińskim uzyskali nieco wyższe wyniki w zakresie wszystkich zmiennych ujętych w badaniu, czyli takich jak: poczucie alienacji, negatywna postawa wobec rówieśników, doświadczanie odrzucenia i poczucie zagrożenia ze strony rówieśników, w stosunku do dzieci odpowiadających w języku polskim.

Tabela 6.29. Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Poczucie alienacji	U	0	4	1,785	1	1,8	2,2	0,994	0,359	2,805
	P	0	4	1,42	0,6	1,2	2	1,04	0,569	2,523
Negatywna postawa wobec rówieśników	U	0,4	3,8	1,915	1,2	1,9	2,4	0,851	0,28	2,489
	P	0	4	1,29	0,6	1,2	1,8	0,912	0,675	3,028
Doświadczanie odrzucenia	U	0	4	1,606	1	1,5	2	1,08	0,647	3,038
	P	0	4	1,09	0	1	1,75	1,08	0,974	3,192
Poczucie zagrożenia	U	0	3	1,262	0,4	1,3	2	0,844	-0,03	2,156
	P	0	4	1,13	0,2	1	1,8	1,04	0,903	3,153

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Ponadto, na podstawie zawartych w tabeli 6.30. wartości testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) dowiedziono, że istotne różnice między porównywanymi grupami dotyczą dwóch zmiennych – negatywnej postawy wobec rówieśników ($t = 3,7$; $p = 0,001$) oraz doświadczania odrzucenia ($t = 2,45$; $p = 0,022$), natomiast poczucie alienacji jest na granicy istotności – mieści się w przedziale tendencji statystycznej ($t=1,9$; $p=0,071$). Oznacza to, że uczniowie, którzy brali udział

w badaniu posługując się językiem ukraińskim przejawiają znacznie silniejszą negatywną postawę wobec rówieśników, a także mają większe poczucie wykluczenia niż uczniowie z Ukrainy, którzy odpowiadali po polsku.

Tabela 6.30. Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Poczucie alienacji	26	2180	1,785	1,415	0,37	0,197	1,9	0,071
Negatywna postawa wobec rówieśników	26	2180	1,916	1,295	0,621	0,168	3,7	0,001
Doświadczenie odrzucenia	26	2180	1,606	1,088	0,518	0,213	2,45	0,022
Poczucie zagrożenia	26	2180	1,262	1,127	0,134	0,167	0,8	0,43

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Następnie dokonano porównania rozkładów zmiennych za pomocą testu rang Wilcozona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Jej wyniki pozwalają wnioskować, że młodsi uczniowie odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim różnią się istotnie wynikami dotyczącymi trzech zmiennych składających się na zagrożenia dla relacji rówieśniczych (poczucie alienacji $z = 1,966$; $p = 0,049$, negatywna postawa wobec rówieśników $z = 3,515$; $p < 0,001$, doświadczenie odrzucenia $z = 2,668$; $p = 0,008$). Natomiast poczucie zagrożenia ze strony rówieśników ($z = 1,173$; $p = 0,241$) jest porównywalne u dzieci odpowiadających po polsku oraz po ukraińsku. Oznacza to, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu wybierając język ukraiński czują się bardziej wyobcowani, przejawiają bardziej negatywne nastawienie wobec rówieśników oraz w większym stopniu doświadczają wykluczenia w porównaniu do uczniów z klas IV-VI, którzy w badaniu posługiwali się językiem polskim.

Analogiczne analizy przeprowadzono dla starszych uczniów. Wartości statystyk opisowych (tabela 6.31) wskazują, że uczniowie z klas VII-VIII wypełniający ankiety w języku ukraińskim uzyskali nieco wyższe wyniki w zakresie wszystkich zmiennych ujętych w badaniu, czyli poczucia alienacji, negatywnej postawy wobec rówieśników,

doświadczania odrzucenia, poczucia zagrożenia oraz doświadczania cyberprzemocy, w stosunku do uczestników badania odpowiadających w języku polskim.

Tabela 6.31. Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N =1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Poczucie alienacji	U	0	2,8	1,418	0,8	1,5	2,2	0,875	-0,038	1,797
	P	0	4	1,68	0,8	1,6	2,4	1,06	0,378	2,304
Negatywna postawa wobec rówieśników	U	0	3,4	1,536	1	1,5	2,4	0,969	0,027	2,218
	P	0	4	1,6	1	1,6	2,2	0,898	0,358	2,793
Doświadczanie odrzucenia	U	0	3,25	1,205	0,25	1,125	2	1,037	0,275	1,739
	P	0	4	1,15	0,25	1	1,75	1,01	0,907	3,173
Poczucie zagrożenia	U	0	2,2	0,782	0	0,5	1,6	0,797	0,521	1,727
	P	0	4	1,11	0,4	0,8	1,6	1	1,002	3,387
Doświadczanie cyberprzemocy	U	0	1,286	0,357	0	0,286	0,714	0,413	0,938	2,636
	P	0	4	0,53	0	0,14	0,71	0,75	1,969	7,002

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Na podstawie wartości testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawartych w tabeli 6.32 nie potwierdzono jednak istotności różnic między porównywanymi grupami w zakresie żadnej z uwzględnionych zmiennych. Oznacza to, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu posługując się językiem ukraińskim i polskim ujawniają podobne nasilenie zagrożeń dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacjach rówieśniczych we wszystkich diagnozowanych obszarach.

Tabela 6.32. Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Poczucie alienacji	22	1418	1,418	1,684	-0,266	0,189	-1,4	0,173
Negatywna postawa wobec rówieśników	22	1418	1,537	1,598	-0,062	0,208	-0,3	0,769
Doświadczanie odrzucenia	22	1418	1,205	1,148	0,057	0,223	0,25	0,8
Poczucie zagrożenia	22	1418	0,782	1,114	-0,332	0,172	-1,95	0,067
Doświadczanie cyberprzemocy	22	1418	0,357	0,524	-0,168	0,09	-1,85	0,076

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1– wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Na zakończenie analiz przeprowadzono porównanie rozkładów zmiennych w wyróżnionych grupach (język ukraiński vs. język polski) za pomocą testu rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Jej wyniki pozwalają wnioskować, że uczniowie z klas VII-VIII odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie wynikami dotyczącymi trzech zmiennych składających się na zagrożenia dla relacji rówieśniczych (poczucie alienacji $z=-0,996$, $p=0,319$, negatywna postawa wobec rówieśników $z=-0,206$, $p=0,836$, poczucie zagrożenia ze strony rówieśników $z=-1,590$, $p=0,112$, doświadczanie odrzucenia $z=0,215$, $p=0,83$, doświadczanie cyberprzemocy $z=-0,400$, $p=0,689$). Oznacza to, że poczucie wyobcowania, rówieśniczego zagrożenia i odrzucenia, negatywne ustosunkowanie wobec rówieśników oraz doświadczanie przemocy w świecie wirtualnym pozostają na zbliżonym poziomie u uczniów, którzy wybrali badanie w języku polskim i ukraińskim.

Nieakceptacja norm społecznych

Analiza danych zawartych w tabeli 6.33 prowadzi do wniosku, że różnice między odpowiedziami uczniów klas IV-VI w języku ukraińskim i polskim są nieznaczne. Tę obserwację potwierdzają wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.34.

Tabela 6.33. Statystyki opisowe dla deficytów w obszarze norm społecznych – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Nieakceptacja norm społecznych	U	0,2	4	1,76	1,2	1,7	2	0,93	0,505	3,197
	P	0	4	1,49	0,6	1,4	2,2	1,09	0,559	2,589

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice dotyczące nieakceptacji norm społecznych są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.34. Analizy istotności różnic dla deficytów w obszarze norm społecznych między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Nieakceptacja norm społecznych	26	2180	1,762	1,495	0,267	0,184	1,45	0,16

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównano także rozkłady zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Rezultaty analizy prowadzą do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się ($z=1,579$, $p=0,114$).

W kolejnej tabeli 6.35 przedstawiono statystyki opisowe wyników uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim.

Tabela 6.35. Statystyki opisowe dla deficytów w obszarze norm społecznych – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Nieakceptacja norm społecznych	U	0	3,6	1,63	1	1,8	2,2	0,99	-0,089	2,473
	P	0	4	1,66	0,8	1,6	2,2	1,04	0,516	2,662

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie badanych w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite’a) wykazała, że różnice dotyczące zmiennej nieakceptacja norm społecznych są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.36. Analizy istotności różnic dla deficytów w obszarze norm społecznych między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Nieakceptacja norm społecznych	22	1418	1,627	1,663	-0,036	0,212	-0,15	0,868

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównanie rozkładów zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki badanych odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się ($z=0,176$, $p=0,860$).

6.3. Zachowania ryzykowne - porównanie wyników ankiet wypełnionych w języku ukraińskim z wynikami ankiet wypełnionych w języku polskim

W tym rozdziale porównania dotyczą takich zachowań, jak: stosowanie cyberprzemocy, problemowe używanie Internetu, symptomy bulimii i symptomy anoreksji.

Stosowanie cyberprzemocy

W punkcie tym przedstawiono rezultaty analiz dotyczące stosowania cyberprzemocy, porównując wyniki uczniów wypełniających ankiety w języku polskim do tych, które wybrały język ukraiński. Warto odnotować, że zmienna ta podlegała pomiarowi wyłącznie w starszych klasach (VII-VIII).

Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.37 pozwala wnioskować, że uczniowie wypełniający ankiety w języku polskim uzyskali nieco wyższe wyniki ($M = 0,22$) od tych, którzy odpowiadali w badaniach w języku ukraińskim ($M=0,136$). Oznacza to, że młodzież posługująca się w badaniu językiem polskim częściej deklarowała zachowania związane ze stosowaniem cyberprzemocy od swych rówieśników pochodzących z Ukrainy, którzy wybrali swój ojczysty język.

Tabela 6.37. Statystyki opisowe dla stosowania cyberprzemocy – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim ($N = 22$) i odpowiadający w języku polskim ($N=1418$)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Stosowanie cyberprzemocy	U	0	1,714	0,136	0	0	0,143	0,378	3,589	15,266
	P	0	4	0,22	0	0	0,143	0,514	4,048	23,315

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Następnie, korzystając z testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) sprawdzono istotność różnic pomiędzy porównywanymi grupami w odniesieniu do tytułowej zmiennej (tabela 6.38.). Okazało się, że różnica w zakresie nasilenia stosowania cyberprzemocy ($t=-1$, $p=0,319$) nie jest statystycznie istotna i oznacza, że uczniowie, bez względu na język jaki wybrali podczas badania, manifestują podobny poziom omawianej zmiennej.

Tabela 6.38. Analizy istotności różnic dla stosowania cyberprzemocy między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Stosowanie cyberprzemocy	22	1418	0,137	0,22	-0,084	0,082	-1	0,319

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Na koniec porównano rozkłady zmiennej w obu grupach (język polski vs. język ukraiński) za pomocą testu rang Wilcoxona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Na podstawie uzyskanych wyników ($z=-0,942$, $p=0,346$) wnioskować można, że uczniowie z klas VII-VIII, bez względu na język, jaki wybrali na czas udziału w badaniach, wykazują podobny poziom stosowania cyberprzemocy.

Problemowe używanie z Internetu

W punkcie tym przedstawiono rezultaty analiz dotyczące problemowego używania Internetu wśród uczniów, porównując wyniki uczniów wypełniających ankiety w języku polskim do tych, którzy wybrali język ukraiński.

Analiza danych zawartych w tabeli 6.39 prowadzi do wniosku, że różnice między odpowiedziami uczniów klas IV-VI w języku ukraińskim i polskim są nieznaczne. Tę obserwację potwierdzają wyniki testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) zawarte w tabeli 6.40.

Tabela 6.39. Statystyki opisowe dla problemowego używania Internetu – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Problemowe używanie Internetu	U	0	3,13	1,31	0,63	1,25	1,88	0,83	0,492	2,566
	P	0	3,88	1,23	0,5	1,13	1,75	0,83	0,684	3,039

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) wykazała, że różnice dotyczące problemowego używania Internetu są statystycznie nieistotne.

Tabela 6.40. Analizy istotności różnic dla problemowego używania Internetu między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Problemowe używanie Internetu	26	2180	1,313	1,23	0,083	0,164	0,5	0,616

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich;

Porównano także rozkłady zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Rezultaty analizy prowadzą do wniosku, że wyniki młodszych uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się rozkładem danych ($z=0,59$, $p=0,555$).

W kolejnej tabeli 6.41 przedstawiono statystyki opisowe wyników uczniów klas VII-VIII wypełniających ukraińską wersję językową kwestionariusza i wersję w języku polskim.

Tabela 6.41. Statystyki opisowe dla problemowego używania Internetu – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim ($N = 22$) i odpowiadający w języku polskim ($N = 1418$)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Problemowe używanie Internetu	U	0	2,5	1,09	0,75	1	1,5	0,68	0,251	2,522
	P	0	3,88	1,42	0,75	1,38	2	0,84	0,351	2,673

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Analiza statystyczna różnic między średnimi odnotowanymi w grupie uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim wykonana testem t dla grup o nie-

równej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) wykazała, że różnice dotyczące zmiennej problemowe używanie internetu są statystycznie istotne. Uczniowie wypełniający polską wersję językową częściej niż uczniowie wypełniający wersję ukraińską problemowo używają Internetu.

Tabela 6.42. Analizy istotności różnic dla problemowego używania Internetu między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Problemowe używanie Internetu	22	1418	1,091	1,418	-0,328	0,146	-2,25	0,036

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2.; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Porównanie rozkładów zmiennych w obu grupach testem rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych prowadzi do wniosku, że wyniki starszych uczniów odpowiadających w języku ukraińskim i polskim nie różnią się jednak rozkładem danych ($z=-1,814$, $p=0,070$). Zatem uzyskanych wyników nie można interpretować jako stabilny efekt różnic pomiędzy grupą uczniów wypełniających ankietę w języku polskim i ukraińskim.

Symptomy bulimii

W punkcie tym przeanalizowano wyniki dotyczące występowania symptomów bulimii psychicznej wśród uczniów, porównując wyniki osób wypełniających ankietę w języku polskim do tych, którzy wybrali język ukraiński. Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.43. pozwala wnioskować, że uczniowie klas IV-VI wypełniający ankietę w języku ukraińskim uzyskali nieco wyższe wyniki od pozostałych.

Tabela 6.43. Statystyki opisowe dla symptomów bulimii – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Symptomy bulimii	U	0	4	1,34	0,5	1,333	2	1,101	0,97	3,434
	P	0	4	1	0,167	0,667	1,5	0,956	1,126	3,674

Legenda: U – ankietę wypełnioną w języku ukraińskim; P – ankietę wypełnioną w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość

średniowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

W celu sprawdzenia istotności różnic zanalizowano wartości testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a). Okazało się, że różnice między porównywanymi grupami ($t = 1,55$; $p = 0,13$) w zakresie nasilenia symptomów bulimii psychicznej nie są istotne statystycznie. Tym samym wnioskować można, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu posługując się zarówno językiem ukraińskim jak i polskim wykazują podobne natężenie tej zmiennej.

Tabela 6.44. Analizy istotności różnic dla symptomów bulimii między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Symptomy bulimii	26	2180	1,34	1	0,34	0,217	1,55	0,13

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Ponadto, przeprowadzono porównanie rozkładów zmiennych w obu grupach za pomocą testu rang Wilcozona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Okazuje się ($z = 1,753$, $p = 0,08$), że młodsi uczniowie odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie wynikami dotyczącymi nasilenia symptomów bulimii psychicznej.

Poniżej podobne analizy przeprowadzono dla starszych uczniów. Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.45 pozwala wnioskować, że uczniowie klas VII-VIII wypełniający ankietę w języku ukraińskim uzyskali nieco wyższe wyniki od uczniów posługujących się w badaniu językiem polskim.

Tabela 6.45. Statystyki opisowe dla symptomów bulimii – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim ($N = 22$) i odpowiadający w języku polskim ($N = 1418$)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Symptomy bulimii	U	22	0	4	1,326	0,5	,833	2,333	1,181	0,746
	P	0	4	1,128	0,333	0,833	1,667	1,065	0,967	3,066

Legenda: U – ankietę wypełnioną w języku ukraińskim; P – ankietę wypełnioną w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość

średniowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Celem weryfikacji istotności różnic wykorzystano test t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a), a wyniki zaprezentowano w tabeli 6.46. Okazało się, że różnica między porównywanymi grupami w zakresie nasilenia symptomów bulimii psychicznej ($t = 0,8$; $p = 0,444$) nie jest jednak statystycznie istotna. Zatem bez względu na wybór języka podczas badania, starsi uczniowie z Ukrainy nie różnią się znacząco nasileniem tej zmiennej.

Tabela 6.46. Analizy istotności różnic dla symptomów bulimii między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Symptomy bulimii	22	1418	1,326	1,128	0,198	0,254	0,8	0,444

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Na zakończenie przeprowadzono porównanie rozkładów zmiennej symptomy bulimii w obu grupach (język polski vs. język ukraiński) za pomocą testu rang Wilcoxon-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Okazuje się ($z = 0,775$; $p = 0,438$), że starsi uczniowie odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie wynikami dotyczącymi tej zmiennej.

Symptomy anoreksji

W punkcie tym przedstawiono rezultaty analiz dotyczące nasilenia symptomów anoreksji psychicznej wśród uczniów, porównując wyniki osób wypełniających ankietę w języku polskim do tych, którzy wybrali język ukraiński. Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.47 pozwala wnioskować, że uczniowie klas IV-VI wypełniający ankietę w języku ukraińskim uzyskali wyższe wyniki od pozostałych.

Tabela 6.47 Statystyki opisowe dla symptomów anoreksji – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Symptomy anoreksji	U	0	4	1,646	0,4	1,6	2,6	1,314	0,277	1,843
	P	0	4	1,053	0,2	0,8	1,6	1,007	1,006	3,329

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. – wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtoza.

Następnie skorzystano z testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwaite'a), a wyniki zaprezentowano w tabeli 6.48. Okazało się, że różnica między porównywanymi grupami w zakresie nasilenia symptomów anoreksji psychicznej ($t=2,3$; $p=0,03$) jest statystycznie istotna i oznacza, że młodsi uczniowie, którzy wybrali w badaniu język ukraiński prezentują zdecydowanie większe nasilenie symptomów anoreksji od rówieśników, którzy odpowiadali po polsku.

Tabela 6.48 Analizy istotności różnic dla symptomów anoreksji między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Symptomy anoreksji	26	2180	1,646	1,054	0,593	0,259	2,3	0,03

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich;

Podsumowanie analiz stanowiło przeprowadzenie porównania rozkładów zmiennej symptomów anoreksji w obu grupach (język polski vs. język ukraiński) za pomocą testu rang Wilcoxona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Okazuje się ($z=2,226$; $p=0,026$), że młodsi uczniowie odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim różnią się istotnie wynikami dotyczącymi poziomu symptomów anoreksji psychicznej. Ci pierwsi wykazują większe nasilenie tej zmiennej.

Następnie podobne analizy przeprowadzono dla grupy starszych uczniów. Analiza statystyk opisowych zawartych w tabeli 6.49 pozwala wnioskować, że uczniowie klas VII-VIII wypełniający ankietę w języku ukraińskim – podobnie jak młodsi – uzyskali

nieco wyższe wyniki w zakresie zmiennej symptomu anoreksji od tych, którzy odpowiadali po polsku.

Tabela 6.49. Statystyki opisowe dla symptomów anoreksji – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

Zmienna	J	Min.	Maks.	M	Q1	Mdn	Q3	SD	SKE	K
Symptomy anoreksji	U	22	0	4	1,164	0	0,8	1,8	1,304	0,932
	P	0	4	1,135	0,2	0,8	1,8	1,174	0,918	2,691

Legenda: U – ankieta wypełniona w języku ukraińskim; P – ankieta wypełniona w języku polskim; Min. - wartość minimalna w badanej próbie; Maks. – maksymalny wynik; M – średnia, Q1 – wartość graniczna dla przedziału, w którym mieści się około 25% badanych o najniższych wynikach; Mediana – wartość środkowa dzieląca wyniki badanych na dwie równe części; Q3 – wartość graniczna dla 25% najwyższych wyników; SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność; K – kurtosa.

Wartość testu t dla grup o nierównej wariancji (tzw. korekta Satterthwite'a) widoczna w tabeli 6.50 ($t = 0,1$; $p = 0,92$) pozwala jednak wnioskować, że różnica między porównywanymi grupami starszych uczniów w zakresie symptomów anoreksji psychicznej nie jest statystycznie istotna. Tym samym wnioskować można, że uczniowie uczestniczący w badaniu w języku ukraińskim i polskim wykazują podobne nasilenie symptomów anoreksji psychicznej.

Tabela 6.50. Analizy istotności różnic dla symptomów anoreksji między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

Zmienna	n1	n2	M1	M2	M1-M2	SE(ΔX)	Wartość t	Wartość p
Symptomy anoreksji	22	1418	1,164	1,135	0,029	0,28	0,1	0,92

Legenda: n1 – liczba badanych w języku ukraińskim; n2 – liczba badanych w języku polskim; M1 – wartość średniej dla n1; M2 – wartość średniej dla n2; M1-M2 – wartość różnicy między średnimi; SE(ΔX) – błąd standardowy różnicy średnich.

Na koniec dokonano porównania rozkładów zmiennej symptomu anoreksji w obu grupach (język polski vs. język ukraiński) za pomocą testu rang Wilcoxona-Manna-Whitneya dla grup niezależnych. I tym razem potwierdzono ($z = -0,152$; $p = 0,879$), że starsi uczniowie odpowiadający na pytania ankietowe w języku ukraińskim i polskim nie różnią się istotnie wynikami dotyczącymi nasilenia tej zmiennej.

Pozostałe zachowania ryzykowne mierzone pojedynczymi pytaniami

W tabeli 6.51. zestawiono wyniki uczniów klas IV-VI, którzy wypełnili ankietę w języku ukraińskim z tymi badanymi, którzy wybrali ankietę w języku polskim. Jak widać zdecydowana większość młodszych uczniów odpowiedziała, że w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem nie paliła ani razu papierosów, nie piła ani razu alkoholu i nie upiła się ani razu.

Tabela 6.51. Dane dotyczące palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się przez uczniów klas IV-VI odpowiadających na pytania w języku ukraińskim (N=26) i odpowiadających w języku polskim (N=2180)

		nigdy		1-2 dni		3-5 dni		6-9 dni		10-19 dni		20-29 dni		31 dni i więcej	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Palenie papierosów	U	24	92,3	1	3,9	1	3,9	0	0	0	0	0	0	0	0
	P	2017	92,5	72	3,3	22	1	16	0,7	10	0,5	6	0,3	37	1,7
		nigdy		1-2 dni		3-5 dni		6-9 dni		10-19 dni		20-29 dni		31 dni i więcej	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Picie alkoholu	U	24	92,3	1	3,85	0	0	0	0	1	3,85	0	0	0	0
	P	2091	95,9	53	2,4	2	0,1	4	0,2	2	0,1	1	0,05	27	1,2
		nigdy		1 raz		2-3 razy		4-10 razy		więcej niż 10 razy					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Upijanie się	U	26	100	0	0	0	0	0	0	0	0				
	P	2139	98,1	27	1,2	6	0,3	1	0,05	7	0,3				

Ze względu na występowanie w więcej niż jednej kategorii odpowiedzi wartości empirycznych mniejszych od 5, analizę istotności różnic testem Chi-kwadrat wykonano po połączeniu odpowiedzi badanych każdej porównywanej grupy w dwie kategorie: w pierwszej znalazły się osoby, które odpowiedziały, że ani razu nie używały danej substancji psychoaktywnej, a w drugiej osoby, które użyły jej jeden lub więcej razy w ciągu podanego okresu czasu. Wartości testu Chi-kwadrat równe dla zmiennej palenie papierosów (0,00), dla zmiennej picie alkoholu (0,85) i dla zmiennej upijanie się (0,50) przy $df = 1$ są statystycznie nieistotne.

W tabeli 6.52. zamieszczono dane pozwalające porównać odpowiedzi uczniów klas VII-VIII, którzy wypełnili ankietę w języku ukraińskim z tymi badanymi odpowiadającymi w języku polskim.

Tabela 6.52. Dane dotyczące palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się przez uczniów klas VII-VIII odpowiadających na pytania w języku ukraińskim (N=22) i odpowiadających w języku polskim (N=1440)

		nigdy		1-2 dni		3-5 dni		6-9 dni		10-19 dni		20-29 dni		31 dni i więcej	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Palenie papierosów	U	19	86,4	1	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9
	P	1145	80,7	90	6,3	33	2	16	1,1	24	1,7	22	1,6	88	6,2

		nigdy		1-2 dni		3-5 dni		6-9 dni		10-19 dni		20-29 dni		31 dni i więcej	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Picie alkoholu	U	21	95,5	0	0	1	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0
	P	1246	87,9	78	5,5	18	1	11	0,8	13	0,9	7	0,5	45	3,2

		nigdy		1 raz		2-3 razy		4-10 razy		więcej niż 10 razy	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Upijanie się	U	20	90,9	1	4,55	0	0	1	4,55	0	0
	P	1341	94,6	50	3,5	12	0,85	3	0,2	12	0,85

Podobnie, jak uczniowie klas IV-VI większość starszych badanych w każdej z porównywanych grup odpowiadała, że nie palili papierosów, nie pili alkoholu i nie upili się ani razu w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem. Tak samo jak w przypadku młodszych uczniów do analizy istotności różnic połączono odpowiedzi badanych, którzy używali danej substancji psychoaktywnej jeden raz lub więcej w jedną kategorię i zastosowano test Chi-kwadrat dla zmiennych dychotomicznych. Wartości testu Chi-kwadrat wynoszące dla zmiennej palenie papierosów (0,44), picie alkoholu (1,73) i upijanie się (0,56) przy jednym stopniu swobody są statystycznie nieistotne.

W grupie starszych uczniów pytania dotyczyły też takich zachowań, jak: picie napojów energetyzujących, używanie marihuany oraz używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza. Wynik dotyczące tych zachowań zamieszczono w tabeli 6.53.

Tabela 6.53. Dane dotyczące picia napojów energetyzujących, używania marihuany i leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza przez uczniów klas VII-VIII odpowiadających na pytania w języku ukraińskim (N=22) i odpowiadających w języku polskim (N=1440)

		nigdy		rzadziej niż 1 raz w tygodniu		1 raz w tygodniu		2-4 dni w tygodniu		5-6 dni w tygodniu		codziennie 1 raz		codziennie częściej niż 1 raz	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%justowanie kolumny do lewej
Picie tzw. energetyków	U	18	81,8	4	18,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	P	1005	70,9	248	17,5	61	4,3	55	3,9	18	1,3	9	0,6	22	1,55

		nigdy		1-2 dni		3-5 dni		6-9 dni		10-19 dni		20-29 dni		31 dni i więcej	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Używanie marihuany	U	22	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	P	1355	95,6	21	1,5	10	0,7	1	0,1	4	0,3	3	0,2	24	1,7

		Nie zdarzyło się		Tak – jeden lub dwa razy		Tak – kilka razy		Tak – kilkanaście razy		Tak - więcej niż kilkanaście razy	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza	U	18	81,8	3	13,6	1	4,55	0	0,00	0	0
	P	1210	85,3	89	6,3	56	3,95	26	1,8	37	2,6

W przypadku tych zachowań także zdecydowana większość starszych uczniów w obu grupach odpowiedziała, że w ostatnim tygodniu poprzedzającym badanie nigdy nie piła napojów energetyzujących, że nigdy w życiu nie używała marihuany oraz że w ciągu ostatniego roku nie używała leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza.

Ze względu na występowanie w przypadku każdej zmiennej więcej niż jednej kategorii odpowiedzi z wartością mniejszą niż 5 połączono w jedną kategorię wyniki osób, które odpowiedziały, że przejawiały dane zachowanie przynajmniej 1 raz. Analizę istotności różnic przeprowadzono w dwóch kategoriach – jedną stanowili badani, którzy odpowiedzieli „nigdy” albo „nie zdarzyło się”, a w drugiej wszyscy pozostali. Wartości testu Chi-kwadrat wynoszące dla zmiennej picie napojów energetyzujących

(1,26), używanie marihuany (1,02) i używanie leków uspokajających i nasennych (0,21) przy jednym stopniu swobody są statystycznie nieistotne.

Podsumowanie

Należy podkreślić, że w większości analizowanych obszarów nie stwierdzono statystycznie istotnych i stabilnych (potwierdzonych równoległe testem t-Studenta oraz testem rang Wilcozona) różnic między uczniami wypełniającymi ankiety w języku polskim i języku ukraińskim. Dotyczy to wszystkich badanych zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu (takich jak: poczucie własnej wartości, nastawienie na rozwój, nadzieja na sukces, poczucie kontroli i konstruktywne radzenie sobie) w porównywanych grupach (klasy IV-VI i VII-VIII), a także wszystkich zasobów indywidualnych sprzyjających budowaniu dobrych relacji (takich jak: empatia poznawcza, afektywna, behawioralna, asertywność, kompetencje leaderskie) oraz zasobów indywidualnych wspierających uczenie się w obu grupach wiekowych. Ponadto, nie odnotowano stabilnych różnic w zakresie deficytów w obszarze samoregulacji (deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie z zadaniami, destruktywne radzenie sobie ze złością), symptomów bulimii, symptomów anoreksji oraz nieakceptacji norm społecznych. Nie odnotowano również istotnych statystycznie różnic w klasach VII-VIII w zakresie stosowania cyberprzemocy.

Istotne statystycznie i stabilne różnice stwierdzono w obszarze pięciu zmiennych w grupie młodszych uczniów (klasy IV-VI) oraz w przypadku jedynie dwóch czynników u starszych uczniów (klasy VII-VIII).

W młodszej grupie uczniów badania wykazały różnice zarówno w obszarze zasobów, jak i zagrożeń. Jeśli chodzi o zasoby środowiskowe wspierające zdrowie psychiczne, **uczniowie, którzy wypełnili ankiety w języku polskim ($M=2,72$), odczuwają większe wsparcie rówieśników** niż uczniowie odpowiadający w języku ukraińskim ($M=2,295$). W zakresie zagrożeń dla zdrowia psychicznego, **uczniowie preferujący język ukraiński wykazali znacznie większe nasilenie symptomów depresji**, gdzie średnia w grupie ukraińskojęzycznej wyniosła 2,25, w porównaniu do 1,56 w grupie polskojęzycznej. Podobnie **w przypadku symptomów anoreksji**,

młodzi uczniowie odpowiadający po ukraińsku prezentowali większe ich nasilenie ($M=1,646$) niż rówieśnicy odpowiadający po polsku ($M=1,054$). Ponadto, w obszarze zagrożeń dla relacji rówieśniczych, **uczniowie posługujący się językiem ukraińskim przejawiali silniejszą negatywną postawę wobec rówieśników** ($M=1,916$ w porównaniu do $M=1,295$ w grupie polskojęzycznej) oraz **częstsze doświadczanie odrzucenia** ($M=1,606$ w porównaniu do $M=1,088$ w grupie polskojęzycznej).

W starszej grupie, w zakresie zagrożeń dla zdrowia psychicznego, **uczniowie, którzy brali udział w badaniu wybierając język ukraiński ($M=1,955$), doświadczają w mniejszym stopniu symptomów lęku** niż uczniowie odpowiadający po polsku ($M=2,623$). Podobnie w obszarze zagrożeń dla uczenia się, **uczniowie odpowiadający w języku ukraińskim ($M=1,461$) deklarują mniej negatywny stosunek do szkoły** w porównaniu do uczniów posługujących się w badaniu językiem polskim ($M=1,966$).

Nie stwierdzono natomiast żadnych istotnych statystycznie różnic w obu grupach wiekowych w zakresie badanych zachowań ryzykownych. Większość uczniów wybierających język ukraiński i większość uczniów odpowiadających w języku polskim nie paliła papierosów, nie piła alkoholu, ani nie upiła się w ciągu ostatnich 30 dni poprzedzających badanie. W zachowaniach ryzykownych diagnozowanych wyłącznie w starszej grupie, takich jak picie napojów energetyzujących, używanie marihuany i używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza odnotowano taką samą tendencję i brak istotnych różnic między grupami wydzielonymi ze względu na język, w jakim uczniowie odpowiadali na pytania ankietowe.

Zatem rekomendacje dla praktyki w odniesieniu do klas IV-VI, w których uczą się uczniowie z Ukrainy dotyczą:

- planowej pracy wychowawczo-profilaktycznej obejmującej wszystkich uczniów uczących się w danej klasie dotyczącej relacji rówieśniczych, tak, by uczniowie z Ukrainy mogli liczyć na większe wsparcie ze strony rówieśników, mogli zmienić swoją postawę wobec nich na bardziej pozytywną i nie doświadczali odrzucenia rówieśniczego. Warto w tym celu skorzystać z dobrych praktyk opartych na naukowych podstawach;

- większego wsparcia psychologicznego dla uczniów pochodzących z Ukrainy w celu zmniejszania natężenia symptomów depresji i symptomów anoreksji, które mogą być sygnałem poważniejszych problemów uczniów.

Natomiast rekomendacje dla praktyki w związku z problemem negatywnego stosunku do szkoły i nasilenia lęku w grupie uczniów odpowiadających na pytania w języku polskim zostały przedstawione w rozdziale 7.1.3.

7. Opis zasobów i zagrożeń w badanej próbie oraz ich znaczenia dla zachowań ryzykownych

Tak, jak już była mowa o tym w rozdziale 1, dla oceny rozmiarów grup uczniów, których można uznać za „chronionych” lub „zagrożonych” przyjęto arbitralne rozwiązanie. Polega ono na podziale średnich wyników osób badanych uzyskanych na danej skali na trzy przedziały:

- przedział niskich wyników obejmuje wartości od 0 do 1,334
- przedział wyników przeciętnych obejmuje wyniki od 1,335, ale nie wyższe niż 2,664
- przedział wyników wysokich obejmuje wyniki od 2,665 do końca skali, czyli do 4 pkt.

Na każdej ze skal pomiarowych średni minimalny wynik każdej osoby badanej wynosi 0, a maksymalny 4 pkt¹. W przypadku pomiaru czynników chroniących im wyższy wynik, tym lepsza ochrona, w przypadku czynników ryzyka im wyższy wynik, tym wyższe ryzyko.

Dla czynników chroniących wynik osoby badanej mieszczący się w przedziale od 0 do 1,334 pkt. uznano za „zagrożenie” z powodu niskiego poziomu czynnika chroniącego, a wynik dotyczący czynnika ryzyka w tym samym przedziale ocenia się jako niski poziom ryzyka lub jego brak. Na drugim krańcu skali – czyli w przedziale od 2,665 do 4 pkt. – wysoki wynik w przypadku czynnika chroniącego uznaje się za ochronę przed ryzykownymi zachowaniami i wsparcie dla realizacji zadań rozwojowych. Jeśli wynik dotyczy czynnika ryzyka oceniany jest jako zagrożenie dla realizacji zadań rozwojowych, wysoki poziom ryzyka wystąpienia zachowań ryzykownych.

Nie znaleziono mniej arbitralnego sposobu szacowania rozmiarów tych grup w sytuacji, kiedy nie ma jeszcze norm ustalonych na reprezentatywnej dla populacji próbie. Wiedza o rozmiarach zagrożonych i niezagrożonych grup uczniów w przypadku danego czynnika chroniącego, czynnika ryzyka i zachowania ryzykownego ma duże znaczenie dla formułowania celów oddziaływań profilaktycznych. W dalszej części tego rozdziału przedstawiono dane dotyczące częstotliwości występowania wyników osób badanych

¹ Sumę punktów uzyskaną przez osobę badaną w pomiarze danej zmiennej dzielono przez liczbę pozycji skali, stąd niezależnie od liczby pozycji wynik zawsze mieści się w przedziale od 0 do 4 pkt. Inaczej postępowano w przypadku takich zachowań ryzykownych, jak palenie papierosów, picie alkoholu i upijanie się, które badano pojedynczymi pytaniami zaczerpniętymi z badań HBSC, gdzie badanych podzielono na dwie grupy – nieużywających danej substancji psychoaktywnej w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem oraz używających jej 1 raz lub więcej. Dla oceny picia napojów energetyzujących, używania marihuany i leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza, które badano w klasach VII i VIII także za pomocą pojedynczych pytań, zastosowano ten sam sposób.

w jednej z trzech kategorii utworzonych zgodnie z wyżej prezentowanymi kryteriami. Częstość bezwzględna prezentowana jest w liczbach osób badanych, których średni wynik na danej skali mieści się w danej kategorii. Częstość względna – prezentowana w odsetkach badanych, których wyniki przypadają na daną kategorię - pozwala na porównania rozpowszechnienia danego czynnika w stopniu niskim, umiarkowanym i wysokim w poszczególnych grupach uczniów, które różnią się liczebnością badanych.

W tym rozdziale przedstawiono kolejno dane dotyczące czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań ryzykownych. Dla ułatwienia porównania analizowane są jednocześnie wyniki uczniów z młodszej grupy (klasy IV-VI) i starszej (klasy VII-VIII).

W dalszej części rozdziału sformułowano wnioski dotyczące znaczenia badanych czynników chroniących i czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych. Tę część przedstawiono osobno dla młodszej i starszej grupy ze względu na fakt badania większej liczby zachowań ryzykownych w starszej grupie oraz pewne różnice w zakresie znaczenia poszczególnych czynników w każdej z grup.

7.1. Rozpowszechnienie czynników chroniących w badanej próbie

Czynniki chroniące przedstawiono w rozdziale 2 w czterech grupach: 1) Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu; 2) Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi; 3) Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się; 4) Wsparcie środowiskowe. W tej kolejności prezentowane są także wyniki dotyczące rozkładu procentowego danych na zastosowanych skalach.

Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu

W tabeli 7.1. zamieszczono zestawienie danych dotyczących zmiennych szczegółowych wchodzących w skład tej grupy czynników chroniących, tj. **poczucia własnej wartości, poczucia kontroli, konstruktywnego radzenia sobie, nadziei na sukces i nastawienia na rozwój.**

W każdym z analizowanych czynników w kolejnych klasach zmniejszają się odsetki badanych o wynikach wysokich, co oznacza, że coraz mniej uczniów jest chronionych przez dany czynnik przed ryzykiem trudności w realizacji zadań rozwojowych i podejmowaniem zachowań ryzykownych. Natomiast systematycznie zwiększają się odsetki badanych w kategorii niskich wyników. Największa różnica między klasami IV i VIII w kategorii wysokich

wyników wystąpiła w zakresie poczucia kontroli (wysokie wyniki w klasach VIII ma o 24,6 punktów procentowych uczniów mniej niż w klasach IV) oraz poczucia własnej wartości (różnica wynosi 22,2 punktów procentowych na niekorzyść uczniów klas VIII). W przypadku pozostałych zmiennych różnice mieszczą się w granicach 15,1-17,9 punktów procentowych i oznaczają w każdym przypadku zmniejszenie rozmiarów grupy chronionej przez dany czynnik. Wzrost odsetków uczniów o niskim poziomie danego czynnika chroniącego nie jest aż tak wysoki, mieści się w granicach 6,9-11,5 punktów procentowych.

Tabela 7.1. Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu w badanej próbie

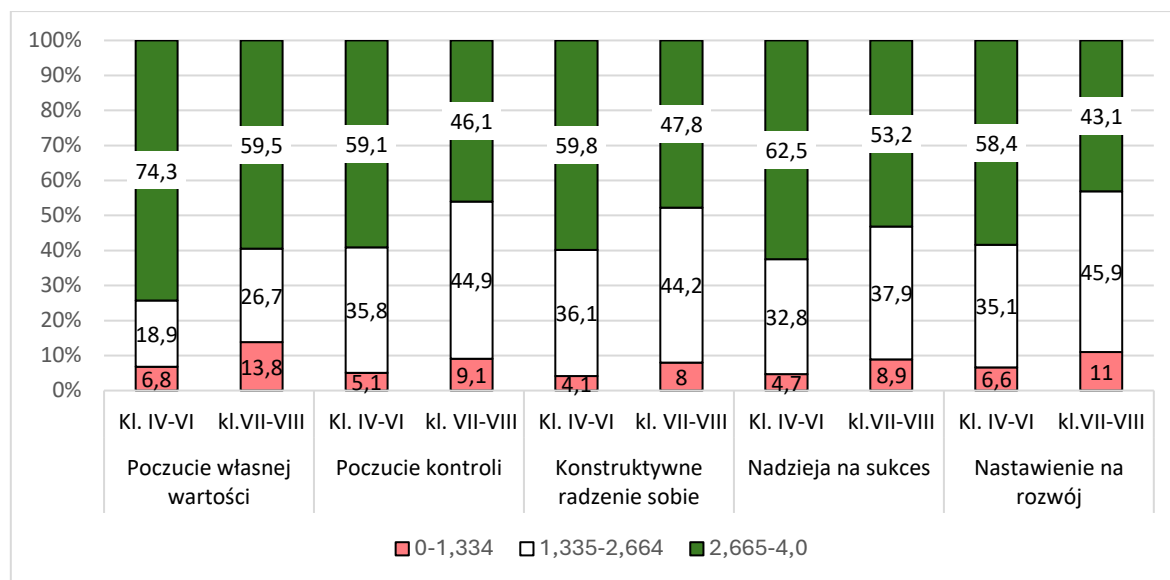
Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal													
	Wyniki niskie ² 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Poczucie własnej wartości						Poczucie kontroli							
IV	25	3,5	108	15,3	573	81,2	19	2,7	198	28,1	489	69,3	706	
V	49	6,4	153	20	562	73,6	35	4,6	283	37	446	58,4	764	
VI	75	10,6	150	21,1	485	68,3	58	8,2	299	42,1	353	49,7	710	
VII	93	13,5	182	26,5	413	60	59	8,6	302	43,9	327	47,5	688	
VIII	102	14	197	27	431	59	70	9,6	334	45,8	326	44,7	730	
	Konstruktywne radzenie sobie						Nadzieja na sukces							
IV	22	3,1	223	31,6	461	65,3	23	3,3	215	30,5	468	66,3	706	
V	34	4,5	277	36,3	453	59,3	45	5,9	260	34	459	60,1	764	
VI	34	4,8	286	40,3	390	54,9	35	4,9	239	33,7	436	61,4	710	
VII	45	6,5	311	45,2	332	48,3	57	8,3	286	41,6	345	50,2	688	
VIII	68	9,3	316	43,3	346	47,4	69	9,5	251	34,4	410	56,2	730	
	Nastawienie na rozwój													
IV	30	4,3	201	28,5	475	67,3								706
V	58	7,6	267	35	439	57,5								764
VI	55	7,8	296	41,7	359	50,6								710
VII	74	10,8	311	45,2	303	44								688
VIII	82	11,2	340	46,6	308	42,2								730

Rozpowszechnienie czynników chroniących składających się na zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu w grupie uczniów młodszych i starszych przedstawiono na rysunku 7.1.

W klasach IV-VI ponad połowa badanych mieści się w kategorii wyników wysokich w każdym z badanych czynników chroniących. Najwięcej uczniów ma wysokie wyniki

² Za każdym razem, kiedy w tekście tego *Raportu* jest mowa o wynikach niskich, umiarkowanych czy wysokich należy pamiętać, że punktem odniesienia jest minimum i maksimum zastosowanej skali, a także że to są sumy i odsetki badanych, których średni wynik na danej skali przybrał taką wartość. W przypadku każdej skali suma punktów oznaczająca wynik badanego została podzielona przez liczbę pozycji skali.

w zakresie **poczucia własnej wartości** i **nadziei na sukces**. Taka sama tendencja wystąpiła w klasach VII-VIII; chociaż wyniki wysokie ma mniej badanych w starszej grupie niż w młodszej, to i tak są one najwyższe w zakresie **poczucia własnej wartości** i **nadziei na sukces**. Jednocześnie tylko w tych dwóch czynnikach w starszej grupie badanych w kategorii wyników wysokich jest więcej niż połowa badanych.



Rysunek 7.1. Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu w klasach IV-VI i VII-VIII

W klasach IV-VI najwięcej badanych o niskich wynikach odnotowano w zakresie **poczucia własnej wartości** i **nastawienia na rozwój**. W obu przypadkach odsetek ten jest jednak niższy od 10%. W starszej grupie badanych niskie wyniki – czyli niski poziom ochrony – dotyczy **poczucia własnej wartości** i **nastawienia na rozwój**. Odsetek badanych w tej kategorii przekracza 10%, ale i tak jest stosunkowo niski.

Biorąc pod uwagę wielkość grupy, którą można uznać za zagrożoną lub umiarkowanie zagrożoną/umiarkowanie chronioną z powodu niewielkiego lub umiarkowanego rozpowszechnienia danego czynnika chroniącego (odsetki badanych w kategorii wyników niskich i przeciętnych na zastosowanej skali), można wskazać trzy najważniejsze aktualnie czynniki wymagające wzmacniania w ramach profilaktyki uniwersalnej. Są to w obu grupach wiekowych: **poczucie kontroli**, **konstruktywne radzenie sobie** i **nastawienie na rozwój**. O ich znaczeniu pisano szerzej w rozdziałach 2 i 3. W tym miejscu warto tylko przypomnieć, że poczucie kontroli umiarkowanie dodatnio koreluje z konstruktywnym ra-

dzeniem sobie, a konstruktywne radzenie sobie koreluje dodatnio w stopniu umiarkowanym z nastawieniem na rozwój zarówno w grupie młodszej, jak i starszej. Konstruktywne radzenie sobie silnie i dodatnio wiąże się z nadzieją na sukces w obu grupach wiekowych. W starszej grupie badanych tworzy też umiarkowane korelacje ujemne ze wszystkimi czynnikami wchodzącymi w skład zagrożeń dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych, a w młodszej grupie z dwoma czynnikami z tej grupy: pesymistycznymi myślami i nieprawidłowym stosunkiem do ciała.

Jednocześnie warto pamiętać o badanych z niskimi wynikami w poszczególnych czynnikach chroniących, bo dane te informują o rozmiarach grup ryzyka, które wymagają wsparcia w ramach profilaktyki selektywnej.

Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi

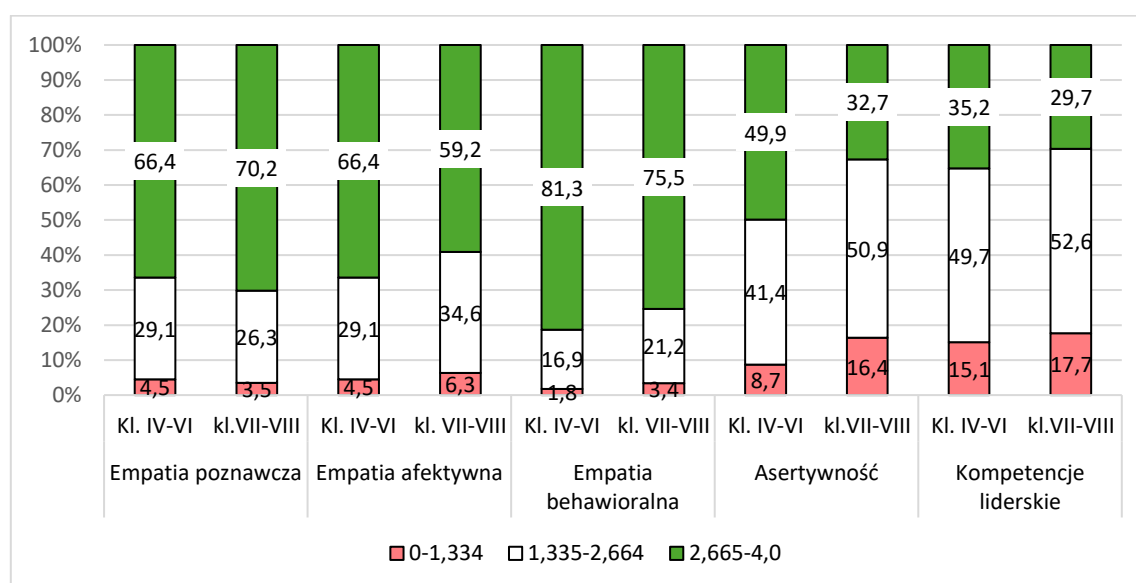
Druga grupa badanych czynników chroniących to zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi. W tabeli 7.2. widoczne są rozkłady danych dotyczących **empatii poznawczej, afektywnej i behawioralnej** oraz **asertywności i kompetencji liderek**.

Tabela 7.2. Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi w badanej próbie

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal													
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Empatia poznawcza						Empatia afektywna							
IV	29	4,1	250	35,4	427	60,5	28	4	194	27,5	484	68,6	706	
V	37	4,8	237	31	490	64	33	4,3	220	28,8	511	66,9	764	
VI	23	3,2	187	26,3	500	70,4	36	5,1	221	31,1	453	63,8	710	
VII	25	3,6	189	27,5	474	68,9	41	6	225	32,7	422	61,3	688	
VIII	24	3,3	184	25,2	522	71,5	48	6,6	265	36,3	417	57,1	730	
	Empatia behawioralna						Asertywność							
IV	14	2	111	15,7	581	82,3	39	5,5	251	35,6	416	58,9	706	
V	14	2	133	17,4	617	80,8	69	9	318	41,6	377	49,4	764	
VI	11	1,6	125	17,6	574	80,9	82	11,6	333	46,9	295	41,6	710	
VII	18	2,6	138	20,1	532	77,3	118	17,2	354	51,5	216	31,4	688	
VIII	30	4,1	162	22,2	538	73,7	115	15,8	368	50,4	247	33,8	730	
	Kompetencje liderskie													
IV	85	12	354	50,1	267	37,8								706
V	131	17,2	363	47,5	270	35,3								764
VI	113	15,9	366	51,6	231	32,5								710
VII	116	16,9	380	55,2	192	27,9								688
VIII	135	18,5	366	50,1	229	31,4								730

Z wyjątkiem empatii poznawczej (gdzie wraz z kolejną klasą zmniejsza się odsetek badanych w kategorii wyników niskich), w pozostałych badanych czynnikach składających się na zasoby wspierające dobre relacje z innymi zwiększa się odsetek badanych w kategorii niskich wyników. Odsetki w tym przedziale nie są jednak wysokie w zakresie każdej z trzech badanych form empatii. Uczniowie starsi i młodszy generalnie są dość pewni tego, że potrafią rozpoznać uczucia innych ludzi, empatycznie na nie zareagować i udzielić wsparcia osobom, które tego potrzebują. Natomiast niższe są odsetki badanych w kategorii wysokich umiejętności asertywnej obrony swoich praw i przewodzenia w grupie. W zakresie tego czynnika chroniącego są też największe różnice w kategorii wyników wysokich między klasami IV i VIII. W klasach VIII jest o 25,1 punktów procentowych mniej uczniów w wysokim stopniu przekonanych o posiadaniu umiejętności asertywnego zachowania się.

Rozpowszechnienie czynników chroniących składających się na **zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi** w grupie uczniów młodszych i starszych przedstawiono na rysunku 7.2.



Rysunek 7.2. Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi w klasach IV-VI i VII-VIII

Jak widać uczniowie w obu grupach wiekowych są najbardziej pewni swoich umiejętności niesienia pomocy innym ludziom – najwyższe odsetki badanych są w kategorii **empatia behawioralna**. Powyżej połowy badanych osiągnęło także wysokie wyniki w pozostałych dwóch wymiarach empatii: **empatii poznawczej** i **empatii afektywnej**, chociaż odsetki uczniów są dla tych dwóch czynników chroniących niższe niż w przypadku empatii behawioralnej.

Wyniki badań w tym obszarze wskazują na to, że w ramach wspierania rozwoju kompetencji ważnych dla realizacji zadań rozwojowych należałoby tworzyć w szkole więcej okazji do uczenia się kierowania pracą grupy oraz umiejętności nieagresywnej obrony swoich praw, prezentowania poglądów i występowania w obronie osób krzywdzonych. Wspieranie rozwoju tych kompetencji może przyczynić się do lepszego funkcjonowania w relacjach z innymi ludźmi, w tym zwłaszcza w relacjach z rówieśnikami. Zwiększy to szanse na rozwijanie przez uczniów swoich kompetencji społecznych i zaspokajanie ważnych potrzeb (więzi, przynależności, bezpieczeństwa) w relacjach rówieśniczych. Jednocześnie zminimalizuje ryzyko odrzucenia rówieśniczego i przemocy oraz poczucia alienacji i rozwijania negatywnych postaw wobec innych uczniów.

Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się

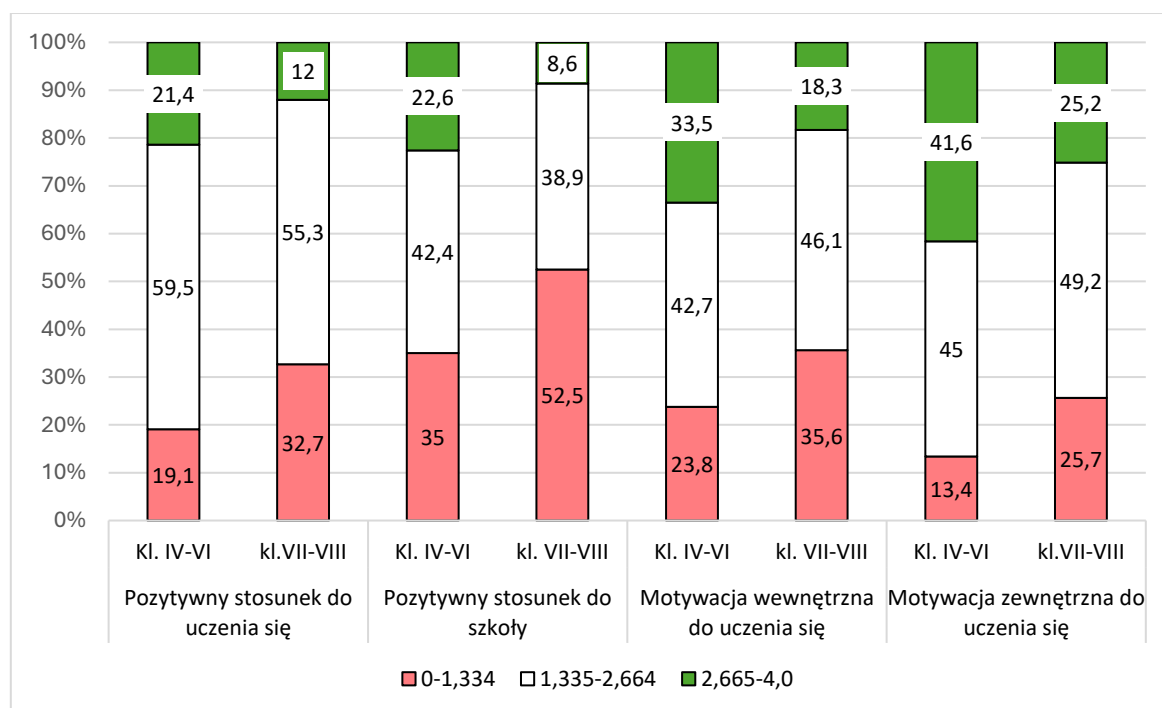
W ramach tej grupy zmiennych badano **pozytywny stosunek do uczenia się, pozytywny stosunek do szkoły** oraz dwa rodzaje motywacji: **motywację wewnętrzną i motywację zewnętrzną do uczenia się**. W tabeli 7.3. przedstawiono częstotliwości średnich wyników odnotowane w poszczególnych kategoriach skali.

Tabela 7.3. Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się w badanej próbie

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal												
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,345-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
	Pozytywny stosunek do uczenia się						Pozytywny stosunek do szkoły						
IV	78	11,1	430	60,9	198	28,1	178	25,2	288	40,8	240	34	706
V	145	19	472	61,8	147	19,2	274	35,9	346	45,3	144	18,9	764
VI	193	27,2	396	55,8	121	17	311	43,8	291	41	108	15,2	710
VII	211	30,7	393	57,1	84	12,2	352	51,2	272	39,5	64	9,3	688
VIII	253	34,7	391	53,6	86	11,8	393	53,8	279	38,2	58	8	730
	Motywacja wewnętrzna do uczenia się						Motywacja zewnętrzna do uczenia się						
IV	96	13,6	289	40,9	321	45,5	61	8,6	272	38,5	373	52,8	706
V	178	23,3	346	45,3	240	31,4	105	13,7	353	46,2	306	40,1	764
VI	245	34,5	295	41,6	170	23,9	127	17,9	356	50,1	227	32	710
VII	252	36,6	318	46,2	118	17,1	170	24,7	352	51,2	166	24,1	688
VIII	253	34,7	336	46	141	19,3	194	26,6	345	47,3	191	26,2	730

Odsetki badanych chronionych przed niepowodzeniami w realizacji zadań rozwojowych i zachowaniami ryzykownymi w zakresie każdego z tych czynników systematycznie zmniejszają się w kolejnych klasach. Najmniejsza różnica odsetka badanych o wysokich

wynikach między klasą IV, gdzie wyniki są najbardziej korzystne, a klasą VIII, gdzie są najmniej korzystne, występuje w zakresie pozytywnego stosunku do uczenia się (różnica 16,3 punktów procentowych). W zakresie każdego z pozostałych czynników różnica pomiędzy uczniami znajdującymi się na początku i na końcu tego etapu edukacyjnego wynosi około 26 punktów procentowych. **Najbardziej niekorzystne wyniki uzyskano w zakresie pozytywnego stosunku do szkoły** – ponad połowa badanych w klasie VIII udzieliła odpowiedzi wskazujących na niski poziom pozytywnego stosunku do szkoły i jest to sytuacja, która nie wystąpiła w żadnym innym badanym czynniku chroniącym. Niekorzystne różnice między wynikami uczniów klas IV i uczniów klas VIII występują także w zakresie pozytywnego stosunku do uczenia się i motywacji wewnętrznej do uczenia się. Około 1/3 badanych ma niskie wyniki w zakresie tych czynników chroniących. Na rysunku 7.3. prezentowane jest porównanie uczniów młodszych i starszych w zakresie rozkładu danych na tych skalach.



Rysunek 7.3. Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się w klasach IV-VI i VII-VIII

W żadnym z badanych czynników z tej grupy nie odnotowano ani w młodszej, ani w starszej grupie znacznej przewagi procentowej uczniów o wysokich wynikach. Najwyższe odsetki uczniów o wysokim poziomie czynnika chroniącego wystąpiły w klasach IV-VI w przypadku motywacji zewnętrznej do uczenia się i motywacji wewnętrznej do uczenia

się, jednak wynoszą one jedynie 41,6 i 33,5%. Wysoki poziom ochrony nie dotyczy zatem połowy badanych. Dramatyczna jest natomiast sytuacja w zakresie poziomu czynników chroniących ważnych dla angażowania się uczniów w proces uczenia się w klasach VII-VIII, gdzie ponad połowa z badanych przejawia niski poziom pozytywnego stosunku do szkoły, a około 1/3 niski poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się i pozytywnego stosunku do uczenia się. Problem niskiego poziomu pozytywnego stosunku do szkoły jest widoczny już w klasach IV-VI, gdzie wyniki około 1/3 uczniów mieszczą się w tym przedziale, a w klasie VIII przekraczają 50%.

Obraz warunków do rozwoju poczucia kompetencji, angażowania się w uczenie się, jaki wyłania się z tych danych jest dość spójny z prezentowanymi w następnym rozdziale wynikami dotyczącymi czynników zagrażających realizacji zadania rozwojowego, jakim jest w tym wieku rozwijanie poczucia kompetencji, między innymi w obszarze uczenia się. Niestety warunki istniejące w szkole nie sprzyjają ani zdrowiu psychicznemu, ani realizacji zadań rozwojowych przez znaczną część uczniów.

Wsparcie środowiskowe

Ostatnia z badanych grup czynników chroniących składających się na zasoby indywidualne uczniów dotyczy postrzeganego przez badanych **wsparcia ze strony rówieśników, rodziców i nauczycieli**. W tabeli 7.4. przedstawiono częstotliwości średnich wyników odnotowane w poszczególnych kategoriach skali.

Tabela 7.4. Wsparcie postrzegane przez badanych ze strony rówieśników, rodziców i nauczycieli

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal												
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
	Wsparcie rówieśników						Wsparcie rodziców						
IV	45	6,4	180	25,5	481	68,1	12	1,7	75	10,6	619	87,7	706
V	85	11,1	215	28,1	464	60,7	36	4,7	114	14,9	614	80,4	764
VI	81	11,4	247	34,8	382	53,8	50	7	122	17,2	538	75,8	710
VII	84	12,2	257	37,4	347	50,4	60	8,7	165	24	463	67,3	688
VIII	113	15,5	282	38,6	335	45,9	96	13,2	148	20,3	486	66,6	730
	Wsparcie nauczycieli												
IV	53	7,5	240	34	413	58,5							706
V	128	16,8	322	42,2	314	41,1							764
VI	191	26,9	284	40	235	33,1							710
VII	235	34,2	317	46,1	136	19,8							688
VIII	282	38,6	303	41,5	145	19,9							730

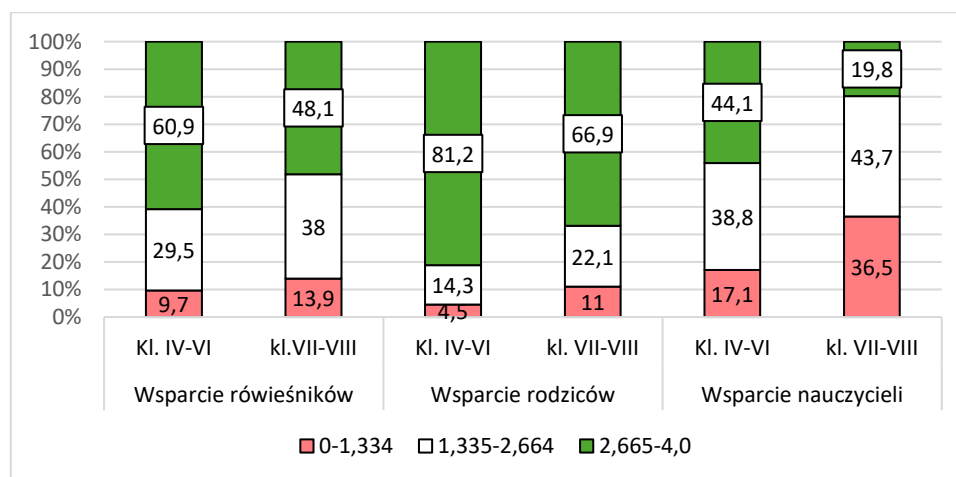
Poziom postrzeganego przez uczniów wsparcia maleje w kolejnych klasach – rosną odsetki w kategorii niskich i umiarkowanych wyników i maleją odsetki badanych w kategorii wyników wysokich. Największe różnice między uczniami klas IV i VIII występują w zakresie wsparcia udzielanego uczniom przez nauczycieli. Odsetek uczniów klas VIII, którzy postrzegają wysokie wsparcie ze strony nauczycieli jest o 38,6 punktów procentowych niższy niż odsetek uczniów klas IV w tej kategorii. Jednocześnie odsetek uczniów klas VIII postrzegających niskie wsparcie ze strony nauczycieli jest wyższy od uczniów klas IV o 31,1 punktów procentowych.

Jeśli chodzi o źródła wsparcia, to najwyższy poziom odnotowano w zakresie wsparcia udzielanego przez rodziców. W klasach IV odsetek badanych o wysokim poziomie wsparcia przekracza 87%, a w klasach VIII wynosi 66,6% (różnica między młodszymi i starszymi uczniami wynosi 21,1 punktów procentowych). Jednocześnie odsetki badanych o niskim poziomie wsparcia tylko w klasach VIII przekraczają nieco 10%.

W klasach od IV do VII ponad połowa uczniów udzielała odpowiedzi wskazujących na to, że otrzymują wsparcie na wysokim poziomie ze strony rówieśników, a w klasach VIII w tej kategorii było prawie 46% badanych. Jednocześnie odsetki uczniów o niskim poziomie wsparcia są niewielkie. Jedynie w klasach VIII przekraczają nieco 15%. Jednocześnie w klasach VIII jest o 22,2 punktów procentowych mniej uczniów postrzegających wysoki poziom wsparcia dla siebie ze strony rówieśników niż w klasie IV.

Najniższy poziom postrzeganego wsparcia odnotowano ze strony nauczycieli. O ile wysoki poziom wsparcia w klasach IV dotyczy ponad połowy uczniów, o tyle w klasach VII i VIII dotyczy on jedynie prawie 20% badanych. Jednocześnie niski poziom wsparcia pochodzącego od nauczycieli widoczny jest w odpowiedziach ponad 1/3 uczniów klas VII i VIII.

Na rysunku 7.4. prezentowane jest porównanie uczniów młodszych i starszych w zakresie rozkładu danych na skalach postrzeganego wsparcia.



Rysunek 7.4. Wsparcie środowiskowe uczniów w klasach IV-VI i VII-VIII

Zestawienie rozkładu danych młodszych i starszych uczniów pokazuje, że nadal rodzice są dla każdej z tych grup największym źródłem postrzeganego wsparcia, na drugim miejscu są rówieśnicy, a na ostatnim nauczyciele. Można zatem powiedzieć, że pod koniec szkoły podstawowej znacząco zmienia się sytuacja w zakresie postrzegania przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli. Być może właśnie ten fakt wiąże się z tak niekorzystnymi wynikami w klasach VII-VIII, jeśli chodzi o pozytywny stosunek do szkoły (patrz rozdział 2, tabele 2.46 i 2.47). Zarówno w młodszej, jak i w starszej grupie stosunek do szkoły i wsparcie nauczycieli korelują ze sobą dodatnio na poziomie 0,48 i jest to korelacja przeciętna. Wynik ten oznacza, że wsparcie nauczycieli wyjaśnia około 23% zmienności pozytywnego stosunku do szkoły. Jego znaczenie dla realizacji zadań rozwojowych i ograniczania ryzyka podejmowania zachowań ryzykownych przez uczniów są nie do przecenienia. Były już sygnalizowane w tym *Raporcie*. Będzie jeszcze o tym mowa w rozdziale 8.1. dotyczącym rekomendacji dla praktyki profilaktycznej.

7.2. Rozpowszechnienie czynników ryzyka w badanej próbie

Czynniki ryzyka w rozdziale 3 prezentowano w ramach pięciu grup: **1) Zagrożenia dla zdrowia psychicznego; 2) Deficyty w obszarze samoregulacji; 3) Zagrożenia dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze uczenia się; 4) Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych.** Jeden czynnik badany we wszystkich klasach – **Nieakceptacja norm społecznych** – nie łączy się z innymi kategoriami. Jest także jeden czynnik ryzyka – **Doświadczenie cyberprzemocy**, który występuje tylko w badaniach klas VII-VIII. W tej kolejności prezentowane są dane, z tym, że zmienne z grupy 4 i 5 prezentowane są w jednej wspólnej tabeli i na jednym wykresie.

Zagrożenia dla zdrowia psychicznego

Ocena zagrożeń dla zdrowia psychicznego obejmuje dane z pomiaru pięciu zmiennych: **symptomy depresji** (w klasach VII-VIII skala rozszerzona o pozycje dotyczące tendencji suicydalnych), **symptomy lęku**, **objawy psychosomatyczne**, **pesymistyczne myśli**, **nieprawidłowy stosunek do ciała**. Częstości średnich wyników osób badanych w poszczególnych kategoriach zestawiono w tabeli 7.5.

Tabela 7.5. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego w badanej próbie

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal													
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Symptomy lęku						Objawy psychosomatyczne							
IV	183	25,9	262	37,1	261	63	378	53,5	228	32,3	100	14,2	706	
V	171	22,3	270	35,3	323	42,3	409	53,5	236	30,9	119	15,6	764	
VI	141	19,9	242	34,1	327	46,1	369	52	210	29,6	131	18,5	710	
VII	95	13,8	211	30,7	382	55,5	295	42,9	228	33,1	165	24	688	
VIII	123	16,9	222	30,4	385	52,7	360	49,3	219	30	151	20,7	730	
Pesymistyczne myśli						Nieprawidłowy stosunek do ciała								
IV	393	55,7	220	31,2	93	13,2	422	59,8	196	27,8	88	12,5	706	
V	384	50,3	254	33,3	126	16,5	409	53,5	219	28,7	136	17,8	764	
VI	338	47,6	230	32,4	142	20	334	47	188	26,5	188	26,5	710	
VII	274	39,8	256	37,2	158	23	257	37,4	202	29,4	229	33,3	688	
VIII	324	44,4	254	34,8	152	20,8	279	38,2	193	26,4	258	35,3	730	
	Symptomy depresji													
IV	342	48,4	264	37,4	100	14,2								706
V	344	45	296	38,7	124	16,2								764
VI	317	44,7	269	37,9	124	17,5								710
Symptomy depresji i tendencje suicydalne														
VII	320	46,5	275	40	93	13,5								688
VIII	326	44,7	306	41,9	98	13,4								730

Symptomy depresji w grupie młodszej i starszej nie mogą być ze sobą porównywane, z uwagi na niejednorodność zastosowanej skali do ich badań. Skala dla uczniów starszych miała dodatkowe pozycje dotyczące symptomów tendencji suicydalnych. W klasach IV-VI odsetki uczniów zagrożonych z powodu wysokiego poziomu symptomów depresji mieszczą się poniżej 20%. Faktem jest, że pewna grupa uczniów wymaga zapewne dokładniejszej diagnozy i adekwatnej do jej wyników pomocy. Dane, które zebrano w ramach tego projektu pozwalają na bardzo wnikliwą charakterystykę tej grupy³. Pewne ustalenia widoczne są już w rozdziale 3.1., dotyczą one jednak całej badanej próby, a nie tylko grupy uczniów najbardziej zagrożonych. Około 45-48% badanych z młodszej grupy można uznać za chronionych z powodu niskiego poziomu symptomów. Uczniom o umiarkowanych wynikach być może także potrzebne jest wsparcie.

W starszej grupie odsetek badanych zagrożonych ze względu na wysoki poziom symptomów depresji i tendencji suicydalnych jest stosunkowo niski – wynosi nieco poniżej 14%. Średni wynik na poziomie niskim odnotowano w przypadku około 45-47% uczniów. Można powiedzieć, że jest to grupa niezagrożona lub zagrożona w niewielkim stopniu. Pogłębionych analiz wymaga sytuacja uczniów o umiarkowanych wynikach, by na tej podstawie podejmować decyzje, co do wskazań dla profilaktyki uniwersalnej.

Niezależnie od tego, jak małej grupy uczniów problem dotyczy ze względu na natężenie symptomów depresji, uczniowie ci doświadczają nadmiernego zmęczenia, rozdrażnienia, zniechęcenia i spowolnionych reakcji utrudniających im realizację zadań rozwojowych i funkcjonowanie w relacjach z innymi ludźmi. Jednocześnie w starszej grupie może to oznaczać pojawianie się myśli o śmierci i zwiększonego zainteresowania śmiercią. Obserwacja ta jest spójna z badaniami epidemiologicznymi, które wskazują, że już dzieci z młodszych klas szkół podstawowych zagrożone są depresją, jednak jednocześnie podkreśla się, że zagrożenie rośnie wraz z wiekiem (Schulte-Körne, 2016; Gudmundsen i in., 2018).

Najbardziej niekorzystne wyniki odnotowano w zakresie symptomów lęku. Jego wysoki poziom towarzyszy ponad 60% uczniów klas IV i ponad 50% uczniów klas VII i VIII. Jednocześnie nie ma w badanych klasach ani jednej takiej, w której niski poziomem lęku obejmowałby chociaż 1/3 badanych. Zatem można powiedzieć, że umiarkowany i wysoki

³ Autorki *Raportu* przedstawiają ją w odrębnej publikacji.

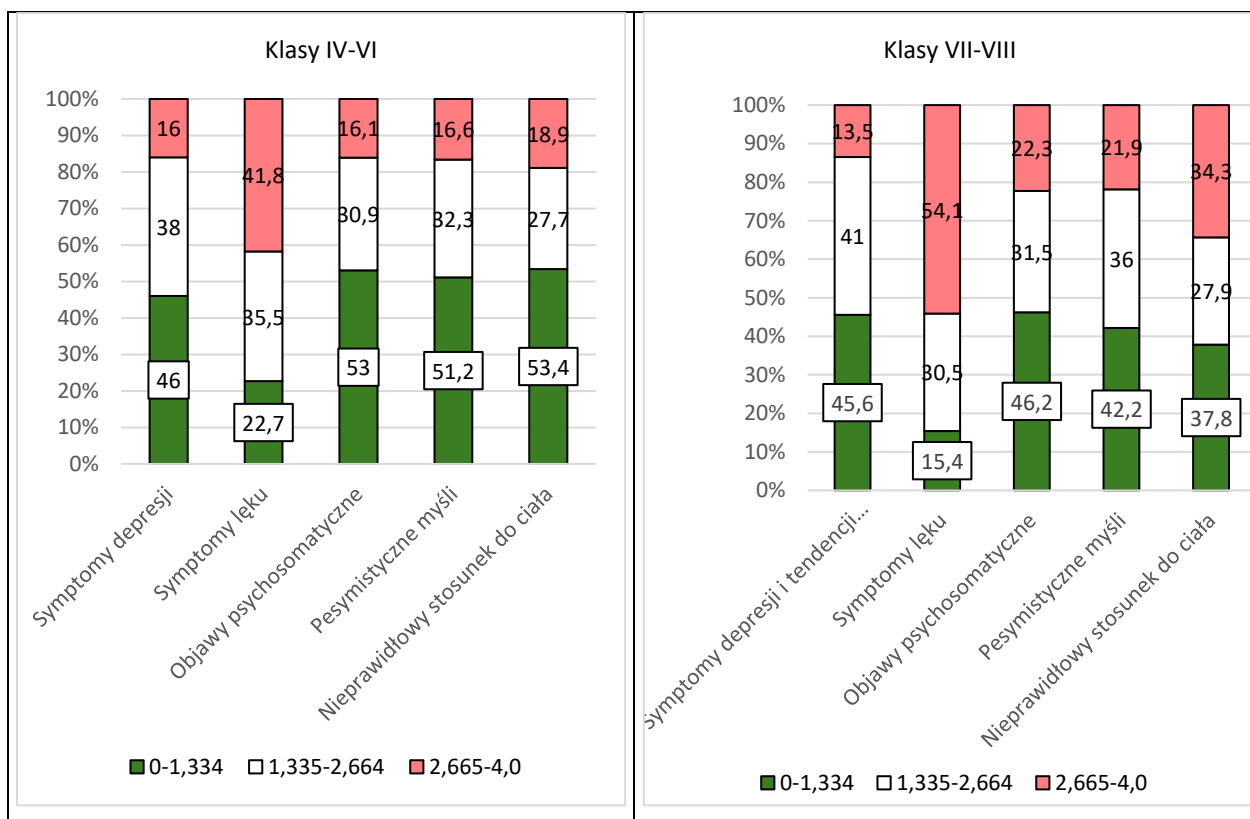
poziom lęku towarzyszy większości uczniów wszystkich badanych klas i jest to z pewnością czynnik najbardziej zagrażający zdrowiu psychicznemu uczniów uczęszczających do szkół podstawowych w naszym kraju. Odmienne niż w przypadku wielu innych czynników ryzyka, w klasach VII i VIII jest mniejszy odsetek uczniów o wysokim poziomie lęku niż w klasach IV, ale większy niż w klasach V i VI. Uczniowie o wysokich i bardzo wysokich wynikach często niepokoją się przed snem tym, co może im się przydarzyć następnego dnia lub w dalszej przyszłości, martwią się tym, co inni ludzie o nich pomyślą. Stany podwyższonego napięcia zagrażają ich zdrowiu, mogą też być przyczyną osiągania wyników w nauce poniżej posiadanych możliwości z powodu niemożności skoncentrowania się na zadaniu.

Wyraźnie niższe są odsetki badanych w kategorii wysokich wyników w przypadku doświadczenia objawów psychosomatycznych, pesymistycznych myśli i nieprawidłowego stosunku do ciała. W tym ostatnim przypadku trzeba jednak zwrócić uwagę, że w kategorii wysokich wyników jest w klasach VII i VIII około 1/3 uczniów. Zatem profilaktyka zaburzeń odżywiania, które jest skutkiem nieprawidłowego stosunku do ciała, z całą pewnością powinna zaczynać się znacznie wcześniej niż pod koniec szkoły podstawowej.

Ważne jest też odnotowanie, że od VI klasy więcej uczniów doświadcza w umiarkowanym lub wysokim stopniu pesymistycznego myślenia. Można powiedzieć, że są to uczniowie, których funkcjonowanie i zdrowie psychiczne jest zagrożone z powodu postrzegania własnej przyszłości w czarnych barwach i przekonania, że nigdy nic im się nie udaje, nie są w stanie zmienić swojej sytuacji, a inni ludzie nie są dobrze do nich nastawieni. Mniej niż połowa uczniów klas VII i VIII ma niski poziom objawów psychosomatycznych – nie doświadcza ich wcale lub sporadycznie albo pojedynczych symptomów.

Na rysunku 7.5. widoczne są dane dla młodszej i starszej grupy uczniów. Największy odsetek uczniów o wysokich wynikach odnotowano w zakresie **symptomów lęku i nieprawidłowego stosunku do ciała**. Jeśli chodzi o niski poziom symptomów lęku to w grupie starszych uczniów jest w tej kategorii o wiele mniejszy odsetek badanych w porównaniu do pozostałych czynników zagrażających zdrowiu psychicznemu i realizacji zadań rozwojowych. Podobny rozkład widoczny jest także w młodszej grupie, chociaż odsetek uczniów chronionych dzięki niskiemu poziomowi lęku jest w tej grupie nieco wyższy niż w starszych klasach. Wyraźnie większe są różnice między młodszą i starszą grupą

w zakresie nieprawidłowego stosunku do ciała. O ile w klasach IV-VI uczniów o niskim poziomie tego czynnika ryzyka jest nieco ponad połowa, to w klasach VII-VIII jest ich już tylko około 38%. Konieczne jest rozważenie, jakie działania profilaktyczne mogą sprzyjać rozwijaniu prawidłowego stosunku do ciała, bowiem nieprawidłowy stosunek do ciała zarówno w grupie młodszych uczniów, jak i starszych koreluje wysoko z symptomami anoreksji wyjaśniając odpowiednio 31,4% i 41% zmienności tych zjawisk.



Rysunek 7.5. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych w młodszej i starszej grupie uczniów

Biorąc pod uwagę wieloczynnikowe uwarunkowania zachowań ludzi, te wyniki należy uznać za bardzo mocne uzasadnienie dla podejmowania działań profilaktycznych zmierzających do zapobiegania rozwijaniu przez uczniów (zwłaszcza dziewczynki, patrz rozdział 4) nieprawidłowego stosunku do ciała. Korelacje nieprawidłowego stosunku do ciała i symptomów bulimii są nieco słabsze, w obu grupach należą do umiarkowanych i wyjaśniają w grupie młodszej 19,4%, a w starszej 22,1% zmienności obu zjawisk. Zatem podejmowanie oddziaływań zmierzających do zapobiegania rozwijaniu przez uczniów nieprawidłowego stosunku do ciała przyczyni się także w pewnym stopniu do zapobiegania zachowaniom składającym się na symptomy bulimii.

Deficyty w obszarze samoregulacji

Na ocenę deficytów w obszarze samoregulacji składają się dane z pomiaru czterech zmiennych: **deficytów koncentracji uwagi, nadruchliwości i impulsywności, unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami, destrukcyjnego wyrażania złości**. Często-
tliwości średnich wyników dla każdej z tych zmiennych w poszczególnych klasach ilustrują dane w tabeli 7.6.

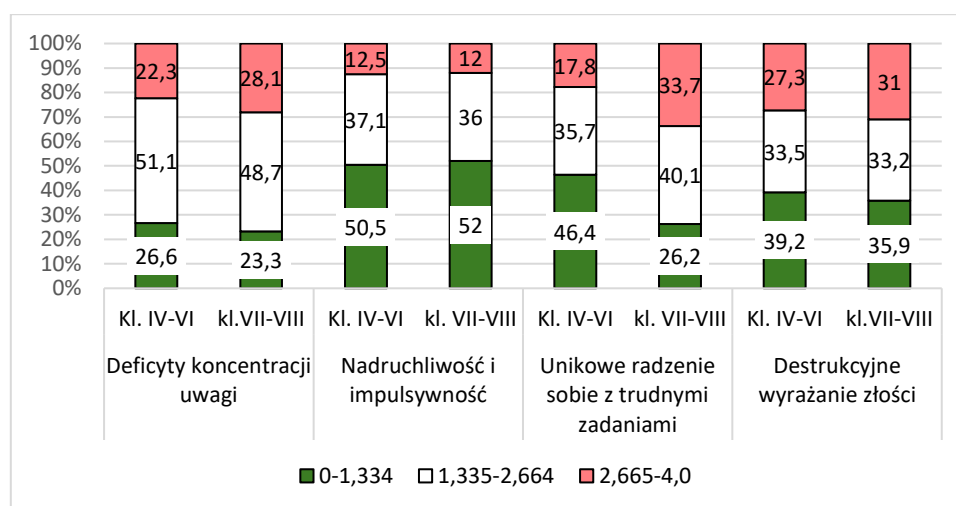
Tabela 7.6. Deficyty w obszarze samoregulacji w badanej próbie

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal												
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,33		Wyniki umiarkowane 1,34-2,66		Wyniki wysokie 2,67-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
	Deficyty koncentracji uwagi						Nadruchliwość i impulsywność						
IV	186	26,4	370	52,4	150	21,3	359	50,9	260	36,8	87	12,3	706
V	208	27,2	391	51,2	165	21,6	383	50,1	275	36	106	13,9	764
VI	186	26,2	352	49,6	172	24,2	358	50,4	273	38,5	79	11,1	710
VII	169	24,6	320	46,5	199	28,9	363	52,8	233	33,9	92	13,4	688
VIII	161	22,1	370	50,7	199	27,3	374	51,2	278	38,1	78	10,7	730
Unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami							Destrukcyjne wyrażanie złości						
IV	391	55,4	227	32,2	88	12,5	304	43,1	236	33,4	166	23,5	706
V	362	47,4	273	35,7	129	16,9	302	39,5	249	32,6	213	27,9	764
VI	259	36,5	279	39,3	172	24,2	249	35,1	245	34,5	216	30,4	710
VII	198	28,8	286	41,6	204	29,7	254	36,9	229	33,3	205	29,8	688
VIII	173	23,7	283	38,8	274	37,5	255	34,9	241	33	234	32,1	730

Na podstawie wyników zawartych w tabeli można powiedzieć, że **problemem w badanej próbie jest destrukcyjne wyrażanie złości i unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami**. W kategorii wysokich wyników zwraca uwagę fakt, że różnice między klasami IV i VIII wynoszą w przypadku destrukcyjnego wyrażania złości 8,6 punktów procentowych, a w zakresie unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami aż 25 punktów procentowych. Jednocześnie w kategorii niskich wyników różnice między tymi klasami wynoszą dla destrukcyjnego wyrażania złości 8,2 punktów procentowych, a dla unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami 31,7 punktów procentowych. Dane dotyczące umiarkowanych i wysokich wyników wskazują na wyraźną tendencję do unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami u większości uczniów klas VII i VIII. Uczniowie, zamiast szukać sposobów poradzenia sobie z zadaniami, zajmują się regulacją napięcia – podejmują aktywności sprawdzające przyjemność, odkładają wykonanie zadań na później. W klasach IV uczniów zagrożonych z tego powodu jest 12,5%, a w klasach VIII 37,5%.

Oba wyniki – i ten dotyczący destrukcyjnego wyrażania złości i ten dotyczący unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami – stoją w sprzeczności z wiedzą o potencjale rozwojowym uczniów. Uczniowie starsi są lepiej przygotowani od uczniów młodszych do kierowania swoim zachowaniem w sytuacji, gdy przeżywają silne i trudne emocje, stają przed trudnymi zadaniami. Jednak jak widać ten potencjał rozwojowy nie jest wykorzystywany, a jedną z przyczyn może być kryzys rozwojowy związany z okresem dorastania. To ważny sygnał dla oddziaływań profilaktycznych.

Zestawienie odsetków uczniów zagrożonych, umiarkowanie zagrożonych i chronionych z powodu niskiego wyniku na skali badającej poziom danego czynnika ryzyka należącego do obszaru samoregulacji ilustruje rysunek 7.6.



Rysunek 7.6. Deficyty w obszarze samoregulacji w młodszej i starszej grupie uczniów

Wśród uczniów z klas IV-VI najwyższy odsetek uczniów jest zagrożonych z powodu **destrukcyjnego radzenia sobie ze złością**. Oznacza to w tych badaniach reagowanie wybuchami agresji werbalnej, agresji skierowanej na przedmioty, utratę kontroli nad tym, co się mówi i robi. Drugim obszarem wymagającym szczególnego wsparcia jest **koncentracja uwagi**. Natomiast w klasach VII-VIII najwyższy odsetek badanych o wysokich wynikach wystąpił w zakresie **unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami**. W grupie uczniów zagrożonych z tego powodu jest około 1/3 badanych, co może poważnie zagrażać ich wynikom uczenia się i realizacji zadania polegającego na rozwijaniu poczucia kompetencji w obszarze uczenia się prowadząc do niewykorzystywania posiadanego potencjału. Kolejnym problemem wielu uczniów jest **destrukcyjne wyrażanie złości** oraz **trudności w skupieniu uwagi**.

W klasach IV-VI destrukcyjne wyrażanie złości jest silnie dodatnio związane z pozostałymi kompetencjami z obszaru samoregulacji wyjaśniając 29,2% zmienności w zakresie unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami, 31,4% zmienności w zakresie nadrucliwości i impulsywności oraz 36% zmienności poziomu deficytów koncentracji uwagi. Wiąże się też silnie z symptomami depresji i pesymistycznymi myślami, zagraża w umiarkowanym stopniu poczuciu własnej wartości, towarzyszy też czynnikom składającym się na zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarach uczenia się i relacji rówieśniczych. W klasach VII-VIII korelacje wysokie i dodatnie odnotowano tylko w przypadku destrukcyjnego wyrażania złości oraz symptomów depresji i tendencji suicydalnych ($r=0,55$ – wyjaśnia 30,3% zmienności) oraz deficytów koncentracji uwagi ($r=0,53$ – wyjaśnia 28,1% zmienności), ale z wszystkimi zmiennymi wymienionymi wyżej w odniesieniu do klas IV-VI tworzy związki umiarkowane o takim samym kierunku.

Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się

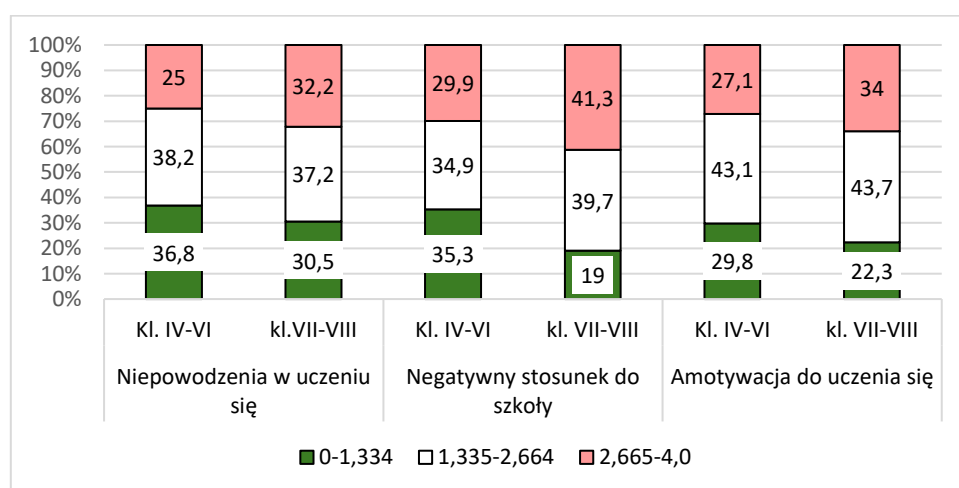
Na ocenę zagrożeń w tym obszarze składają się wyniki pomiaru subiektywnych odczuć uczniów dotyczących ich **niepowodzeń w uczeniu się**, **negatywnego stosunku do szkoły** oraz **amotywacji do uczenia się**. W tabeli 7.7 przedstawiono dane ilustrujące częstotliwość średnich wyników osób badanych w poszczególnych kategoriach skali.

Tabela 7.7. Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal												
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,33		Wyniki umiarkowane 1,34-2,66		Wyniki wysokie 2,67-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
	Niepowodzenia w uczeniu się						Negatywny stosunek do szkoły						
IV	303	42,9	260	36,8	143	20,3	305	43,2	240	34	161	22,8	706
V	257	33,6	310	40,6	197	25,8	253	33,1	281	36,8	230	30,1	764
VI	242	34,1	263	37	205	28,9	211	29,7	239	33,7	260	36,6	710
VII	198	28,8	259	37,7	231	33,6	130	18,9	285	41,4	273	39,7	688
VIII	235	32,2	269	36,9	226	31	140	19,2	278	38,1	312	42,7	730
Amotywacja do uczenia się													
IV	249	35,3	299	42,4	158	22,4							706
V	211	27,6	352	46,1	201	26,3							764
VI	190	26,8	289	40,7	231	32,5							710
VII	153	22,2	305	44,3	230	33,4							688
VIII	163	22,3	315	43,2	252	34,5							730

Najwyższe odsetki osób zagrożonych we wszystkich klasach odnotowano w zakresie **negatywnego stosunku do szkoły**. Różnica między uczniami klas IV i VII w kategorii niskich wyników wynosi 24 punktów procentowych, a między klasami IV i VIII 24,3 punktów procentowych. O tyle mniej jest starszych uczniów o niskim poziomie negatywnego stosunku do szkoły. Jednocześnie w porównaniu z badanymi klas IV uczniów klas VIII jest prawie o 20 punktów procentowych więcej w kategorii wysokich wyników w zakresie tego czynnika ryzyka. Problem zagrożeń dla realizacji zadań rozwojowych narasta także w zakresie pozostałych badanych zmiennych. W klasach VII i VIII już około 1/3 uczniów jest zagrożonych z powodu amotywacji do uczenia się i niepowodzeń w uczeniu się. Jednocześnie zmniejszają się odsetki badanych, których można uznać za niezagrożonych lub zagrożonych w niewielkim stopniu.

Na rysunku 7.7. przedstawiono odsetki uczniów zagrożonych, umiarkowanie zagrożonych i niezagrożonych lub zagrożonych w niewielkim stopniu w zakresie rozwijania poczucia kompetencji w obszarze uczenia się.



Rysunek 7.7. Zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze uczenia się w młodszej i starszej grupie uczniów

Uczniowie klas VII i VIII w zakresie każdego badanego czynnika mają bardziej niekorzystne wyniki niż uczniowie klas IV-VI. Ponad 40% starszych uczniów ma wysokie wyniki w zakresie negatywnego stosunku do szkoły, a około 1/3 doświadcza w wysokim stopniu niepowodzeń w uczeniu się i amotywacji do uczenia się. Oznacza to, że postrzegają zadania szkolne jako zbyt trudne dla siebie, nisko oceniają swoje możliwości sprostania wymaganiom i uczą się, ale tylko z powodu zewnętrznej presji, bez rozumienia sensu tej aktywności, a pracy tej nie towarzyszą przyjemne emocje. Uczniowie zagrożeni nie mają

w szkole szans na rozwijanie swojego poczucia kompetencji w obszarze uczenia się. Raczej trudno spodziewać się, że będą chętnie uczyli się po opuszczeniu szkoły podstawowej. Wśród badanych z klas IV-VI odsetki w kategorii wysokich wyników są niższe, ale i tak dotyczą od 25% do prawie 30% uczniów. W tej grupie także najgorsza jest sytuacja w zakresie zmiennej negatywny stosunek do szkoły.

Wyniki te stanowiące wyraźny sygnał, że znaczna część uczniów doświadcza w szkole frustracji i nieprzyjemnych emocji, korespondują z opisanym wcześniej poziomem lęku, destrukcyjnego wyrażania złości, unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami i wynikami dotyczącymi czynników chroniących sprzyjających angażowaniu się w proces uczenia się. Świadczą ponadto o tym, że w szkole znaczna część uczniów ma nikłe szanse na rozwijanie własnych zdolności uczenia się, wykorzystywania posiadanego potencjału i rozwijania przekonania o wartości uczenia się przez całe życie.

Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych

Zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśnikami oceniono z jednej strony na podstawie danych dotyczących **poczucia alienacji i negatywnej postawy wobec rówieśników**, z drugiej zaś w oparciu o wyniki odnoszące się do **doświadczenia odrzucenia przez rówieśników oraz poczucia zagrożenia z ich strony**. Można zatem powiedzieć, że w diagnozie uwzględniono nie tylko stosunek jednostki do rówieśników, ale także ich zachowania wobec badanego. Należy jednak pamiętać, że są to skale samoopisowe, zatem poznajemy dzięki nim, jak jednostka się czuje w relacjach z rówieśnikami, jakie ma przekonania na ich temat oraz jak widzi i interpretuje zachowania innych wobec siebie. W tabeli 7.8 zestawiono częstotliwości wyników w wyodrębnionych kategoriach skali.

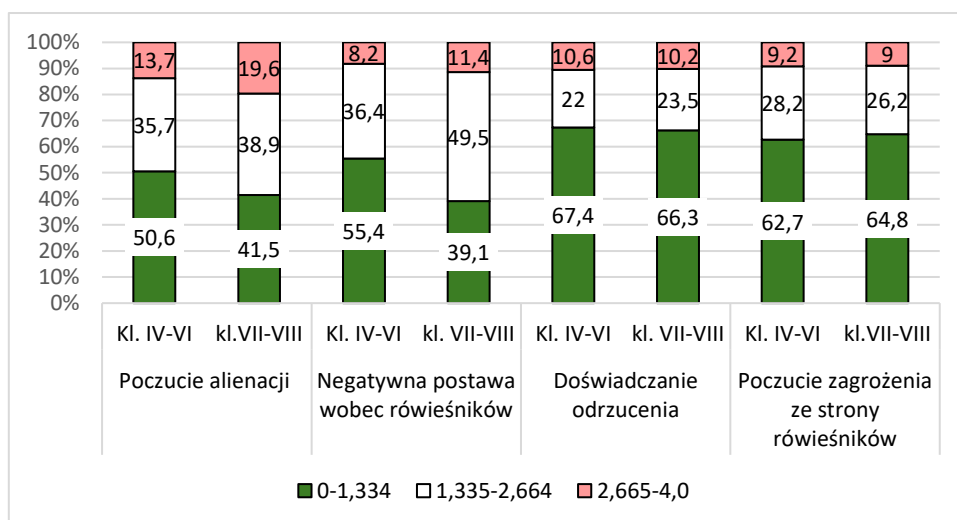
Tabela 7.8. Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal												
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,33		Wyniki umiarkowane 1,34-2,66		Wyniki wysokie 2,67-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
	Poczucie alienacji						Negatywna postawa wobec rówieśników						
IV	379	53,7	259	36,7	68	9,6	417	59,1	238	33,7	51	7,2	706
V	383	50,1	258	33,8	123	16,1	419	54,9	283	37	62	8,1	764
VI	342	48,2	261	36,8	107	15,1	371	52,3	273	38,5	66	9,3	710
VII	286	41,6	252	36,6	150	21,8	276	40,1	335	48,7	77	11,2	688
VIII	302	41,4	300	41,1	128	17,5	279	38,2	367	50,3	84	11,5	730
Doświadczenie odrzucenia przez rówieśników							Poczucie zagrożenia ze strony rówieśników						
IV	476	67,4	156	22,1	74	10,5	436	61,8	200	28,3	70	9,9	706
V	506	66,2	176	23	82	10,7	460	60,2	231	30,2	73	9,6	764
VI	488	68,7	147	20,7	75	10,6	470	66,2	183	25,8	57	8	710
VII	433	62,9	181	26,3	74	10,8	429	62,4	194	28,2	65	9,5	688
VIII	507	69,5	152	20,8	71	9,7	490	67,1	178	24,4	62	8,5	730

Najbardziej korzystne wyniki są we wszystkich klasach w zakresie doświadczania odrzucenia rówieśniczego (doświadcza go w wysokim stopniu około 10% badanych w każdej klasie) i poczucia zagrożenia ze strony rówieśników (odsetki badanych w kategorii wysokich wyników mieszczą się w przedziale 8-9,9%). W przypadku obu tych czynników ponad 60% uczniów nie doświadcza zachowań rówieśników wzbudzających poczucie zagrożenia lub odrzucenia, albo doświadcza ich w niewielkim stopniu.

Wyraźnie mniej uczniów można uznać za chronionych z powodu niskiego poczucia alienacji i niskiego poziomu negatywnej postawy wobec rówieśników, chociaż wysokie poczucie alienacji występuje u nieco większej liczby uczniów w starszych klasach niż w młodszych. Największą różnicę odnotowano w zakresie negatywnej postawy wobec rówieśników – w kategorii niskich wyników jest o 20,9 punktów procentowych mniej uczniów klas VIII niż uczniów klas IV. Ze względu na odczuwaną do wielu koleżanek / kolegów antypatię, przekonanie, że nie zasługują oni na to, by badany poświęcał im swój czas, trudności z docenianiem ich sukcesów – uczniowie z tej grupy mogą mieć wiele problemów w relacjach z rówieśnikami w klasie szkolnej, a ich szanse na rozwijanie swoich kompetencji społecznych w zespole klasowym są mocno ograniczone.

Porównanie młodszej i starszej grupy badanych przedstawiono na rysunku 7.8.



Rysunek 7.8. Zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśnikami w młodszej i starszej grupie uczniów

W porównywanych grupach uczniów odsetki osób zagrożonych z powodu wysokich wyników na zastosowanych skalach są niższe niż w przypadku wcześniej prezentowanych czynników ryzyka. W żadnym innym zestawie czynników ryzyka nie odnotowano tak wysokich odsetków uczniów niezagrożonych z powodu niskich wyników na zastosowanych skalach. Nie można jednak bagatelizować wyników świadczących o zagrożeniach w zakresie realizacji zadania rozwojowego polegającego na rozwijaniu swojego poczucia kompetencji w relacjach z rówieśnikami sugerując się niskim odsetkiem badanych, których ten problem dotyczy. Jest to jednak raczej zadanie dla profilaktyki selektywnej lub wskazującej, a nie dla profilaktyki uniwersalnej. Te grupy uczniów nie mają możliwości zaspokajania swoich potrzeb i rozwijania swoich kompetencji społecznych w relacjach z rówieśnikami – nie mają z kim współpracować, są przekonani, że koleżanki i koledzy ich nie lubią, nie znajdują w klasie nikogo, kto chciałby się z nimi przyjaźnić.

Rozpowszechnienie nieakceptacji norm społecznych w badanej próbie

Wśród czynników ryzyka badanych w obu grupach wiekowych występuje także jeden czynnik niełączyący się merytorycznie z żadną z wyżej prezentowanych grup. Rozkłady częstotliwości danych dla tego czynnika w poszczególnych klasach przedstawiono w tabeli 7.9.

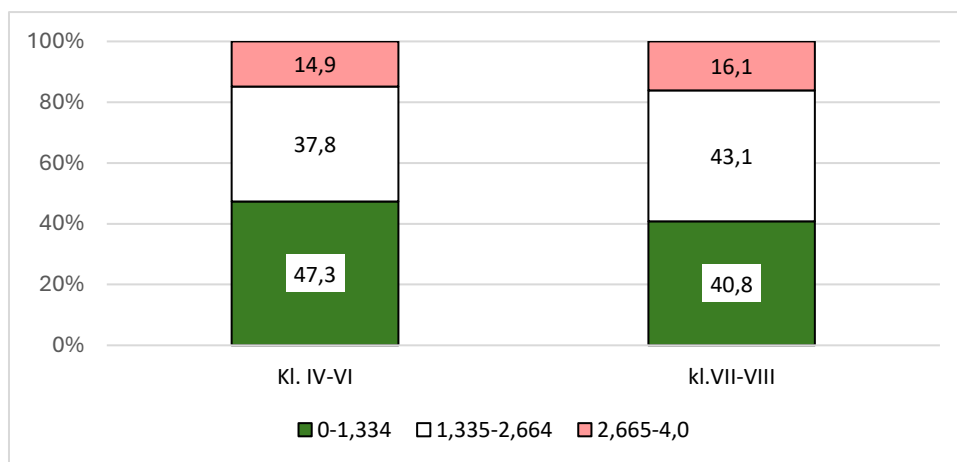
Jak widać odsetek badanych zagrożonych z powodu nieakceptacji norm społecznych jest najwyższy w klasie VI, nieco niższy w klasie VII i VIII, ale najniższe odsetki w kategorii

wysokich wyników odnotowano w klasach IV i V. Prawidłowość ta rysuje się także w kategorii wyników niskich. W klasach IV i V około połowy badanych nie przejawia braku akceptacji dla norm społecznych, a w klasach od VI do VIII jest w tej kategorii około 40% uczniów.

Tabela 7.9. Nieakceptacja norm społecznych

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal						
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	
IV	372	52,7	241	34,1	93	13,2	706
V	374	49	286	37,4	104	13,6	764
VI	286	40,3	296	41,7	128	18	710
VII	273	39,7	302	43,9	113	16,4	688
VIII	306	41,9	309	42,3	115	15,8	730

Porównanie rozkładu danych dotyczących nieakceptacji norm społecznych w grupie młodszej i starszej przedstawiono na rysunku 7.9.



Rysunek 7.9. Nieakceptacja norm społecznych w grupie młodszych i starszych uczniów

Wyniki uczniów klas IV-VI są tylko trochę bardziej korzystne od wyników klas VII-VIII. Wysoki poziom nieakceptacji norm społecznych dotyczy blisko 15% badanych w grupie młodszej i około 16% badanych w grupie starszej. Jednocześnie mniej niż połowa badanych w obu grupach jest przekonana o tym, że normy regulujące życie w szkole i relacje nie mogą być odrzucane. Problem sensu norm społecznych jest zatem obszarem wymagającym refleksji dotyczącej warunków niezbędnych dla rozwijania przez uczniów akceptacji dla nich. Ten czynnik ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI tworzy silną korelację z negatywnym stosunkiem do szkoły ($r=0,67$ – wyjaśnia 44,9% zmienności) i z negatywną

postawą wobec rówieśników ($r=0,52$ – wyjaśnia 27% zmienności) oraz korelacje umiarkowanie silne między innymi ze wszystkimi czynnikami ryzyka składającymi się na deficyty samoregulacji, z pozostałymi czynnikami zagrażającymi rozwijaniu poczucia kompetencji w obszarze uczenia się i relacji rówieśniczych. W klasach VII-VIII korelacja z negatywnym stosunkiem do szkoły jest także silna, a umiarkowane korelacje odnotowano z pozostałymi wyżej wymienionymi czynnikami.

Doświadczenie cyberprzemocy

Ze względu na fakt, że narzędzie, jakim dysponuje Diagmatic do badania doświadczenia i stosowania cyberprzemocy może być wykorzystywane od 12 roku życia, zdecydowano w tym projekcie, że badaniu zostaną poddani tylko uczniowie klas VII i VIII. W tabeli 7.10. zamieszczono dane dotyczące częstotliwości wyników w przyjętych kategoriach.

Tabela 7.10. Doświadczenie cyberprzemocy

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal						
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	
VII	597	86,8	69	10	22	3,2	688
VIII	643	88,1	69	9,5	18	2,5	730
Razem:	1240	87,5	138	9,7	40	2,8	1418

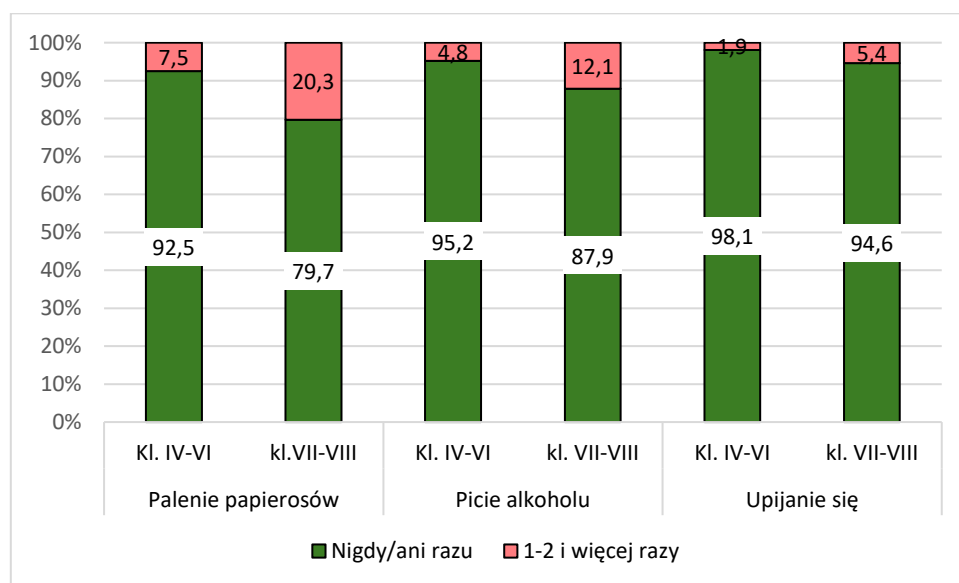
W kategorii wyników wysokich znajduje się niewielki odsetek uczniów, zbliżony w obu klasach. Jednocześnie w przedziale wyników umiarkowanych na zastosowanej skali mieści się około 10% badanych w każdej z klas. Zatem deklarowane przez uczniów doświadczenie cyberprzemocy dotyczy niewielkiego odsetka uczniów. Wydaje się jednak, że ze względu na fakt, że:

- doświadczenie cyberprzemocy wiąże się między innymi z wszystkimi uwzględnionymi w tych badaniach zagrożeniami dla zdrowia psychicznego tworząc z nimi korelacje dodatnie i umiarkowane
- doświadczenie cyberprzemocy współwystępuje z poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników ($r=0,55$, korelacja silna – wyjaśnia 30,3% zmienności), a z pozostałymi czynnikami ważnymi dla rozwoju poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśnikami tworzy także umiarkowane korelacje dodatnie

konieczne jest uwzględnianie tego czynnika ryzyka w celach oddziaływań profilaktycznych, zwłaszcza w ramach profilaktyki selektywnej. Tym bardziej, że doświadczanie cyberprzemocy jest silnie powiązane ze stosowaniem cyberprzemocy.

7.3. Rozpowszechnianie zachowań ryzykownych w badanej próbie

Na rysunku 7.10. przedstawiono odsetki badanych, którzy w podanym okresie – ostatnich 30 dni przed badaniem – nie palili papierosów, nie pili alkoholu, nie upili się ani razu oraz wszystkich tych, którzy zrobili to choćby jeden raz⁴.

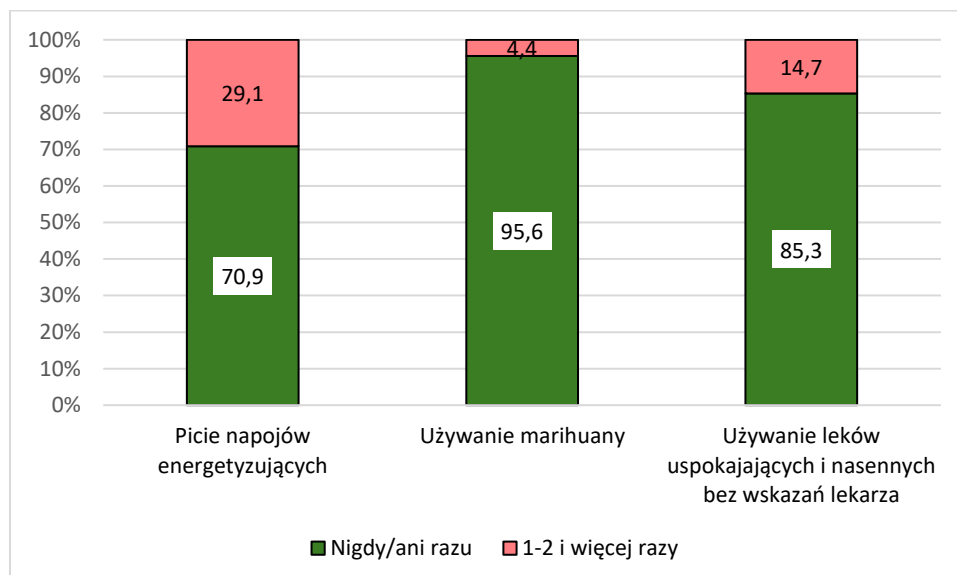


Rysunek 7.10. Używanie substancji psychoaktywnych w ciągu ostatnich 30 dni przez uczniów klas IV-VI i VII-VIII

Odpowiedzi mieszczące się w szczegółowych kategoriach dotyczących częstotliwości danego zachowania ryzykownego dodano do siebie ze względu na stosunkowo niski stopień rozpowszechnienia tych zachowań w badanej próbie. Każde z tych trzech zachowań ryzykownych jest bardziej rozpowszechnione w starszej grupie. Zarówno w młodszej, jak i starszej grupie najbardziej rozpowszechnione jest palenie papierosów (pytanie dotyczyło zarówno tradycyjnych papierosów, jak i e-papierosów).

⁴Dokładne informacje o kategoriach odpowiedzi podano w rozdziale 4.

W starszej grupie badano także ile razy w ciągu tygodnia uczniowie piją napoje energetyzujące, używanie marihuany kiedykolwiek w życiu, stosowanie leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza w czasie określonym jako „od września zeszłego roku do teraz”, czyli do dnia badania⁵.



Rysunek 7.11. Picie napojów energetyzujących, używanie marihuany i leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza przez uczniów klas VII-VIII

Trudno porównywać przedstawione na rysunku 6.10 i 6.11 zachowania ryzykowne, bowiem dotyczą one różnych okresów. Warto jednak odnotować, że prawie 30% uczniów deklaruje picie napojów energetyzujących i jest to wynik najwyższy spośród wszystkich badanych w tej grupie uczniów zachowań ryzykownych. Należy dodać, że badanie było prowadzone w czasie, gdy obowiązywał już zakaz sprzedaży napojów energetyzujących osobom nieletnim.

Pozostałe zachowania ryzykowne takie jak **problemowe używanie Internetu** oraz zachowania świadczące o nieakceptacji swojego ciała pod postacią **symptomów anoreksji psychicznej** i **bulimii psychicznej** badano przy pomocy skal, dlatego wyniki są prezentowane tak samo, jak to zrobiono w przypadku czynników chroniących i czynników ryzyka. W tabeli 7.11 znajdują się dane ilustrując, jak często średni wynik osób badanych z danej klasy mieści się w kategoriach wyników niskich, umiarkowanych i wysokich.

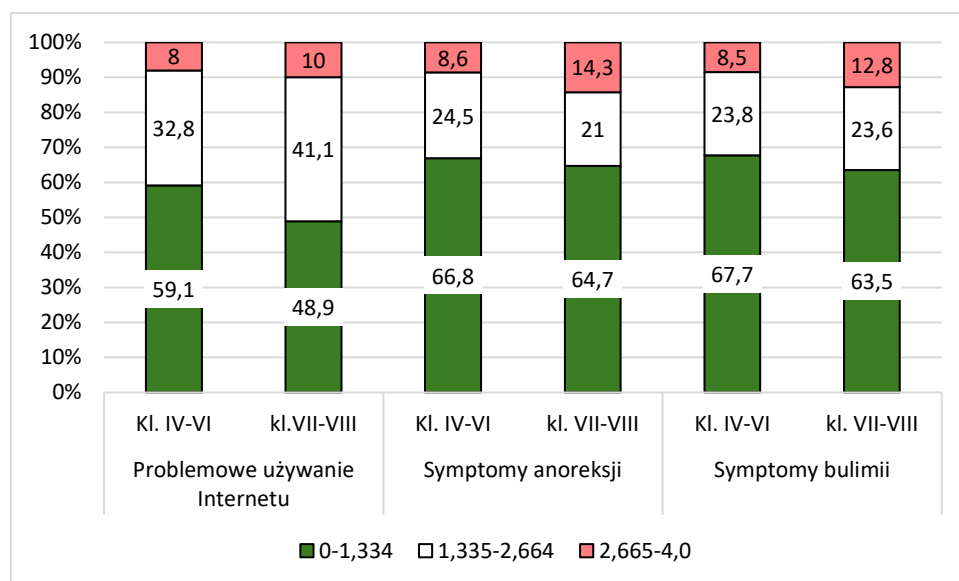
⁵ Pytanie o leki pochodzi z tzw. Badań Mokotowskich (Wolniewicz-Grzelak, Ostaszewski, 1983).

Odsetki badanych w kategorii niskich i wysokich wyników w przypadku symptomów anoreksji i bulimii są zbliżone. Różnice między młodszymi i starszymi uczniami w obu kategoriach wyników nie przekraczają 10 punktów procentowych. Nieco większe są różnice w zakresie problemowego używania Internetu, ale tylko w kategorii wyników niskich różnica między uczniami klas IV i VIII wynosi 17,5 punktów procentowych. Jednak w kategorii wyników wysokich różnice między tymi klasami są niewielkie. Można powiedzieć, że rozpowszechnienie problemowego korzystania z Internetu jest w badanej próbie zbliżone, a grupa uczniów zagrożonych z powodu wysokiego stopnia symptomów wskazujących na problemowe używanie Internetu jest w starszych klasach tylko nieznacznie wyższa – nie przekracza 5 punktów procentowych.

Tabela 7.11. Rozpowszechnienie problemowego używania Internetu, symptomów anoreksji i symptomów bulimii w badanej próbie

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal													
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		Wyniki niskie 0 – 1,33		Wyniki umiarkowane 1,34-2,66		Wyniki wysokie 2,67-4,0		N	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Problemowe używanie Internetu						Symptomy anoreksji							
IV	455	64,5	205	29	46	6,5	469	66,4	197	27,9	40	5,7	706	
V	452	59,2	255	33,4	57	7,5	517	67,7	184	24,1	63	8,3	764	
VI	382	53,8	256	36,1	72	10,1	471	66,3	154	21,7	85	12	710	
VII	350	50,9	277	40,3	61	8,9	428	62,2	157	22,8	103	15	688	
VIII	343	47	306	41,9	81	11,1	489	67	141	19,3	100	13,7	730	
Symptomy bulimii														
IV	469	66,4	197	27,9	40	5,7							706	
V	517	67,7	184	24,1	63	8,3							764	
VI	471	66,3	154	21,7	85	12							710	
VII	428	62,2	157	22,8	103	15							688	
VIII	489	67	141	19,3	100	13,7							730	

Na rysunku 7.12 przedstawiono rozkłady procentowe uczniów chronionych, umiarkowanie zagrożonych i zagrożonych z powodu stopnia podejmowania omawianych w tym miejscu zachowań ryzykownych.



Rysunek 7.12. Problemowe używanie Internetu oraz symptomy anoreksji i bulimii w grupach uczniów klas IV-VI i VII-VIII

Odsetki badanych przejawiających dane zachowanie ryzykowne w porównywanych grupach są zbliżone i w żadnym przypadku nie przekraczają 10 punktów procentowych. W grupie młodszej odsetki uczniów zagrożonych z powodu przejawiania danego zachowania są prawie identyczne. Jednak odsetki uczniów chronionych, czyli nieprzejawiających danego zachowania lub przejawiających je w niewielkim stopniu są najwyższe w przypadku symptomów bulimii i symptomów anoreksji. Można powiedzieć, że w młodszej grupie najbardziej rozpowszechnionym zachowaniem ryzykownym jest **problemowe używanie Internetu** i ono przede wszystkim powinno być celem profilaktyki uniwersalnej. W przypadku tego zachowania najniższy jest odsetek uczniów, których problem ten nie dotyczy lub dotyczy w niewielkim stopniu. W starszej grupie uczniów odsetki badanych zagrożonych są wyższe w przypadku anoreksji i bulimii niż odsetki problemowo korzystających z Internetu. Jednak, podobnie jak w młodszej grupie, odsetek uczniów chronionych jest najniższy w zakresie **problemowego używania Internetu**.

Ostatnim zachowaniem ryzykownym badanym w ramach tego projektu było **stosowanie cyberprzemocy**. Jak już pisano w tym *Raporcie*, ze względu na konstrukcję skali może być ona używana w badaniach osób od 12 roku życia, stąd w tym projekcie zastosowano ją wyłącznie w badaniu uczniów klas VII i VIII. W tabeli 7.12. przedstawiono dane ilustrujące częstotliwość wyników odnotowaną w danej kategorii.

Tabela 7.12. Stosowanie cyberprzemocy

Klasa	Częstotliwości średnich wyników dla skal						
	Wyniki niskie 0 – 1,334		Wyniki umiarkowane 1,335-2,664		Wyniki wysokie 2,665-4,0		N
	N	%	N	%	N	%	
VII	666	96,8	17	2,5	5	0,7	688
VIII	695	95,2	25	3,4	10	1,4	730
Razem:	1361	96	42	3	15	1,1	1418

Rozpowszechnienie stosowania cyberprzemocy jest zbliżone w klasach VII i VIII i dotyczy naprawdę niewielkiego odsetka badanych. Jest jednak pewna, niewielka grupa uczniów, która wymaga specjalistycznego wsparcia w ramach profilaktyki selektywnej lub wskazującej.

7.4. Znaczenie czynników chroniących i czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w klasach IV-VI

W tym rozdziale na podstawie danych prezentowanych w rozdziale 5 przedstawiono powiązania czynników chroniących i czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi stawiając w centrum uwagi dany czynnik, a nie zachowanie ryzykowne, zgodnie z którym organizowane były treści w rozdziale 5.

Znaczenie czynników chroniących dla zachowań ryzykownych w klasach IV-VI

Spośród czynników chroniących tylko kilka wiąże się z zachowaniami ryzykownymi uwzględnionymi w badaniach tej grupy wiekowej. Poniżej podano istotne statystycznie korelacje od 0,30 wzwyż ze względu na moc predykcyjną współczynników korelacji, o której była mowa w rozdziale 1.

Poczucie własnej wartości idzie w parze z mniejszym ryzykiem problemowego używania Internetu (-0,32), symptomów anoreksji psychicznej (-0,43) i symptomów bulimii psychicznej (-0,33).

Pozytywny stosunek do szkoły i motywacja wewnętrzna do uczenia się wiążą się z mniejszym ryzykiem problemowego używania Internetu (współczynniki korelacji odpowiednio: -0,35, -0,33).

Wsparcie rodziców idzie w parze z mniejszym ryzykiem palenia papierosów (-0,30), picia alkoholu (-0,32), upijania się (-0,33) i problemowego używania Internetu (-0,30).

Wsparcie nauczycieli wiąże się z mniejszym ryzykiem picia alkoholu przez uczniów (-0,34).

Znaczenie czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w klasach IV-VI

Jak widać w rozdziale 5 na rysunkach przedstawiających związki poszczególnych czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi badanymi w tej grupie młodszych uczniów, wszystkie czynniki ryzyka z grupy **zagrożeń dla zdrowia psychicznego** korelują dodatnio z trzema zachowaniami ryzykownymi: problemowym używaniem Internetu, symptomami anoreksji psychicznej i symptomami bulimii psychicznej. Objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli i nieprawidłowy stosunek do ciała wyróżniają wysokie współczynniki korelacji z symptomami anoreksji psychicznej (odpowiednio 0,50; 0,51 i 0,56), natomiast wszystkie pozostałe korelacje czynników ryzyka z wymienionymi wyżej zachowaniami ryzykownymi są przeciętne (od 0,34 do 0,49).

Czynniki ryzyka z grupy **deficytów w obszarze samoregulacji**, takie jak: nadruchość i impulsywność, unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami i destruktywne radzenie sobie ze złością korelują z każdym z sześciu badanych zachowań ryzykownych. W przypadku unikowego radzenia sobie z trudnymi zadaniami i destruktywnego radzenia sobie ze złością korelacje z problemowym używaniem Internetu są wysokie (kolejno 0,53 i 0,50), a wszystkie pozostałe związki czynników ryzyka z tej grupy i zachowań ryzykownych są umiarkowanie silne. Jedynie deficyty koncentracji uwagi mają znaczenie dla mniejszej liczby zachowań ryzykownych – są to korelacje umiarkowanie silne z czterema zachowaniami: paleniem papierosów, problemowym używaniem Internetu, symptomami anoreksji psychicznej i symptomami bulimii psychicznej.

Dwa **czynniki ryzyka zagrażające uczeniu się – niepowodzenia w nauce i negatywny stosunek do szkoły** mają umiarkowane korelacje z paleniem papierosów, problemowym używaniem Internetu i symptomami bulimii psychicznej. Ponadto niepowodzenia w uczeniu się korelują z symptomami anoreksji psychicznej, a negatywny stosunek do szkoły z upijaniem się. W sumie, każda z tych zmiennych ma znaczenie dla czterech zachowań ryzykownych. Jedynie trzeci czynnik ryzyka z tej grupy – amotywacja

do uczenia się ma znaczenie tylko dla jednego zachowania – symptomy bulimii psychicznej. W każdym z tych przypadków są to korelacje umiarkowanie silne.

Spośród **czynników ryzyka stanowiących zagrożenie dla relacji z rówieśnikami** negatywna postawa wobec innych uczniów koreluje z umiarkowaną siłą z największą liczbą zachowań ryzykownych, tj. z: upijaniem się, problemowym używaniem Internetu, symptomami anoreksji psychicznej i symptomami bulimii psychicznej. Pozostałe czynniki ryzyka z tej grupy: poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami, doświadczanie odrzucenia przez rówieśników i poczucie zagrożenia ze strony rówieśników korelują z umiarkowaną siłą z trzema tymi samymi zachowaniami: problemowym używaniem Internetu, symptomami anoreksji psychicznej i symptomami bulimii psychicznej.

Nieakceptacja norm społecznych jest czynnikiem ryzyka, który koreluje aż z pięcioma z badanych zachowań ryzykownych, tj. z: paleniem papierosów, piciem alkoholu, upijaniem się, problemowym używaniem Internetu i symptomami bulimii psychicznej. Wszystkie korelacje są umiarkowane.

Podsumowując można wskazać czynniki ryzyka mające znaczenie dla największej liczby zachowań ryzykownych w grupie młodszych uczniów.

- 1) Grupą czynników mających znaczenie dla największej liczby badanych zachowań ryzykownych są **deficyty w obszarze samoregulacji**, a największą ich liczbę można ograniczyć osłabiając takie czynniki ryzyka jak: **destruktywne radzenie sobie ze złością, unikowe radzenie sobie z zadaniami oraz nadruchliwość i impulsywność**.
- 2) Drugim według tego kryterium czynnikiem ryzyka jest **nieakceptacja norm społecznych**, która nie koreluje na poziomie umiarkowanym ani wyższym tylko z symptomami anoreksji psychicznej.
- 3) **Niepowodzenia w uczeniu się i negatywny stosunek do szkoły** mają znaczenie dla czterech zachowań ryzykownych.
- 4) **Negatywna postawa wobec rówieśników** ma znaczenie dla czterech zachowań ryzykownych.
- 5) Chociaż pozostałe czynniki ryzyka mają znaczenie dla mniejszej liczby zachowań ryzykownych w tej grupie uczniów, to warto zauważyć, że każdy z badanych czynników ryzyka ma znaczenie dla jakiegoś zachowania ryzykownego.

Podjęcie działań zmierzających do osłabiania tych czynników ryzyka, które wiążą się z wieloma zachowaniami ryzykownymi powinno przynieść najwięcej pozytywnych skutków.

7.5. Znaczenie czynników chroniących i czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w klasach VII-VIII

W tym rozdziale przedstawiając wnioski dotyczące wyników starszych uczniów jednocześnie zwraca się uwagę na podobieństwa do rezultatów badań w grupie uczniów młodszych.

Znaczenie czynników chroniących dla zachowań ryzykownych w klasach VII-VIII

Tak samo jak w grupie młodszych uczniów, w starszych klasach spośród czynników chroniących tylko kilka koreluje istotnie statystycznie z zachowaniami ryzykownymi na przyjętym w tym *Raporcie* poziomie 0,30 lub wyższym.

Z grupy czynników chroniących stanowiących zasoby sprzyjające zdrowiu psychicznemu są to:

- **Poczucie własnej wartości** – łączy się z mniejszym ryzykiem występowania symptomów anoreksji psychicznej i jest to silna korelacja ujemna ($r=-0,56$), używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza ($r_s=-0,46$), występowania symptomów bulimii psychicznej ($r=-0,41$) i problemowego używania Internetu ($r=-0,35$). Trzy ostatnie wyniki świadczą o umiarkowanej sile związku.
- **Konstruktywne radzenie sobie w sytuacjach trudnych** – wiąże się z mniejszym ryzykiem problemowego używania Internetu ($r=-0,31$; korelacja umiarkowana).
- **Nadzieja na sukces** – łączy się z mniejszym ryzykiem występowania symptomów anoreksji psychicznej ($r=-0,31$; korelacja umiarkowana).

Z zestawu czynników chroniących stanowiących zasoby indywidualne wspierające uczenie się odnotowano jedynie związek między **pozytywnym stosunkiem do szkoły** a piciem tak zwanych energetyków ($r_s=-0,30$).

Spośród zasobów środowiskowych wspierających zdrowie psychiczne dla zachowań ryzykownych mają znaczenie dwa czynniki chroniące:

- **Wsparcie rodziców** wiąże się z mniejszym ryzykiem występowania symptomów anoreksji psychicznej ($r=-0,39$) i bulimii psychicznej ($r=-0,31$) oraz używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza ($r_s=-0,36$). Wszystkie te korelacje są umiarkowane.
- **Wsparcie nauczycieli** idzie w parze z mniejszym ryzykiem używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza ($r_s=-0,34$, korelacja umiarkowana).

Znaczenie czynników ryzyka dla zachowań ryzykownych w klasach VII-VIII

Każdy czynnik ryzyka uwzględniony w tych badaniach koreluje dodatnio z kilkoma zachowaniami ryzykownymi, tylko amotywacja do uczenia się ma znaczenie dla jednego zachowania ryzykownego. Podobną tendencję zaobserwowano w badaniach uczniów klas IV-VI.

W grupie czynników stanowiących **zagrożenie dla zdrowia psychicznego** każdy czynnik ryzyka koreluje dodatnio z czterema takimi samymi zachowaniami ryzykownymi. Najsilniejsze są korelacje czynników ryzyka z tej grupy z symptomami anoreksji psychicznej i są to związki kolejno z: nieprawidłowym stosunkiem do ciała ($r=0,64$), objawami psychosomatycznymi ($r=0,58$), symptomami depresji i tendencji suicydalnych ($r=0,54$), symptomami lęku ($r=0,52$), pesymistycznymi myślami ($r=0,52$). Wszystkie te współczynniki oznaczają korelacje wysokie. Wysoka jest także korelacja symptomów depresji i tendencji suicydalnych z symptomami bulimii psychicznej ($r=0,51$). Pozostałe korelacje czynników ryzyka z tej grupy z używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza, problemowym używaniem Internetu i symptomami bulimii psychicznej są dodatnie i przeciętne (wartość współczynnika korelacji waha się od 0,34 do 0,49).

Bardzo podobne związki między czynnikami ryzyka zagrażającymi zdrowiu psychicznemu i zachowaniami ryzykownymi odnotowano w grupie młodszych uczniów, ale dotyczyły one problemowego używania Internetu, symptomów anoreksji psychicznej i symptomów bulimii psychicznej. Nie badano w tej grupie używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza.

Wśród czynników ryzyka z grupy określonej jako **deficyty w obszarze samoregulacji** największe znaczenie ma **destruktywne radzenie sobie ze złością**. Czynnik ten koreluje dodatnio i umiarkowanie ze wszystkimi dziesięcioma badanymi zachowaniami ryzykownymi. **Deficyty koncentracji** uwagi korelują z siedmioma zachowaniami ryzykownymi, tj.

z: paleniem papierosów, upijaniem się, używaniem marihuany, używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza, problemowym używaniem Internetu, symptomami anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej. **Unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami** ma znaczenie dla pięciu zachowań ryzykownych, czyli: palenia papierosów, upijania się, używania marihuany i problemowego używania Internetu oraz symptomów bulimii psychicznej. Natomiast nadruchliwość i impulsywność korelują z czterema zachowaniami ryzykownymi, a mianowicie z: piciem tzw. energetyków, stosowaniem cyberprzemocy, problemowym używaniem Internetu i symptomami bulimii psychicznej. Wszystkie korelacje są dodatnie i umiarkowane, a ich wartości mieszczą się w przedziale od 0,30 do 0,46.

Destruktywne radzenie sobie ze złością w badaniach klas IV-VI miało także znaczenie dla wszystkich zachowań ryzykownych, jakie uwzględniono w badaniach. Nadruchliwość i impulsywność oraz unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami miały znaczenie dla wszystkich badanych zachowań ryzykownych w tej grupie.

W grupie czynników ryzyka nazwanych **zagrożeniami dla uczenia się**, każdy czynnik koreluje dodatnio i umiarkowanie przynajmniej z jednym zachowaniem ryzykownym. Negatywny stosunek do szkoły koreluje z sześcioma spośród dziesięciu badanych zachowań ryzykownych. Należą do nich: upijanie się, picie tzw. energetyków, używanie marihuany i leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich, problemowe używanie Internetu oraz symptomy anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej. Drugi czynnik ryzyka z tej grupy – niepowodzenia w uczeniu się ma znaczenie dla picia tzw. energetyków, problemowego używania Internetu oraz symptomów anoreksji psychicznej i bulimii psychicznej, czyli dla czterech zachowań ryzykownych. Jedynie amotywacja do uczenia się ma znaczenie tylko dla jednego zachowania ryzykownego i jest to problemowe używanie Internetu.

Podkreślone zmienne wykazują związki również w młodszej grupie badanych. Należy jednak pamiętać, że u młodszych uczniów nie badano picia napojów energetyzujących, używania marihuany, ani używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza.

Kolejna grupa czynników ryzyka to **zagrożenia dla relacji z rówieśnikami**. Negatywna postawa wobec rówieśników ma znaczenie dla pięciu zachowań ryzykownych, tj.: upijania się, używania leków uspokajających i nasennych, problemowego używania Internetu,

symptomów anoreksji i bulimii psychicznej. Natomiast poczucie alienacji w relacjach z rówieśnikami, doświadczanie odrzucenia przez rówieśników oraz poczucie zagrożenia ze strony rówieśników korelują z czterema zachowaniami ryzykownymi spośród wymienionych dla negatywnej postawy wobec rówieśników, wyjątkiem jest upijanie się.

W młodszej grupie uczniów każdy z czynników ryzyka z tej grupy korelował z problemowym używaniem Internetu, symptomami anoreksji i bulimii psychicznej, a negatywna postawa wobec rówieśników także z upijaniem się. Jak widać czynniki ryzyka stanowiące zagrożenia dla relacji z rówieśnikami tworzą w obu grupach wiekowych bardzo podobne związki z zachowaniami ryzykownymi.

Osobną zmienną związaną z relacjami rówieśniczymi jest **doświadczanie cyberprzemocy**. Czynnik ten koreluje dodatnio z ośmioma zachowaniami ryzykownymi, w tym z jednym – stosowanie cyberprzemocy – jest to korelacja wysoka ($r=0,53$). Wszystkie pozostałe korelacje są umiarkowane. Doświadczanie cyberprzemocy ma znaczenie dla używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza, palenia papierosów, picia alkoholu, upijania się, problemowego używania Internetu, symptomów anoreksji i bulimii psychicznej.

Osobnym czynnikiem ryzyka jest także **nieakceptacja norm społecznych**. Ten czynnik tworzy dodatnie i umiarkowane silne związki aż z sześcioma zachowaniami ryzykownymi, takimi jak: palenie papierosów, picie alkoholu, upijanie się, picie tzw. energetyków, używanie marihuany i stosowanie cyberprzemocy.

W młodszej grupie wiekowej wystąpiły związki tej zmiennej z zachowaniami ryzykownymi, które zostały wyżej podkreślone.

Podsumowując wyniki analiz korelacji czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi warto zwrócić uwagę na czynniki mające znaczenie dla największej liczby zachowań ryzykownych.

1) Tak jak w przypadku młodszych uczniów najwięcej związków z zachowaniami ryzykownymi tworzy grupa czynników ryzyka nazwana **deficytami w obszarze samoregulacji**, a największą liczbę zachowań ryzykownych można ograniczyć osłabiając takie czynniki ryzyka, jak:

- **destruktywne radzenie sobie ze złością** – 10 zachowań ryzykownych,
- **deficyty koncentracji uwagi** – 7 zachowań ryzykownych,
- **unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami** – 5 zachowań ryzykownych.

- 2) Kolejny czynnik ryzyka, którego osłabienie może przynieść zmiany polegające na osłabieniu natężenia lub częstotliwości znacznej liczby zachowań ryzykownych jest **doświadczenie cyberprzemocy**, które koreluje dodatnio z 8 zachowaniami ryzykownymi.
- 3) **Negatywny stosunek do szkoły** jest czynnikiem ryzyka powiązanym z 6 zachowaniami ryzykownymi.
- 4) **Nieakceptacja norm społecznych** ma znaczenie dla 6 zachowań ryzykownych.
- 5) **Negatywna postawa wobec rówieśników** koreluje z 5 zachowaniami ryzykownymi.

Fakt, że dane czynniki ryzyka są powiązane z wieloma zachowaniami ryzykownymi nie oznacza, że te czynniki ryzyka, które wiążą się z mniejszą liczbą zachowań nie zasługują na ich uwzględnienie w formułowaniu celów i projektowaniu oddziaływań profilaktycznych. Ważne jest też rozpowszechnienie danego czynnika w badanym środowisku uczniów oraz znaczenie danego czynnika ryzyka dla zdrowia i realizacji zadań rozwojowych przez uczniów.

8. Rekomendacje dla praktyki profilaktycznej opartej na naukowych podstawach

W rozdziale kończącym Raport przedstawiono propozycje celów działań profilaktycznych, które mają uzasadnienie w wynikach prezentowanych w nim badań. Następnie scharakteryzowano propozycję przeprowadzania diagnozy, która może być podstawą projektowania działań profilaktycznych i empirycznego sprawdzania ich skuteczności. Wątki te znajdują się w dwóch kolejnych rozdziałach.

8.1. Rekomendacje dotyczące celów oddziaływań

Analiza danych uzyskanych w projekcie badawczym realizowanym wśród młodszych (klasy IV-VI) i starszych (VII-VIII) uczniów wskazuje, że w dużym stopniu funkcjonowanie tych grup, a zatem dominujące ich problemy są podobne. Integrując zatem najważniejsze rezultaty wynikające z referowanego w niniejszym Raporcie projektu badawczego przyjąć można trzy najważniejsze cele wyznaczające kierunek działań profilaktycznych. Formułując cele bierze się tu pod uwagę trzy grupy argumentów, w różnej kolejności:

1. **dane dotyczące rozpowszechnienia danego zachowania ryzykownego**, któremu warto przeciwdziałać odpowiednio wcześniej, i/lub dane o rozpowszechnieniu danego czynnika ryzyka lub czynnika chroniącego mającego duże znaczenie dla występowania zachowań ryzykownych i zagrożeń dla realizacji zadań rozwojowych przez uczniów na drugim etapie edukacyjnym;
2. **dane o znaczeniu danego czynnika ryzyka lub czynnika chroniącego** dla liczby zachowań ryzykownych oraz o sile związku między czynnikiem ryzyka lub czynnikiem chroniącym a zachowaniem ryzykownym;
3. **wiedzę naukową o znaczeniu danych zjawisk dla zdrowia i realizacji zadań rozwojowych przez uczniów z tej grupy wiekowej.**

Cel pierwszy: tworzenie uczniom warunków do rozwijania zdolności do samoregulacji.

Uzasadnienie:

Umiejętność regulowania swych stanów emocjonalnych ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania uczniów niezależnie od wieku. Oznacza reagowanie na zdarzenia

przykre i przyjemne, na to, co się dzieje i na przewidywania dotyczące zdarzeń, na zachowania innych ludzi. O samoregulacji świadczy też kierowanie swoim zachowaniem, zwłaszcza w sytuacji przeżywania silnych emocji, z pożytkiem dla siebie – dla swojego zdrowia i rozwoju oraz bez szkody dla innych, zgodnie z normami społecznymi.

Analizy korelacji wykazały znaczenie samoregulacji dla największej liczby zachowań ryzykownych w obu grupach wiekowych. W przypadku **młodszych uczniów uwagi wymaga przede wszystkim unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami** oraz **nadruchliwość i impulsywność**, które korelują z wszystkimi sześcioma badanymi w tej podgrupie zachowaniami ryzykownymi. Z kolei **u starszych uczniów** największe zagrożenie stwarza **destruktywne radzenie sobie ze złością** (korelacja z wszystkimi dziesięcioma badanymi zachowaniami ryzykownymi) oraz **deficyty koncentracji** (korelacja z siedmioma badanymi zachowaniami ryzykownymi). Co warto podkreślić, deficyty te mogą być widocznym sygnałem problemów uczniów, które trudniej dostrzec nauczycielom czy rodzicom. Chodzi o symptomy depresji, symptomy lęku, objawy psychosomatyczne i pesymistyczne myśli, czyli wszystkie czynniki ryzyka z grupy zagrożeń dla zdrowia psychicznego, z którymi deficyty koncentracji uwagi pozostają w silnych związkach u młodszych i silnych oraz umiarkowanych u starszych uczniów. Deficyty w obszarze samoregulacji zagrażają też rozwijaniu przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze uczenia się oraz poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych.

Jeśli chodzi o rozpowszechnienie danego czynnika ryzyka w badanych grupach to w przypadku młodszych uczniów uwagi wymaga przede wszystkim **destruktywne radzenie sobie ze złością i koncentracja uwagi**. W starszej grupie te czynniki ryzyka są równie ważne, ale na pierwsze miejsce, jeśli chodzi o odsetki uczniów zagrożonych wysuwa się **unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami**. Ponad 1/3 uczniów klas VII-VIII doświadcza problemów w tym obszarze w wysokim stopniu.

Zdolność do samoregulacji – obejmująca regulację emocji, impulsów, uwagi i zachowania – jest wskazywana jako fundamentalny zasób rozwojowy dzieci w wieku szkolnym. W literaturze samoregulacja określana jest jako „metakompetencja”, ponieważ warunkuje rozwój innych umiejętności, w tym: radzenia sobie ze stresem,

kontroli złości, wytrwałości w zadaniach, adaptacji do wymogów szkolnych. Samoregulacja jest przedstawiana jako **kompetencja nadrzędna/ metakompetencja/ kompetencja fundamentalna** (*meta-skill, meta-competence, foundational capacity, domain-general skill*) (m. in. Blair, Raver, 2015; Diamond, 2013; Moffitt, i in., 2011; Zimmerman, 2000).

Środowisko szkolne, ze względu na rolę, jaką pełni w rozwoju ucznia oraz długi czas w ciągu doby spędzany przez ucznia w szkole, jest kluczowym kontekstem rozwijania przez niego swojej zdolności do samoregulacji. Środowisko szkolne może bowiem zapewniać uczniowi możliwość nabywania umiejętności samoregulacyjnych poprzez praktykę społeczną i modelowanie zachowań przez dorosłych, ale także stawianie wymagań dotyczących koncentracji na zadaniach, kontroli emocji, współpracy i radzenia sobie z trudnościami. Zatem środowisko to może być źródłem zarówno wsparcia, jak i wymagań w tym obszarze, a oba składniki są potrzebne do rozwijania kompetencji samoregulacyjnych.

Działania profilaktyczne powinny koncentrować się przede wszystkim na wzmacnianiu kompetencji emocjonalnych uczniów, w tym rozpoznawaniu własnych stanów afektywnych, nazywaniu ich i wyrażaniu w akceptowany sposób oraz trenowaniu strategii konstruktywnego radzenia sobie z nimi. Jak dowodzą badacze samoregulacja jest bowiem fundamentem zdrowia psychicznego człowieka (Chen i in., 2024), zatem wzmacnianie jej może pomnażać zasoby podmiotu wspierając możliwość opierania się czynnikom zagrażającym. Zdrowie psychiczne oparte na samoregulacji wpływa natomiast bezpośrednio na zdolność do wypełniania zadań rozwojowych stanowiąc rdzeń rozwoju podmiotu (Warschburger i in., 2023). Wpływa ono m.in. na proces formowania tożsamości oraz nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Brak wsparcia w tym zakresie zwiększa ryzyko problemów emocjonalnych, niepowodzeń edukacyjnych i trudności relacyjnych oraz adaptacyjnych dzieci i młodzieży.

Z perspektywy profilaktyki programy rozwijające samoregulację są jednym z najlepiej udokumentowanych sposobów ograniczania zachowań ryzykownych i poprawy zdrowia psychicznego (Durlak i in., 2011).

Cel drugi: tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze uczenia się.

Uzasadnienie:

Sformułowanie tego celu jest **konsekwencją wysokich odsetek badanych o niskim poziomie czynników chroniących**, takich jak: **pozytywny stosunek do uczenia się, pozytywny stosunek do szkoły, motywacja wewnętrzna i zewnętrzna do uczenia się** oraz **odsetek badanych o wysokim poziomie czynników ryzyka** składających się na zagrożenia dla rozwoju poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, do których należą: **niepowodzenia w uczeniu się, negatywny stosunek do szkoły i amotywacja do uczenia się**. Poziom wymienionych czynników chroniących obniża się w kolejnych klasach, a poziom czynników ryzyka w kolejnych klasach rośnie. Ze względu na to, że żadna grupa czynników chroniących nie jest aż tak deficytowa i żadna grupa czynników ryzyka nie jest aż tak rozpowszechniona w badanej próbie, poniżej przytoczono zestawienie danych na ten temat.

1. Niski poziom pozytywnego stosunku do szkoły odnotowano u 35% uczniów młodszych i 52,5% starszych, a jednocześnie w grupie młodszej było 29,9% uczniów o wysokim poziomie negatywnego stosunku do szkoły, podczas gdy w starszej grupie było to 41,3%.
2. Niski poziom pozytywnego stosunku do uczenia się stwierdzono u 19,1% młodszych uczniów i 32,7% starszych, a ponadto 25% uczniów z klas IV-VI i 32,2% z klas VII-VIII doświadczyło w wysokim stopniu niepowodzeń w uczeniu się (stosunkowo trwałych, dotyczących wielu przedmiotów, prowadzących do postrzegania zadań szkolnych jako zbyt trudnych).
3. Niski poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się charakteryzuje 23,8% uczniów z młodszych oraz 35,6% uczniów starszych klas, a ponadto niski poziom motywacji zewnętrznej do uczenia się odnotowano u 13,4% uczniów z klas IV-VI i 25,7% z klas VII-VIII. Jednocześnie odpowiedzi badanych świadczące o wysokim poziomie amotywacji (czyli uczenia się pod przymusem, bez poczucia sensu i z narastającą niechęcią) udzieliło 27,1% uczniów młodszych oraz 34% starszych.

Dodatkowym argumentem za wprowadzeniem zmian w szkole, o których mowa w celu nr 2 jest **niski poziom poczucia wsparcia ze strony nauczycieli – u 17,1%**

uczniów młodszych oraz u 36,5% starszych i wysoki poziom symptomów lęku – u 41,8% młodszych i 54,1% starszych badanych¹.

Znaczenie czynników chroniących, wymienionych wyżej, dodatkowo uwypukla fakt, że pozytywny stosunek do szkoły i motywacja wewnętrzna do uczenia się wiążą się z mniejszym ryzykiem problemowego używania Internetu. Natomiast zwiększeniu poczucia wsparcia ze strony nauczycieli towarzyszy mniejsze ryzyko picia alkoholu przez uczniów. Jednocześnie osłabieniu negatywnego stosunku do szkoły i zmniejszeniu rozmiarów niepowodzeń w uczeniu się towarzyszy redukcja ryzyka używania substancji psychoaktywnych, problemowego używania Internetu i występowania symptomów specyficznych zaburzeń odżywiania.

Te rekomendacje znajdują oparcie w pracach empirycznych innych badaczy, którzy dowiedli (Obsuth i in., 2021; Zhu i in., 2025), że zmienne związane ze szkołą – w szczególności wsparcie nauczycieli, pozytywna relacja uczeń-nauczyciel i spójność klasowa – funkcjonują jako istotne czynniki ochronne wobec zachowań ryzykownych i problemowych u młodzieży.

Zgromadzone w badaniach własnych dane wskazują, że dla części uczniów szkoła nie jest środowiskiem sprzyjającym zdrowiu i realizacji zadań rozwojowych (por. m.in. Dolata, 2008; 2014; Dolata i in., 2015; Deptuła 2019; Borsich 2019; Borsich i Deptuła, 2020; Deptuła i Borucka, 2020). Stan ten można poprawić poprzez wprowadzenie w szkole zmian służących tworzeniu środowiska wspierającego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, zdrowie, zwłaszcza psychiczne i realizację zadań rozwojowych każdego uczęszczającego do niej dziecka i nastolatka. Zwykle cele profilaktyczne realizuje się poprzez specjalnie przygotowane zajęcia dla uczniów prowadzone przez nauczycieli mających specjalistyczne przygotowanie. W przypadku celu nr 2 konieczne jest przede wszystkim przemyślenie i wprowadzenie zmian w stylu pracy nauczycieli, w systemie wspierania uczniów w opanowywaniu wiedzy i umiejętności wymaganych programem, zwłaszcza wtedy, gdy rozpoczynają naukę gorzej

¹ Co prawda symptomy lęku tworzą słabsze, bo umiarkowane silne korelacje z niepowodzeniami w uczeniu się ($r=0,40$) i amotywacją ($0,30$) niż z zagrożeniami dla zdrowia psychicznego, takimi jak symptomy depresji, objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli oraz z deficytami koncentracji uwagi i poczuciem alienacji wśród rówieśników, gdzie współczynniki korelacji są wysokie, to jednak ze względu na znaczenie tego, co się dzieje w szkole dla funkcjonowania uczniów i ich zdrowia psychicznego można przypuszczać, że u części uczniów ich wysoki poziom lęku wiąże się z doświadczeniami szkolnymi.

do niej przygotowani niż inne dzieci, mają trudności, nie mają motywacji i z różnych powodów nie mają wsparcia w domu rodzinnym.

Cel trzeci: tworzenie w środowisku szkoły warunków do lepszego zrozumienia i uwewnętrzniania norm społecznych.

Uzasadnienie:

Odsetek uczniów o wysokim poziomie nieakceptacji norm społecznych nie jest wysoki, bo wynosi 14,9% w klasach młodszych oraz 16,1% w starszych, ale ten czynnik ryzyka wiąże się aż z pięcioma badanymi zachowaniami ryzykownymi w klasach IV-VI oraz z sześcioma w klasach VII-VIII. Z tego powodu konieczne jest objęcie uwagą osób, które ujawniają tego rodzaju tendencje. Jednocześnie mniej niż połowa uczniów młodszych i starszych (odpowiednio 47,3 i 40,8%) jest przekonanych w wysokim stopniu o ich przydatności i znaczeniu w życiu społecznym.

Nieakceptacja norm społecznych tworzy silne dodatnie związki z negatywnym stosunkiem do szkoły i negatywną postawą wobec rówieśników w grupie młodszych uczniów. Natomiast u starszych uczniów występuje silna dodatnia korelacja nieakceptacji norm społecznych i negatywnego stosunku do szkoły, a związek z negatywną postawą wobec rówieśników jest umiarkowany. Nieakceptacja norm społecznych koreluje dodatnio na poziomie umiarkowanym także z wszystkimi czynnikami ryzyka z grupy deficytów w obszarze samoregulacji w porównywanych grupach (IV-VI i VII-VIII). Takie same związki zmienna ta tworzy w obu grupach uczniów z takimi zagrożeniami dla zdrowia psychicznego, jak: symptomy depresji (w starszej grupie symptomy depresji i tendencji suicydalnych) oraz pesymistyczne myśli. Zarówno w młodszej, jak i w starszej grupie, koreluje dodatnio i umiarkowanie z niepowodzeniami w uczeniu się i amotywacją. Tak więc nieakceptacja norm społecznych ma znaczenie dla wszystkich trzech czynników ryzyka, które w tych badaniach opisują zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze uczenia się. W młodszej grupie nieakceptacja norm koreluje dodatnio i umiarkowanie z poczuciem alienacji, doświadczaniem odrzucenia i poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników, ale w starszej grupie tylko z negatywną postawą wobec rówieśników.

U młodszych uczniów natomiast nieakceptacja norm społecznych koreluje ujemnie, na przeciętnym poziomie z takimi czynnikami chroniącymi jak: pozytywny

stosunek do szkoły i motywacja wewnętrzna do uczenia się oraz ze wsparcie nauczycieli. Natomiast w klasach VII-VIII umiarkowaną ujemną korelację odnotowano jedynie z pozytywnym stosunkiem do szkoły. Także doniesienia innych badaczy dokumentują to, że brak akceptacji czy też niewielki poziom akceptacji norm społecznych w środowisku szkolnym jest powiązany z zachowaniami ryzykownymi uczniów, w tym m.in. z przemocą szkolną, bullyingiem, agresją (Jiang i in., 2022) czy używaniem substancji psychoaktywnych (Kenney i in., 2019).

Tworzenie uczniom warunków do lepszego rozumienia i uwewnętrzniania norm społecznych w okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji jest ważne także dlatego, że jest to czas kluczowy dla rozwoju moralnego, rozumienia konsekwencji zachowań, kształtowania się norm i wartości, rozwijania empatii i perspektywy społecznej. Zgodnie z koncepcją rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga (1984), uczniowie w wieku odpowiadającym klasom IV–VIII szkoły podstawowej znajdują się przede wszystkim na poziomie moralności konwencjonalnej. Oznacza to, że sposób ich funkcjonowania moralnego opiera się na internalizowanych normach społecznych, potrzebie przynależności oraz rozumieniu zasad porządku społecznego. Z tego względu środowisko szkolne odgrywa kluczową rolę w procesie kształtowania moralności i zachowań prospołecznych oraz w ograniczaniu zachowań ryzykownych.

W stadium rozwoju moralnego charakterystycznym dla uczniów końca szkoły podstawowej, zachowania moralne wynikają z potrzeby bycia akceptowanym przez grupę rówieśniczą oraz ważnych, znaczących dorosłych. Dla działań profilaktycznych oznacza to, że szczególnego znaczenia nabierają: budowanie pozytywnych relacji w klasie i w szkole, wzmacnianie umiejętności społecznych i emocjonalnych uczniów, konsekwentne modelowanie przez dorosłych postaw opartych na szacunku, empatii i współpracy.

W tym stadium rozwoju moralnego najskuteczniejsze są programy profilaktyczne akcentujące współdziałanie, wzajemny szacunek oraz rozwijanie kompetencji interpersonalnych. Stadium to charakteryzuje rozumienie norm i zasad jako elementów koniecznych do utrzymania ładu społecznego. Uczniowie zaczynają dostrzegać znaczenie reguł, obowiązków i odpowiedzialności za funkcjonowanie grupy. Dla działań profilaktycznych oznacza to między innymi potrzebę zapewnienia w szkole spójnego

i przewidywalnego systemu zasad oraz konsekwentnego ich stosowania. Ważne jest tworzenie uczniom warunków do odkrywania potrzeby istnienia zasad i formułowania ich, zwłaszcza w obszarach związanych z bezpieczeństwem, kulturą komunikacji w tym także jej brakiem (mowa nienawiści i hejt), rozwiązywaniem konfliktów i przeciwdziałaniem przemocy. Zasady sformułowane przez samych uczniów, przy wsparciu dorosłych, znacznie lepiej są przez nich rozumiane, a w połączeniu z faktem, że są oni ich współtwórcami szanse na internalizację zasad rosną. Zatem środowisko szkolne, w którym normy są jasne dla wszystkich, a ich stosowanie jest spójne i sprawiedliwe, sprzyja internalizacji zasad oraz ograniczaniu zachowań ryzykownych.

Lawrence Kohlberg (1984) wskazywał, że kolejne stadium w rozwoju moralnym, czyli stadium postkonwencjonalne, choć rzadko osiągane w wieku szkolnym, może być rozwijane poprzez edukację moralną opartą na refleksji nad wartościami oraz analizie dylematów moralnych. Z perspektywy profilaktyki oznacza to zasadność wprowadzania elementów: dyskusji etycznych związanych z realnymi problemami szkolnymi (np. cyberprzemoc, hejt, wykluczenie), analizy społecznych konsekwencji zachowań, odwoływania się do wartości stojących u podstaw norm, tj.: szacunku, odpowiedzialności, sprawiedliwości i godności osoby. Działania te sprzyjają przechodzeniu od moralności opartej przede wszystkim na posłuszeństwie do moralności refleksyjnej i odpowiedzialnej, co ma bezpośredni wpływ na ograniczanie zachowań ryzykownych.

Zgodnie z ujęciem Lawrence’a Kohlberga, kluczowym wskaźnikiem dojrzałości moralnej jest internalizacja norm, czyli przejście od zewnętrznego nadzoru do samodzielnego kierowania się zasadami. Profilaktyka w szkołach, aby była skuteczna, powinna wspierać ten proces poprzez: angażowanie uczniów w tworzenie i modyfikowanie zasad funkcjonowania klasy i szkoły, stosowanie metod aktywizujących, umożliwiających uzasadnianie decyzji i ocenę postaw, budowanie środowiska szkolnego, które konsekwentnie wzmacnia zachowania prospołeczne i jednocześnie ogranicza zachowania ryzykowne.

Tego rodzaju działania profilaktyczne wpisują się w naturalny rozwój moralny uczniów i ułatwiają przejście od moralności opartej wyłącznie na zgodności z oczekiwaniami zewnętrznymi do moralności opartej na autonomicznie przyjętych wartościach.

Projektując oddziaływania wychowawczo-profilaktyczne trzeba pamiętać nie tylko o zróżnicowanych potrzebach i problemach uczniów na różnym etapie edukacji szkolnej, ale też wynikających z ich płci, co udowodniły referowane badania. Ponadto, rozważając sposoby osiągania celów warto w pierwszej kolejności zastanowić się, co musi się zmienić w środowisku szkoły, w tym zwłaszcza w sposobie funkcjonowania nauczycieli, w programach i metodach nauczania oraz sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, organizacji życia w szkole, by zwiększać szanse każdego ucznia, a zwłaszcza uczniów zagrożonych, na pomnażanie zdrowia oraz swego potencjału i realizację zadań rozwojowych. Prowadzenie właściwie zaplanowanych działań profilaktycznych w środowisku szkolnym – z jednoczesną dbałością o tworzenie korzystnego klimatu instytucjonalnego dla funkcjonowania zarówno uczniów, jak i nauczycieli – sprzyjać może budowaniu poczucia inkluzji czy redukowaniu negatywnego stosunku do szkoły dzieci i młodzieży zwłaszcza wtedy, gdy odbiorcami programów profilaktycznych będą także ich rodzice (Pine, 2024).

8.2. Rekomendacje dla placówek edukacyjnych dotyczące diagnozy zasobów i problemów uczniów drugiego etapu edukacyjnego, jako podstawy planowania działalności wychowawczo-profilaktycznej

Jednym z rezultatów przeprowadzonych badań jest empirycznie zweryfikowana koncepcja badania czynników chroniących, czynników ryzyka i wybranych zachowań ryzykownych w oparciu o System Diagnoz Diagmatic². Dane prezentowane w rozdziałach od 2 do 5 potwierdzają empirycznie trafność i rzetelność istniejących w Systemie skal. Trudno jednak sobie wyobrazić, że w praktyce pedagogzy czy psychologowie pracujący w szkołach podstawowych lub w placówkach wsparcia dla dzieci i młodzieży w wieku 10-15 lat będą analizowali 17 czynników chroniących i 17 czynników ryzyka w klasach IV-VI, a 18 czynników ryzyka w klasach VII-VIII i na podstawie takiej diagnozy projektowali oddziaływania profilaktyczne czy wychowawczo-profilaktyczne, uzgadniając ich cele np. z wychowawcami klas.

² Informacje dotyczące Systemu Diagnoz Diagmatic oraz skal diagnostycznych wykorzystanych w badaniu zostały przedstawione w Rozdziale 1.

Na podstawie przyjętych założeń teoretycznych i operacjonalizacji badanych zjawisk oraz wszechstronnej analizy korelacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka (rozdziały 2 i 3 *Raportu*) oraz między nimi i zachowaniami ryzykownymi (rozdział 5 *Raportu*), skale samoopisowe do pomiaru pojedynczych czynników chroniących i czynników ryzyka zostały zorganizowane w grupy zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym.

W rezultacie można rekomendować prowadzenie badań diagnostycznych w klasach IV-VI:

- czterema grupami skal do pomiaru czynników chroniących: 1) Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu; 2) Zasoby indywidualne wspierające dobre relacje; 3) Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w uczenie się; 4) Wsparcie środowiskowe,
- pięcioma grupami skal do pomiaru czynników ryzyka: 1) Zagrożenia dla zdrowia psychicznego; 2) Deficyty w obszarze samoregulacji; 3) Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się; 4) Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych; 5) Deficyty w obszarze norm społecznych,
- dwiema grupami skal do pomiaru zachowań ryzykownych: 1) Problemowe Używanie Internetu i 2) Symptomy Specyficznych Zaburzeń Odżywiania.

Natomiast w klasach VII-VIII do badania czynników ryzyka jest jedna skala więcej, służy ona do pomiaru doświadczania cyberprzemocy. Dla tej grupy uczniów przeznaczona jest też jedna skala więcej do pomiaru zachowań ryzykownych, a dotyczy ona sprawstwa cyberprzemocy. Nazwy skal oraz ich definicje operacyjne przedstawiono w niżej zamieszczonych tabelach.

Grupy skal do pomiaru czynników chroniących

Do badania czynników chroniących w klasach IV-VI i VII-VIII są 4 grupy skal, utworzone przez 73 pozycje testowe.

Tabela 8.1. Charakterystyka grup skal do pomiaru czynników chroniących

1. ZASOBY INDYWIDUALNE SPRZYJAJĄCE ZDROWIU PSYCHICZNEMU	
Definicja: Grupa zasobów podmiotowych obejmujących poczucie własnej wartości, poczucie kontroli, konstruktywne radzenie sobie oraz nadzieję na sukces³ stanowi zespół intrapsychicznych kompetencji i przekonań, które umożliwiają jednostce skuteczne funkcjonowanie emocjonalne i poznawcze w obliczu wyzwań życiowych (Hobfoll, 1989). Zasoby te wspierają utrzymanie równowagi psychicznej, odporność na stres oraz motywację do podejmowania działań ukierunkowanych na rozwój osobisty i realizację celów. W literaturze przedmiotu są one prezentowane jako czynniki chroniące zdrowie psychiczne, sprzyjające samoregulacji, odporności psychicznej (ang. <i>resilience</i>) oraz utrzymywaniu dobrostanu psychicznego, szczególnie w sytuacjach stresu i zmian rozwojowych (Bandura, 1997; Snyder, 2002; Dweck, 2017).	
Liczba pozycji testowych:	20
2. ZASOBY INDYWIDUALNE WSPIERAJĄCE DOBRE RELACJE	
Definicja: Grupa zasobów podmiotowych obejmujących empatię, asertywność i kompetencje liderские⁴ to zespół psychospołecznych umiejętności interpersonalnych, które umożliwiają skuteczne funkcjonowanie jednostki w relacjach z innymi ludźmi. Dzięki nim ma ona możliwość rozumienia perspektywy innych ludzi, emocjonalnego reagowania na ich uczucia i niesienia im pomocy, ale także ochrony własnych granic i wyrażania swych przekonań oraz podejmowania roli organizatora życia grupy, który zachęca innych do współdziałania i pośredniczy w rozwiązywaniu konfliktów w sposób satysfakcjonujący wszystkie zaangażowane strony. W literaturze przedmiotu umiejętności te określane są często jako kompetencje miękkie (ang. <i>soft skills</i>) (Argyle, 1999; Goleman, 2006).	
Liczba pozycji testowych:	20
3. ZASOBY INDYWIDUALNE SPRZYJAJĄCE ZAANGAŻOWANIU W UCZENIE SIĘ	
Definicja: Grupa zasobów podmiotowych ucznia o charakterze poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym, które wspierają skuteczne uczenie się oraz osiągnięcie pozytywnych wyników w procesie uczenia się. Obejmują one w szczególności pozytywny stosunek do uczenia się, pozytywny stosunek do szkoły, motywację wewnętrzną oraz motywację zewnętrzną do nauki⁵. Zasoby te pełnią funkcję czynników chroniących, ponieważ wzmacniają zaangażowanie ucznia, jego wytrwałość oraz poczucie kompetencji – szczególnie istotne na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII). Dzięki nim uczniowie są bardziej skłonni do podejmowania wysiłku poznawczego, radzenia sobie z wyzwaniami szkolnymi oraz wykorzystywania własnego potencjału.	
Liczba pozycji testowych:	22

³ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 2.1.

⁴ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 2.2.

⁵ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 2.3.

4. WSPARCIE ŚRODOWISKOWE

Definicja: Grupa zasobów środowiskowych wspierających zdrowie psychiczne i realizację zadań rozwojowych obejmuje relacyjne i społeczne formy wsparcia, które jednostka otrzymuje ze swojego najbliższego otoczenia — od rodziców, nauczycieli oraz rówieśników. Odzwierciedlają one dostępność emocjonalnych i praktycznych form pomocy w codziennym funkcjonowaniu. Zasoby te stanowią fundament systemu wsparcia społecznego, który umożliwia młodemu człowiekowi rozwój w poczuciu bezpieczeństwa, stabilności i akceptacji. Obecność wspierających relacji sprzyja pozytywnej adaptacji, redukuje ryzyko zaburzeń emocjonalnych, a także wzmacnia odporność psychiczną (ang. *resilience*) w obliczu stresu i zmian rozwojowych (Sęk i Cieślak, 2004). Skalę tę tworzą: **wsparcie rodziców, wsparcie rówieśników, wsparcie nauczycieli**⁶.

Liczba pozycji testowych:

15

Grupy skal do pomiaru czynników ryzyka

Do pomiaru czynników ryzyka w klasach IV-VI służy 5 grup skal obejmujących łącznie 79 pozycji testowych, a do pomiaru w klasach VII-VIII 6 grup skal i 88 pozycji testowych.

Tabela 8.2. Charakterystyka grup skal do pomiaru czynników ryzyka

1. ZAGROŻENIA DLA ZDROWIA PSYCHICZNEGO		
Definicja: Grupa podmiotowych zagrożeń dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych obejmuje symptomy depresji, a w klasach VII-VIII także tendencje suicydalnych, objawy lęku, objawy psychosomatyczne, pesymistyczne myśli, negatywny stosunek do ciała⁷. Zmienne te można określić jako wielowymiarowy zbiór sygnałów świadczących o zakłóconym funkcjonowaniu emocjonalnym, poznawczym i fizjologicznym jednostki. Przejawy te wynikają z przeciążenia organizmu stresem psychologicznym o różnych źródłach, co rodzi ryzyko rozwijania zaburzeń psychicznych i utrudnia lub uniemożliwia jednostce realizację zadań rozwojowych, w tym zwłaszcza rozwijanie poczucia kompetencji w odniesieniu do zadań szkolnych oraz relacji rówieśniczych. W literaturze naukowej symptomy te są opisywane jako istotne wskaźniki psychologicznego dystresu, wymagające wczesnej identyfikacji i interwencji (WHO, 2022).		
Liczba pozycji testowych:	21	23
2. DEFICYTY W OBSZARZE SAMOREGULACJI		
Definicja: Grupa podmiotowych trudności ucznia dotyczących kontrolowania własnych procesów poznawczych, emocji i zachowań, które mogą utrudniać sku-		

⁶ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 2.4.

⁷ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 3.1.

teczne uczenie się oraz funkcjonowanie w relacjach. Obejmują one przede wszystkim problemy z koncentracją uwagi, skłonność do nadruchliwości i impulsywności, a także nieadaptacyjne strategie radzenia sobie – zarówno unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami, jak i destrukcyjne wyrażanie złości. Deficyty te stanowią istotny czynnik ryzyka, ponieważ mogą osłabiać zdolność ucznia do wytrwałej pracy, planowania działań, regulowania napięcia emocjonalnego i adekwatnego reagowania w sytuacjach szkolnych. W konsekwencji utrudniają rozwijanie poczucia kompetencji w obszarze uczenia się dzięki osiągnięciu sukcesów w uczeniu się, zwłaszcza na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII), gdy rosną wymagania dotyczące samodzielności i samoregulowania własnego zachowania. Deficyty w obszarze samoregulacji mają także znaczenie dla rozwijania przez uczniów poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych, zwłaszcza w klasach IV–VI, gdzie wszystkie zmienne z tej grupy pozostają w dodatnim związku o umiarkowanej sile z każdym czynnikiem ryzyka w obszarze relacji rówieśniczych. W starszej grupie takie same związki odnotowano dla deficytów koncentracji uwagi i destruktywnego radzenia sobie ze złością. Pozostałe dwa czynniki ryzyka wchodzące w skład samoregulacji tworzą umiarkowane i dodatnie związki z pojedynczymi czynnikami z obszaru relacji rówieśniczych. Skalę do badania deficytów w obszarze samoregulacji tworzą: **deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość i impulsywność, unikowe radzenie sobie z trudnymi zadaniami, destrukcyjne wyrażanie złości**⁸

Liczba pozycji testowych:

17

3. ZAGROŻENIA DLA ROZWIJANIA PRZEZ JEDNOSTKĘ POCZUCIA KOMPETENCJI W OBSZARZE UCZENIA SIĘ

Definicja: Grupa czynników ryzyka osłabiających przekonanie ucznia o własnej skuteczności, możliwościach poznawczych i zdolności do sprostaną wymaganiom edukacyjnym. Obejmują one zarówno poczucie niepowodzenia w uczeniu się – jak i subiektywne nastawienia, w tym negatywny stosunek do szkoły oraz amotywację do uczenia się rozumianą jako brak poczucia sensu i wartości podejmowanych działań edukacyjnych, uczenie się pod przymusem. Czynniki te podważają wiarę ucznia we własne możliwości, obniżają jego zaangażowanie i wytrwałość, a tym samym utrudniają rozwój stabilnego poczucia kompetencji w obszarze uczenia się, kluczowego dla funkcjonowania na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII). W dłuższej perspektywie mogą prowadzić do pogłębiania się trudności szkolnych oraz ograniczać potencjał rozwojowy ucznia. Skalę tę tworzą: **niepowodzenia w uczeniu się, negatywny stosunek do szkoły, amotywacja do uczenia się**⁹

Liczba pozycji testowych:

17

4. ZAGROŻENIA DLA ROZWIJANIA PRZEZ JEDNOSTKĘ POCZUCIA KOMPETENCJI W OBSZARZE RELACJI RÓWIEŚNICZYCH

Definicja: Poczucie kompetencji w relacjach z rówieśnikami to czynnik chroniący świadczący o tym, że jednostka ma możliwość zaspokajania potrzeb w relacjach

⁸ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 3.2.

⁹ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 3.3.

z koleżankami i kolegami (poczucie bezpieczeństwa, więzi emocjonalnej), doświadczania akceptacji i uznania oraz wsparcia w razie potrzeby. Dzięki takim relacjom jednostka może też doskonalić swoje kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne, które pozwalają jej lepiej rozumieć siebie i innych, nawiązywać bliskie relacje (przyjaźń, a w przyszłości relacje miłosne) i jest zdolna/ potrafi być partnerem dla drugiego człowieka. Poczucie wyobcowania, samotności, niezrozumienia przez innych albo negatywne nastawienie do rówieśników i brak sympatii do nich z jednej strony, a z drugiej doświadczanie odrzucania, wykluczania ze wspólnych aktywności i /lub szykan, wyśmiewania, drwin, dokuczania poważnie utrudniają lub wykluczają nawiązywanie bliskich relacji z rówieśnikami w szkole i uniemożliwiają rozwijanie przez jednostkę kompetencji ważnych dla dobrych relacji z innymi ludźmi (Deptuła, 2013). Jednocześnie okoliczności te mogą prowadzić do przeżywania dystresu w szkole, co nie tylko stanowi zagrożenie dla zdrowia jednostki, ale też utrudnia jej wykorzystanie swojego potencjału rozwojowego w procesie uczenia się. Skalę tę tworzą: **poczucie alienacji, negatywna postawa wobec rówieśników, doświadczanie odrzucenia, poczucie zagrożenia ze strony rówieśników**¹⁰.

Liczba pozycji testowych:	19

Oprócz wyżej scharakteryzowanych skal do badań można także wykorzystać skale badające pojedyncze zmienne z grupy czynników ryzyka, takie jak:

1. **Nieakceptacja norm** – 5 pozycji testowych;
2. **Doświadczanie cyberprzemocy** – 7 pozycji testowych.

Do pomiaru zachowań ryzykownych mogą służyć niżej wymienione skale.

Tabela 8.3. Charakterystyka skal do pomiaru zachowań ryzykownych

1. SYMPTOMY SPECYFICZNYCH ZABURZEŃ ODŻYWIANIA	
Definicja: Grupa behawioralnych symptomów zaburzeń odżywiania (ang. <i>eating disorders</i>) obejmuje pewne zachowania związane z dietą oraz sposobami kontroli masy ciała, które mogą w efekcie, w obliczu różnych determinant psychospołecznych, rozwojowych i kulturowych, rozwinąć się w zagrażające zdrowiu, a nawet życiu pełnoobjawowe zaburzenia odżywiania. Charakteryzują się one sztywnymi i zniekształconymi przekonaniami dotyczącymi jedzenia, masy ciała i wyglądu, mogą być oparte z jednej strony na restrykcjach dietetycznych, a z drugiej – na objadaniu się (Agras, Robinson, 2018)	
Nazwa skali i nazwy podskal ¹¹	
Liczba pozycji testowych:	11

¹⁰ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 3.4.

¹¹ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 4.

1. **Problemowe używanie Internetu**¹² – 7 pozycji testowych;
2. **Stosowanie cyberprzemocy**¹³ – 7 pozycji testowych.

Opis procedury diagnostycznej z wykorzystaniem Systemu Diagnoz Diagmatic¹⁴

Badanie z zastosowaniem tych narzędzi odbywa się w środowisku komputerowym i może być prowadzone z zachowaniem anonimowości osób badanych (rejestrwane są jedynie płeć i wiek ucznia – miesiąc i rok urodzenia, w celu ustalenia odpowiedniej grupy odniesienia dla normy populacyjnej). Diagnoza powinna objąć całą klasę i może być realizowana grupowo np. w pracowni komputerowej. W zależności od liczby wybranych do diagnozy obszarów, może być podzielona na etapy i realizowana w czasie odpowiadającym specjalistom, np. w ciągu dwóch godzin lekcyjnych. Po zakończeniu badania specjalista otrzymuje z Systemu wyniki badań w formie raportu z odniesieniem wyników uzyskanych przez uczniów do norm ogólnopolskich (co istotnie wyróżnia to rozwiązanie od innych diagnoz realizowanych w środowisku szkolnym). Ze względu na zróżnicowanie wyników w populacji w zależności od płci – skale pomiarowe posiadają normy osobno dla dziewcząt i chłopców w dwóch grupach wiekowych. Raport przedstawia statystyki ogólne badania, takie jak: średni wynik klasy, medianę, wynik minimalny oraz maksymalny w obrębie danego badanego czynnika, ale również procentowy rozkład wyników niskich, średnich, wysokich, jak również liczby dzieci które uzyskały wynik w danym stanie. Oprócz zestawienia wyników dla klasy z uwzględnieniem każdego badanego czynnika i zachowania ryzykownego można także pobrać z Systemu zestawienie wyników dla każdego ucznia tej klasy. W Systemie dostępna jest także wstępna interpretacja uzyskanych wyników oparta na teorii, w której mieści się badana zmienna. To obszerny i zarazem unikatowy pakiet informacji, niezbędny do określenia charakterystyki danej klasy i wskazania adekwatnych celów oddziaływań. System umożliwia również porównywanie wyników danej klasy (lub różnych klas) uzyskanych w dowolnych przedziałach czasowych (od 2 do 4 wyników), co jest szczególnie przydatne w ocenie skuteczności realizowanych oddziaływań profilaktycznych.

¹² Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 4.

¹³ Definicje skal oraz przykładowe pozycje testowe podano w rozdziale 4.

¹⁴ Założenia dotyczące wykorzystania Systemu Diagnoz oraz narzędzi diagnostycznych Diagmatic zostały opisane w Rozdziale 1 Raportu.

Uzasadnienie dla stosowania tej wersji skal do badania zasobów i problemów uczniów w celu przeprowadzania diagnozy mającej być podstawą formułowania celów programu wychowawczo-profilaktycznego

Argumentem za stosowaniem prezentowanych tu skal, oprócz jakości danych, ich wszechstronności i wygody jest także fakt, że dostarczają one rzetelnej wiedzy o związkach badanych czynników chroniących i czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi, którym mają przeciwdziałać oddziaływania wychowawczo-profilaktyczne czy profilaktyczne. Im wyższy jest współczynnik korelacji tym silniejszy związek między danym czynnikiem (grupą czynników) a zachowaniem ryzykownym. Zatem wartość współczynnika korelacji może być ważnym kryterium wyboru celu działań profilaktycznych. Dane dotyczące tej kwestii prezentowane są w niżej zamieszczonych tabelach, najpierw dotyczących klas IV-VI, a potem klas VII-VIII.

Związki czynników chroniących i czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi w klasach IV-VI

Spośród czynników chroniących badanych w młodszej grupie wiekowej *Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu* oraz *Wsparcie środowiskowe* mają znaczenie dla trzech spośród pięciu badanych w tym projekcie zachowań ryzykownych¹⁵.

Tabela 8.4. Statystycznie istotne korelacje czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi w klasach IV-VI

Liczba zachowań	Czynnik chroniący	Wartość współczynnika korelacji	Zachowanie ryzykowne
3	Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu	-0,33	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		-0,36	Problemowe używanie Internetu
		-0,31	Picie alkoholu
-	Zasoby indywidualne wspierające dobre relacje	-	-

¹⁵ Wcześniej podawano, że badanych było sześć zachowań ryzykownych w tej grupie wiekowej, ale tu proponuje się używanie wspólnej skali do badania symptomów anoreksji i symptomów bulimii pod nazwą *Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania*

2	Zasoby indywidualne sprzyjające rozwijaniu poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	-0,34	Problemowe używanie Internetu
		-0,30	Palenie papierosów
3	Wsparcie środowiskowe	-0,33	Problemowe używanie Internetu
		-0,31	Palenie papierosów
		-0,38	Picie alkoholu

Współczynniki korelacji są ujemne, co oznacza, że mniejszym zasobom towarzyszy większe ryzyko wystąpienia zachowań, które nie sprzyjają zdrowiu i zmniejszają szanse na realizację zadań rozwojowych przypadających na dany okres życia.

Zasoby indywidualne sprzyjające rozwijaniu poczucia kompetencji w obszarze uczenia się wiążą się z dwoma zachowaniami ryzykownymi, przy czym jedno z nich – *Problemowe używanie Internetu* dotyczy wielu uczniów.

Chociaż odsetek wyjaśnianej zmienności dwóch zmiennych mieszczący się w przedziale od 9% (dla współczynnika korelacji 0,30) do 14% (dla współczynnika 0,38) jest stosunkowo niski, to trzeba pamiętać, że zachowanie człowieka wyznacza tak wiele czynników oddziałujących na niego jednocześnie, że te wyniki należy uznać za godne uwagi. Ważne jest też to, że wszystkie skale dotyczące czynników chroniących oraz czynników ryzyka zawierają takie właściwości jednostki i środowiska, na które szkoła, placówka wsparcia dla dzieci i młodzieży może mieć wpływ.

Chociaż czynnik chroniący *Zasoby indywidualne wspierające dobre relacje* nie koreluje na poziomie 0,30 i wyżej z żadnym z zachowań ryzykownych badanych w tym projekcie, to jednak nie można zrezygnować z uwzględniania go w diagnozie. Kompetencje wchodzące w skład tej skali wiążą się bowiem dodatnio ze *Wsparciem środowiskowym*, co oznacza możliwość uzyskania pomocy ze strony rodziców, rówieśników czy nauczycieli. Poczucie otrzymywania wsparcia ma natomiast znaczenie nie tylko dla zachowań ryzykownych, ale też dla wielu czynników chroniących i czynników ryzyka, co omówiono szczegółowo w rozdziałach 2 i 3 tego Raportu.

W tabeli 8.5. znajdują się dane o związkach czynników ryzyka i zachowań ryzykownych w grupie uczniów klas IV-VI. Trzy czynniki ryzyka korelują dodatnio ze wszystkimi badanymi w tym projekcie zachowaniami ryzykownymi.

Im większe *Deficyty w obszarze samoregulacji* mają uczniowie, tym większe jest ryzyko wystąpienia każdego z tych zachowań. Najsilniejszy jest związek z problemowym używaniem Internetu i symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania. Im wyższy jest poziom *Zagrożeń dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się*, tym większe jest ryzyko, że uczniowie będą radzili sobie z niezaspokojonymi potrzebami, odczuwaną frustracją, stresem, przy pomocy zachowań ryzykownych. Najsilniejszy jest także związek tej grupy czynników ryzyka z problemowym używaniem Internetu. *Nieakceptacja norm* ma nieco słabsze związki z każdym z badanych zachowań ryzykownych. Siła związku z piciem alkoholu wyjaśnia 9,6% zmienności każdej z tych zmiennych, gdy druga rośnie. Natomiast najsilniejszy jest ponownie związek tego czynnika ryzyka z problemowym używaniem Internetu.

Tabela 8.5. Statystycznie istotne korelacje czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi w klasach IV-VI

Liczba zachowań	Czynnik ryzyka	Wartość współczynnika korelacji	Zachowanie ryzykowne
2	Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	0,65	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,48	Problemowe używanie Internetu
5	Deficyty w obszarze samoregulacji	0,58	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,60	Problemowe używanie Internetu
		0,41	Palenie papierosów
		0,39	Picie alkoholu
		0,42	Upijanie się
5	Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	0,44	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,54	Problemowe używanie Internetu
		0,37	Palenie papierosów
		0,30	Picie alkoholu
		0,34	Upijanie się
3	Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	0,52	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,46	Problemowe używanie Internetu
		0,30	Upijanie się

5	Nieakceptacja norm społecznych	0,33	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,44	Problemowe używanie Internetu
		0,37	Palenie papierosów
		0,31	Picie alkoholu
		0,39	Upijanie się

Chociaż *Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych* wiążą się tylko z 3 zachowaniami ryzykownymi, warto zwrócić uwagę na silny związek tego czynnika ryzyka z symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania. Wartość współczynnika korelacji wyjaśnia 27% zmienności w ramach tej pary zmiennych. Jeszcze silniejszy jest związek czynnika ryzyka *Zagrożenia dla zdrowia psychicznego* z symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania. Odsetek wyjaśnionej wariancji dla tej pary zmiennych wynosi 42,3%.

Związki czynników chroniących i czynników ryzyka z zachowaniami ryzykownymi w klasach VII-VIII

Dane dotyczące związków tych samych czynników chroniących, które badano w młodszej grupie z zachowaniami ryzykownymi uczniów klas VII-VIII znajdują się w tabeli 8.6.

Tabela 8.6. Statystycznie istotne korelacje czynników chroniących z zachowaniami ryzykownymi w klasach VII-VIII

Liczba zachowań	Czynnik chroniący	Wartość współczynnika korelacji	Zachowanie ryzykowne
3	Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu	-0,43	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		-0,36	Problemowe używanie Internetu
		-0,41	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza
0	Zasoby indywidualne wspierające dobre relacje	-	-
0	Zasoby indywidualne sprzyjające rozwijaniu poczucia	-	-

	kompetencji w obszarze uczenia się		
2	Wsparcie środowiskowe	-0,42	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza
		-0,35	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania

W przypadku *Zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu* odnotowano, podobnie jak w młodszej grupie badanych, związki z trzema zachowaniami ryzykownymi na przyjętym w tym *Raporcie* poziomie siły związku tj. 0,30 lub więcej. Różnice polegają na tym, że zamiast picia alkoholu wystąpił związek z używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza oraz na tym, że oprócz korelacji z problemowym używaniem Internetu wartości pozostałych współczynników są wyższe. I tak wartość najniższa współczynnika korelacji wyjaśnia prawie 13% zmienności pary zmiennych *Zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu* i problemowego używania Internetu oraz 18,5% w przypadku związku tego czynnika chroniącego z symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania.

Czynnik *Wsparcie środowiskowe* jest powiązany z dwoma zachowaniami w starszej grupie badanych i są to inne zachowania niż w młodszej grupie. Związek z symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania wyjaśnia 12,3% zmienności tej pary zmiennych – *Zasobów środowiskowych wspierających zdrowie psychiczne* oraz specyficznych zaburzeń odżywiania. Natomiast związek *Wsparcia środowiskowego* i używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza wyjaśnia 17,6% zmienności każdej zmiennej w tej parze.

Zasoby indywidualne wspierające dobre relacje nie korelują z zachowaniami ryzykownymi na przyjętym tu poziomie. Tworzą natomiast istotne statystycznie, ale słabe związki dodatnie z trzema czynnikami chroniącymi (tj. *Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu*, *Zasoby indywidualne sprzyjające rozwijaniu poczucia kompetencji w uczeniu się* i *Wsparcie środowiskowe*). *Zasoby indywidualne sprzyjające rozwijaniu poczucia kompetencji w uczeniu się* nie wiążą się co prawda z żadnym z badanych zachowań ryzykownych, ale tworzą silny ujemny związek z czynnikiem ryzyka *Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompeten-*

cji w obszarze uczenia się ($r=-0,52$) i umiarkowany dodatni związek z Zasobami indywidualnymi sprzyjającymi zdrowiu psychicznemu ($r=0,36$) oraz ze Wsparciem środowiskowym ($r=0,44$).

W tabeli 8.7 przedstawiono wyniki analiz korelacji dla czynników ryzyka i zachowań ryzykownych w starszej grupie badanych. Jak widać czynniki ryzyka, podobnie jak w młodszej grupie badanych, wiążą się z wieloma zachowaniami ryzykownymi. Ze wszystkimi, jakie były badane w tej grupie uczniów wiążą się dwa czynniki ryzyka: *Deficyty w obszarze samoregulacji i Doświadczanie cyberprzemocy*.

Wyniki na skali do badania *Deficytów w obszarze samoregulacji* wysoko korelują z symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania i problemowym używaniem Internetu. Korelacje są dodatnie, co oznacza, że im wyższy jest poziom deficytów w obszarze samoregulacji, tym wyższe jest prawdopodobieństwo wystąpienia tych dwóch zachowań ryzykownych (i odwrotnie). Odsetek wyjaśnionej zmienności tej grupy czynników ryzyka i symptomów zaburzeń odżywiania wynosi 27%, a dla problemowego używania Internetu 26%. Korelacje deficytów w obszarze samoregulacji z pozostałymi zachowaniami ryzykownymi wyjaśniają od 13,7% (picie alkoholu, sprawstwo cyberprzemocy) do 20,3% ich zmienności (palenie papierosów, upijanie się).

Tabela 8.7. Statystycznie istotne korelacje czynników ryzyka i zachowań ryzykownych w klasach VII-VIII

Liczba zachowań	Czynnik ryzyka	Wartość współczynnika korelacji	Zachowanie ryzykowne
5	Zagrożenia dla zdrowia psychicznego	0,69	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,47	Problemowe używanie Internetu
		0,32	Palenie papierosów
		0,30	Upijanie się
		0,57	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza
	Deficyty w obszarze samoregulacji	0,52	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,51	Problemowe używanie Internetu
		0,37	Sprawstwo cyberprzemocy

9 ¹⁶		0,45	Palenie papierosów
		0,37	Picie alkoholu
		0,45	Upijanie się
		0,40	Picie napojów energetyzujących
		0,43	Używanie marihuany
		0,40	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza
7	Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się	0,43	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,41	Problemowe używanie Internetu
		0,32	Palenie papierosów
		0,34	Upijanie się
		0,38	Picie napojów energetyzujących
		0,36	Używanie marihuany
	Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych	0,33	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza
		0,49	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,39	Problemowe używanie Internetu
		0,30	Sprawstwo cyberprzemocy
		0,41	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza
6	Nieakceptacja norm społecznych		
		0,31	Sprawstwo cyberprzemocy
		0,37	Palenie papierosów
		0,39	Picie alkoholu
		0,42	Upijanie się
		0,33	Picie napojów energetyzujących
9	Doświadczanie cyberprzemocy	0,48	Używanie marihuany
		0,40	Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania
		0,33	Problemowe używanie Internetu
		0,53	Sprawstwo cyberprzemocy
		0,38	Palenie papierosów
		0,35	Picie alkoholu

¹⁶ W tabeli występuje 9 zachowań ryzykownych, a nie 10, jak w innych miejscach Raportu, bowiem dwie skale do badania symptomów anoreksji i symptomów bulimii zostały połączone w jedną pod nazwą Symptomy specyficznych zaburzeń odżywiania.

		0,45	Upijanie się
		0,39	Picie napojów energetyzujących
		0,35	Używanie marihuany
		0,42	Używanie leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza

Wyniki na skali *Doświadczenie cyberprzemocy* silnie korelują ze sprawstwem cyberprzemocy, a wyjaśniona wariancja tej pary zmiennych wynosi 28,1%. Korelacje z pozostałymi ośmioma zachowaniami ryzykownymi są także dodatnie, ale umiarkowanie wysokie od 0,33 do 0,45 co oznacza, że od 10,9% do 20,3% zmienności poszczególnych zachowań ryzykownych wyjaśnia doświadczenie cyberprzemocy (i odwrotnie).

Kolejny czynnik ryzyka związany z dużą liczbą zachowań ryzykownych to *Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się*. Współczynniki korelacji tego czynnika i siedmiu zachowań ryzykownych są dodatnie i umiarkowane. Wyjaśniają od 10,2% do 18,5% zmienności poziomu w ramach każdej z par zmiennych.

Czynnik ryzyka *Nieakceptacja norm* wiąże się z sześcioma zachowaniami ryzykownymi. Wszystkie korelacje są dodatnie i umiarkowane, a wyjaśniona wariancja w ramach każdej z par zmiennych wynosi od 9,6% (dla sprawstwa cyberprzemocy) do 23% (dla używania marihuany).

W przypadku czynnika ryzyka *Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych* warto zwrócić uwagę na wysokość współczynnika korelacji między poziomem tego czynnika a symptomami specyficznych zaburzeń odżywiania. Jego wartość informuje, że wyjaśniana wariancja wynosi 47,6%. Ten czynnik ryzyka jest też silnie związany z używaniem leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza. Wyjaśniona wariancja w przypadku tej pary czynnik ryzyka – zachowanie ryzykowne wynosi 32,5%.

Ostatnia z rekomendowanych do badania czynników ryzyka skal *Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśnikami* wiąże się z czterema zachowaniami ryzykownymi. Wszystkie korelacje są dodatnie

i umiarkowane. Wyjaśniona wariancja mieści się w przedziale od 9% (dla sprawstwa cyberprzemocy) do 24% (dla symptomów specyficznych zaburzeń odżywiania).

Diagnoza będąca podstawą projektowania oddziaływań wychowawczo- profilaktycznych czy profilaktycznych, jeśli jest przeprowadzana trafnymi i rzetelnymi narzędziami – czego przykładem mogą być wykorzystane w niniejszych badaniach skale pochodzące z Systemu Diagnoz Diagmatic – stanowi pierwszy krok w kierunku uprawiania profilaktyki opartej na naukowych podstawach. Pozwala ona formułować cele bardziej adekwatne do rzeczywistych potrzeb uczniów i podejmować racjonalne decyzje co do kolejności ich realizowania. Po pewnym czasie od wprowadzenia zmian w funkcjonowaniu instytucji np. szkoły, a dokładniej nauczycieli pracujących z uczniami, zrealizowania zajęć wychowawczo-profilaktycznych w klasie zgodnie z programem o potwierdzonej skuteczności (np. programy rekomendowane¹⁷), ponowna diagnoza tymi samymi skalami pozwoli ocenić skutki tych działań i da podstawę do formułowania kolejnych celów oddziaływań. Nie bez znaczenia jest fakt, że korzystanie z rozwiązań oferowanych przez System Diagnoz Diagmatic, bardzo oszczędza czas specjalistów szkolnych i zwiększa atrakcyjność samego procesu diagnostycznego dla uczniów.

¹⁷ Patrz: <https://programyrekomendowane.pl/>

Bibliografia

- Abozaid, A., Trzuskot, L., Najmi, Z., Paul, I., Tsang, B., Gerlai, R. (2020). Developmental stage and genotype dependent behavioral effects of embryonic alcohol exposure in zebrafish larvae. *Progress in Neuro-psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 97:109774. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2019.109774>
- Agras, W., Robinson, A. (red.) (2018). *The Oxford Handbook of Eating Disorder*. Oxford Library of Psychology.
- Allen, K. A., Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ames, D. R., Flynn, F. J. (2007). What breaks a leader: the curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*. 92(2), 307-324. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.307>
- Appelt, K. (2000). Dziecięcy schemat nauczyciela. *Socjologia Wychowania*, 14, 231–245. <http://hdl.handle.net/10593/7787>
- Appelt, K. (2023a). Szkoła – zadania współczesnego nauczyciela i wychowawcy. W: B. Ziótkowska, M. Miotk-Mrozowska, J. Ocalewski (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w świetle psychologii wychowania* (s. 31-57). Wydawnictwo Difin.
- Appelt, K. (2023b). Czemu służy okres dorastania? W: E. Żmuda i K. Waszyńska (red.). *Nastolatki na zakręcie. Poradnik dla rodziców, pedagogów i opiekunów* (s. 42–52). Forum Media Polska Sp. z o.o.
- Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Peley, B., Lábadi, B. (2021). Risk and protective factors in cyberbullying: The role of family, social support and emotion regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(9), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>
- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN
- Aronson, E., Wilson, T., D., Akert, R., M. (1997). *Psychologia społeczna - serce i umysł*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Samouczące się społeczeństwo. Teoria społecznego uczenia się*. PWN.
- Bandura, A. (2015). *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bao, C., Han, L. (2025). Gender difference in anxiety and related factors among adolescents. *Frontiers in Public Health*, 12, 1410086. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1410086>
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press.
- Bauer, J. (2015). *Granica bólu. O źródłach agresji i przemocy*. Dobra Literatura.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Harper and Row.
- Beckamn, L., Hassler, S., Hellström, L. (2023). Children and youth's perceptions of mental health-a scoping review of qualitative studies. *BMC Psychiatry*, 23(1), 669. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05169-x>.
- Becker, S. P., Langberg, J. M., Evans, S. W. (2015) Sleep problems predict comorbid externalizing behaviors and depression in young adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(8), 897-907. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0636-6>.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka.
- Benassi, V. A., Sweeney, P. D., Dufour, C. L. (1988). Is there a relation between locus of control orientation and depression? *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 357–367. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.357>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Biegasiwicz, M. (2010). Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich. *Studia Psychologica*, 10, 125-152.
- Birgersson, A., Landberg, J., Låftman, S.B. (2024). School pressure and psychosomatic complaints among Swedish adolescents: does physical activity play a buffering role? *Frontiers in Public Health*, 12, 1392999. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1392999>.

- Blair, C., Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—a cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396–410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233–245. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0022>
- Borsich, Sz. (2019). Różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców a zaangażowanie i satysfakcja na lekcjach języka polskiego i matematyki na przykładzie uczniów klas IV szkoły podstawowej. W: P. Kostyło (red.) Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne, (s. 118-141). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Borsich, Sz., Deptuła, M. (2020). Family Socio-Economic Status and Chances of School Success. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(31), 219-222. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.028>
- Bourke, R. (2002). Gender differences in personality among adolescents. *Psychology, Evolution and Gender*, 4(1), 31-41. <https://doi.org/10.1080/1461666021000013724>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J. (2016). *Przywiązanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Wiley.
- Brown, B. B., Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. W: R. M. Lerner I L. Steinberg (red.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (s.74–103). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B., Kerns, K. A. (2023). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and Psychopathology*. 35(4), 1597-1613. <https://doi.org/10.1017/s0954579422000323>
- Brytek-Matera, A. (2008). Predyktory dążenia do szczupłości w anoreksji i bulimii psychicznej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 13(2), 157-165.

- Brzezińska, A. (red.) (2008). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna Psychologia Rozwojowa*. GWP.
- Brzezińska, A. I. (2000). *Spoteczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziótkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne GWP.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziótkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne GWP.
- Brzezińska, A. I., Nowotnik, A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1(117), 1-16.
- Brzeziński, J. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press.
- Cadman, T., Hughes, A., Wright, C., López-López, J. A., Morris, T., Rice, F., Smith, G. D., Howe, L. D. (2021). The role of school enjoyment and connectedness in the association between depressive and externalising symptoms and academic attainment: Findings from a UK prospective cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 295, 974-980. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.043>.
- Chae, H. (2022). Factors associated with body image perception of adolescents. *Acta Psychologica*, 227, 103620. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103620>
- Chen, Y. R., Janicaud N., Littlefair, D., Graham, P., Soler, N., Wilkes-Gillan, S., McAuliffe, T., Cordier, R. A. (2024). Systematic review of self-regulation measures in children: Exploring characteristics and psychometric properties. *PLOS One*. 19(9), e0309895. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309895>
- Cheon, S. H., Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Christov-Moore, L., Simpson, E.A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., Ferrari, P.F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46(4), 604-627. <https://doi.org/10.1016/j.neubio-rev.2014.09.001>

- Chrupała-Pniak, M., Grabowski, D. (2016). Skala motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do pracy (WEIMS-PL). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale. *Psychologia Społeczna*, 11, 3(38), 339-355. <https://doi.org/10.7366/1896180020163808>
- Claudel, A., García González, A. J. (2024). Students' Assertiveness and Empathy Social Skills and Gender at the University of Seville. *Education Sciences*, 14(11), 1270. <https://doi.org/10.3390/educsci14111270>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W. A., Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. W: R. M. Lerner i L. Steinberg (red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed.). Hoboken, John Wiley & Sons.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A., Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 71-81. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12043>
- Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C., Schnohr, C. (2023). A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1, WHO Regional Office for Europe.
- Costello, E. J., Egger, H., Angold, A. (2004). Developmental epidemiology of anxiety disorders. W: T. H. Ollendick and J. S. March (red.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A Clinician's Guide to Effective Psychosocial and Pharmacological Interventions* (s. 61-91). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195135947.003.0003>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

- Czerniawska, O. (2011). *Style uczenia się i ich znaczenie dla edukacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dane, A., Bhatia, K. (2023). The social media diet: A scoping review to investigate the association between social media, body image and eating disorders amongst young people. *PLOS Glob Public Health*, 3(3), e0001091. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001091>
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- De Coen, J., Verbeken, S., Goossens, L. (2024). Body dissatisfaction and low self-esteem in elementary school-aged children: the role of media pressure and trust in parent-child relationships. *Frontiers of Psychology*. 3, 14:1228860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1228860>
- De Corte, E. (2013). Myślenie o uczeniu się. W: (red.) H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce (s. 60-108). Wolter Kluwer Polska SA.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- deLara, E.W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2379–2389. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y>

- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1061–1071. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.6.1061>
- Deptuła, M. (2013) *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. PWN
- Deptuła, M. (2019). Szanse rozwoju poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Raport z badań empirycznych. W: P. Kostyło (red.) *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne* (s. 142-159). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła, M., Borucka, A., (2020). School Risk Factors in Developing a Sense of Competence by Polish Pupils: Their Fourth and Fifth Year of Learning at Primary School – Longitudinal Studies. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(31), s. 23-42. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.017>
- Deptuła, M., Potorska, A., Borsich, Sz. (2018). *Wczesna profilaktyka problemów w rozwoju psychospołecznym i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży*. PWN.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dinçyürek, S., Güneyli, A., Çağlar, M. (2012). The Relation between Assertiveness Levels, Locus of Control and Academic Success of Turkish Language Teacher Candidates. *Sociology Mind*, 2(1), 61-66. <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2012.21008>
- Dolata, R. (2008). *Szkoła, segregacje, nierówności*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (red.) (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*. Tom 1 i 2. Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrane 25 września 2025 z: https://www.researchgate.net/publication/310299926_Czy_szkola_ma_znaczenie_Analiza_zroznicowania_efektywnosci_nauczania_na_pierwszym_etapie_educacyjnym_Tom_1; https://www.researchgate.net/publication/292606537_Czy_szkola_ma_znaczenie_Analiza_zroznicowania_efektywnosci_nauczania_na_pierwszym_etapie_educacyjnym_tom_2
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D.M., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2015). *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*. Instytut Badań Edukacyjnych, https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pl&user=J-F_bGcAAAAJ&citation_for_view=J-F_bGcAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

- Downs, A. C. (1990). Perceptions of physical appearance and adolescents' social alienation. *Psychological Reports*, 67(3), 1305-1306.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1990.67.3f.1305>
- Duran, N. S., Lleras, C.L. (2025). Neighborhood Disadvantage, Peer Acceptance, and Sense of Belonging among Middle School Students. *Child Indicators Research*, 18, 1905–1926. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10264-4>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Wydawnictwo MT Biznes.
- Dzielska, A., Okulicz-Kozaryn, K. (2023). Używanie substancji psychoaktywnych i picie napojów energetyzujących przez młodzież w wieku 11-15 lat. Wyniki badań HBSC 2021/2022. *Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA*, 4 (104), 35-40.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga. Polska adaptacja*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Eccles, J. S., O'Neill, S. A., Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. W: A. Elliot and C. Dweck (red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 237–254). Guilford Press.
- Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- ECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Eisenberg N. (2006). Empathy-related responding and prosocial behaviour. *Novartis Foundation Symposium*, 278, 71-80;
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. W: N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 646–718). John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal Adolescence*, 45, 174-182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.003>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
- Engel, M.L., Winiarski, D.A., Reidy, B.L., Brennan, P.A. (2018). Early-Life Somatic Complaints: Longitudinal Associations with Maternal and Child Psychopathology. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics*, 39(7), 573-579. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000590>
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis
- Erol, R. Y., Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607–619. <https://doi.org/10.1037/a0024299>
- Erriu, M., Cimino, S., Cerniglia, L. (2020). The Role of Family Relationships in Eating Disorders in Adolescents: A Narrative Review. *Behavioral Sciences*, 10(4), 71. <https://doi.org/10.3390/bs10040071>
- Espejo-Siles, R., Zych, I., Llorent, V. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 271, 145-151. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.071>
- Essau, G. (2012). Reassessing What Matters. Why GDP Does Not Promote Well-Being and the Case for Alternative Measurements. University of Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/9c5ae188-f57a-4bef-a42b-d48a92d79f4a/content>
- Extremiera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Fajkowska, M., Szymura, B. (2009). *Lęk, geneza, mechanizmy funkcjonowania*. Scholar.

- Festa, C. C., Ginsburg, G. S. (2011). Parental and peer predictors of social anxiety in youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 291-306. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0215-8>
- Festl, R., Quandt, T. (2016). The role of online communication in long-term cyberbullying involvement among girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1931-1945. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0552-9>
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the National Survey of Children's Exposure to Violence. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746-754. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0676>
- Finn, D., Cardini, F., Aspell, J., Swami, V., Todd, J. (2024). The impact of body image on social cognition: Fear of negative evaluation mediates the relationship between body surveillance and interpersonal distance in women. *Body Image*, 51(1). <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101777>
- Fostini, A., Zaravinos-Tsakos, F., Kolaitis, G., Giannakopoulos, G. (2025). Parents' Reflective Functioning, Emotion Regulation, and Health: Associations with Children's Functional Somatic Symptoms. *Psychology International*, 7(2), 31. <https://doi.org/10.3390/psycholint7020031>
- Frank, H.E., Titone, M.K., Kagan, E.R., Alloy, L.B., Kendall, P.C. (2020) The Role of Comorbid Depression in Youth Anxiety Treatment Outcomes. *Child Psychiatry Human Development*, 52(6), 1024-1031. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01081-7>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., Gilman, R., Huebner, E. S. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M. (2015) Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 14(2), 231-233. <https://doi.org/10.1002/wps.20231>
- Gambin, M., Sharp, C. (2018). Relations between empathy and anxiety dimensions in inpatient adolescents. *Anxiety Stress Coping*, 31(4), 447-458. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1475868>
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>

- Gathercole, S. E., Lamont, E., Alloway, T. P. (2008). Working memory in the classroom. W: K. Thurman and J. Dunlosky (red.) *Working memory and education* (s. 219–240). Academic Press.
- George, D., Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Golińska, A. (2017). Wpływ wsparcia społecznego rówieśniczego na poczucie własnej wartości i zachowania ryzykowne młodzieży. *Remedium*, 10, 18–19.
- Golshiri, P., Mostofi, A., Rouzbahani, S. (2023). The effect of problem-solving and assertiveness training on self-esteem and mental health of female adolescents: a randomized clinical trial. *BMC Psychology*, 11, 106. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01154-x>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Grigorian, K., Östberg, V., Raninen, J., Låftman, S.B. (2024). Loneliness, belonging and psychosomatic complaints across late adolescence and young adulthood: a Swedish cohort study. *BMC Public Health*, 24, 642. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18059-y>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Grześ, B. (2023). Kluczowe kompetencje liderów w organizacjach XXI wieku. *Zarządzanie i Jakość*, 4(4), 155–171.
- Gu, H., Zhang, P., Li, J. (2024). The effect of self-esteem on depressive symptoms among adolescents: the mediating roles of hope and anxiety. *Humanities and Social Science Communications*, 11, 932. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03249-1>

- Gudmundsen, G. R., Rhew, I. C., McCauley, E., Kim, J., Vander Stoep, A. (2018). Emergence of Depressive Symptoms from Kindergarten to Sixth Grade. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 48(3), 501–515. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1410823>
- Guimond, F. A, Brendgen, M., Correia, S., Turgeon, L., Vitaro, F. (2018). The moderating role of peer norms in the associations of social withdrawal and aggression with peer victimization. *Developmental Psychology*, 54(8), 1519-1527. <https://doi.org/10.1037/dev0000539>
- Gutkovich, Z., Morrissey, R. F., Espallat, R. K., Dicker, R. (2011). Anhedonia and pessimism in hospitalized depressed adolescents. *Depression Research and Treatment*, 795173. <https://doi.org/10.1155/2011/795173>
- Hadjar, A., Backes, S. (2023). Gender, Teaching Style, Classroom Composition and Alienation from Learning: An Exploratory Study. *Educational Research*, 65(1), 121-142. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2143388>
- Hamidi, F., Otaghi, M., Paz, F. M. (2020). Effectiveness of Positive Thinking Training on Self-Assertiveness of Teenage Girls. *Women's Health Bulletin*, 7(1), 11-17. <https://doi.org/10.30476/whb.2020.83879.1013>
- Hao, Y., Evans, G. W., Farah, M. J. (2023). Pessimistic cognitive biases mediate socioeconomic status and children's mental health problems. *Dental Science Reports*, 13, 5191. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32482-y>
- Harter, S. (2001). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. W: D. Cicchetti i D. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method*. Hoboken: Wiley.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. University of Denver.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-12728-000>
- Hawkey, L. C., Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- Henry, K. L., Knight, K. E., Thornberry, T. P. (2009). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>

- Heszen-Celińska, I., Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hilt, L. M., Roberto, C.A., Nolen-Hoeksema, S. (2013). Rumination mediates the relationship between peer alienation and eating pathology in young adolescent girls. *Eating and Weight Disorders*, 18(3), 263-267. <https://doi.org/10.1007/s40519-013-0042-y>
- Hjalmarsson, S., Fallesen, P., Plenty, S. (2023). Not Next to You: Peer Rejection, Sociodemographic Characteristics and the Moderating Effects of Classroom Composition. *Journal Youth and Adolescent*, 52(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01758-x>
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: Psychologia i filozofia stresu*. GWP.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hou, X., Hu, J., Liu, Z. (2025). "Meaninglessness makes me unhappy": examining the role of a sense of alienation and life satisfaction in the relationship between the presence of meaning and depression among Chinese high school seniors. *Frontiers Psychiatry*, 16: 1494074. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1494074>
- Hrbackova, K., Hrnčířikova, Z. (2022). The Perception of School Life From the Perspective of Popular and Rejected Students. *Frontiers Psychiatry*, 13: 801611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801611>
- Huang, Y., Wang, K., Zhang, T., Wang, X. (2025). Parent, peer, or teacher? Examining how different social support systems buffer children's emotional responses to online peer rejection. *BMC Psychology* 13: 669. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02893-9>
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment and Human Development*, 14(3), 319–327. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B., Nordlohne, E. (1988) Failure in school, family conflicts, and psychosomatic disorders in adolescence. *Journal of Adolescence*, 11(3), 237-249. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(88\)80007-1](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(88)80007-1)
- Instytut Badań Edukacyjnych (2015). *Uczniowie wobec szkoły – raport z badań jakościowych*. IBE.
- Jakubik, A., Piaskowska, K. (2000). Osobowość alienacyjna a schizofrenia paranoidalna. *Studia Psychologica*, 1(1), 69-80.

- Jakubowska, I., Matkowski, S. (2019). Zniekształcenia poznawcze u nieletnich niedostosowanych społecznie. W: J. Nyckowiak i J. Leśny (red.), *Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce. Nauki humanistyczne i społeczne. Część V - Społeczeństwo i rozwój*. (s. 70-75). Wydawnictwo Młodzi Naukowcy.
- Jankowiak, B. (2014). Środowisko szkolne jako przestrzeń budowania pozytywnej tożsamości ucznia. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 12–17.
- Jankowski, K. S. (2012). Motywacja do nauki a osiągnięcia edukacyjne – podejście empiryczne. *Psychologia Wychowawcza*, 55(2), 95–110.
- Jessor, R. (1991) Risk Behavior in Adolescents: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(91\)90007-K](https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K)
- Jiang, H., Liang, H., Zhou, H., Zhang, B. (2022). Relationships Among Normative Beliefs About Aggression, Moral Disengagement, Self-Control and Bullying in Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Psychology Research and Behavior Management*. 15, 183-192. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S346658>
- Jones, D. C. (2004). Body image among adolescent girls and boys: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 823–835. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.823>
- Jones, D. C., Vigfusdottir, T. H., Lee, Y. (2004). Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals. *Journal of Adolescent Research*, 19(3), 323–339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0743558403258847>
- Jose, P. E., Ryan, N., Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar, *Acta Universitatis Lodzensis Folia Psychologica*, 4, 11–24.
- Jungmann, S. M., Wagner, L., Klein, M., Kaurin, A. (2022). Functional Somatic Symptoms and Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Clinical Psychology in Europe*, 4(2), e4299. <https://doi.org/10.32872/cpe.4299>
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161–178. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01851.x>

- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.) (2024). *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kenney, S.R., Anderson, B.J., Bailey, G.L., Stein, M.D. (2019). Drug Use-Related Normative Misperceptions and Behaviors Among Persons Seeking Heroin Withdrawal Management. *Journal of Addiction Medicine*, 13(3), 215-219. <https://doi.org/10.1097/ADM.0000000000000482>
- King, K. M., McLaughlin, K. A., Silk, J., Monahan, K. C. (2018). Peer effects on self-regulation in adolescence depend on the nature and quality of the peer interaction. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1389-1401. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001560>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kofta, M., Sędek, G. (1998). Uncontrollability as a source of cognitive exhaustion: Implications for helplessness and depression. W: M. Kofta, G. Weary, G. Sędek (red.), *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms* (s. 391–418). Plenum Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Kołodziejczyk, J. (2005). *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Sophia.
- Konopczyński, M. (2006). *Socjoterapia dzieci i młodzieży – teoria i praktyka pomocy psychopedagogicznej*. Wydawnictwo Impuls.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowaluk-Romanek, M. (2022). Wsparcie edukacyjne postrzegane przez uczniów z trudnościami w uczeniu się o niższym poziomie poczucia kompetencji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 95-107. <https://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1>
- Kumar, L., Rathi, K. (2020). Assertiveness and self-esteem among adolescents – a correlational study. *International Journal of Indian Psychology*, 8(4), 1424-1430. <https://doi.org/10.25215/0804.155>
- Kupisiewicz, Cz. (1972). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57–69.
<https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Kwiatek, P. (2012). Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Charlesa Richarda Snydera. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 31, 157–170.
<https://doi.org/10.21852/sem.2012.31.11>
- Lacroix, E., Smith, A. J., Husain, I. A., Orth, U., von Ranson, K. M. (2023). Normative body image development: A longitudinal meta-analysis of mean-level change. *Body Image*, 45, 238-264. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.03.003>
- Låftman, S. B., Modin, B. (2017). Peer Victimization among Classmates-Associations with Students' Internalizing Problems, Self-Esteem, and Life Satisfaction. *International Journal Environmental Research and Public Health*. 14(10), 1218.
<https://doi.org/10.3390/ijerph14101218>
- Łaguna, M., Trzebińska, E., Zięba, M. (2005). Konstrukcja i właściwości psychometryczne polskiej wersji Skali Nadziei na Sukces (HSQ). *Studia Psychologiczne*, 43(1), 5–22.
- Lanteri, L., Levine Coley, R. (2024). School connectedness and social exclusion: Can school contexts ameliorate parental depression risks for early adolescent behavior problems? *Children and Youth Services Review*, 164, 107848.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107848>.
- Laporta-Herrero, I., Jáuregui-Lobera, I., Barajas-Iglesias, B., Serrano-Troncoso, E., Garcia-Argibay, M., Santed-Germán, M. Á. (2020). Attachment to parents and friends and body dissatisfaction in adolescents with eating disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 154-166.
<https://doi.org/10.1177/1359104520962155>
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lefcourt, H. M. (1992). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Legault, L., Green-Demers, I., Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lewowicki, T. (2000). *Kulturowe i cywilizacyjne konteksty edukacji*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Li, T., Chen, Y., Shen, H. (2024). Class Group Attachment and Negative Body Image in Chinese Junior High School Students: The Chain-Mediating Role of Self-Compassion and Peer Fear Inferiority. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 4145-4156. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S493355>
- Li, Z., Yu, C., Nie, Y. (2021) The Association between School Climate and Aggression: A Moderated Mediation Model. *International Journal Environmental Research Public Health*. 18(16), 8709. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168709>
- Liberska, H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161–177. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.01.006>
- Lock, J. (2011). Evaluation of family treatment models for eating disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 274–279. <https://doi.org/10.1097/yco.0b013e328346f71e>
- Long, K. N. G., Kim, E. S., Chen, Y., Wilson, M. F., Worthington, E. L. Jr., VanderWeele, T. J. (2020). *The role of hope in subsequent health and well-being for older adults: An outcome-wide longitudinal approach*. *Global Epidemiology*, 2, 100018. <https://doi.org/10.1016/j.gloepi.2020.100018>
- LoParo, D., Fonseca, A. C., Matos, A. P., Craighead, W. E. (2023). A Developmental Cascade Analysis of Peer Rejection, Depression, Anxiety, and Externalizing Problems from Childhood through Young Adulthood. *Research on Child Adolescent Psychopathology*, 51, 1303-1314. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01053-0>
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., Snyder, C. R. (2019). *Positive Psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., Pressgrove, C. (2004). Strategies for Accentuating Hope. W: P. A. Linley i S. Joseph (red.), *Positive psychology in practice* (s. 388–404). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch24>
- Lunde, C., Frisén, A., Hwang, C. P. (2006). Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? *Body Image*, 3(1), 25-33. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.12.001>
- Lynn Mulvey, K., Boswell, C., Zheng, J. (2017). Causes and Consequences of Social Exclusion and Peer Rejection Among Children and Adolescents. *Report on Emotional Behavioral Disorders in Youth*, 17(3), 71-75.

- Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R., Zhou, H., Yan, N., Rahman, A., Wang, W., Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 293, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.021>
- Mądry-Kupiec, M. (2016). Symbolika objawu psychosomatycznego u dziecka: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 28(1), 199-219. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/152>
- Mahrer, N. E., Montaña, Z., Gold, J. I. (2012) Relations between anxiety sensitivity, somatization, and health-related quality of life in children with chronic pain. *Journal of Pediatric Psychology*, 37(7), 808-816. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss054>
- Majewicz, P. (2011). Związek psychiki i ciała w patogenezie, przebiegu i leczeniu chorób somatycznych. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży* (s. 157–176). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., Wójcik, Sz. (2023). Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Skoneczna, P. (2019). Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Maldonado, L., Huang, Y., Chen, R., Kasen, S., Cohen, P., Chen, H. (2013) Impact of early adolescent anxiety disorders on self-esteem development from adolescence to young adulthood. *Journal of Adolescents Health*, 53(2), 287-292. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.025>
- Mammarella, I., Donolato, E., Caviola, S., Giofrè, D., (2018). Anxiety profiles and protective factors: A latent profile analysis in children. *Personality and Individual Differences*, 124, 201-208. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2017.12.017>
- Martinsen, K. D., Neumer, S. P., Holen, S., Waaktaar, T., Sund, A.M., Kendall, P. C. (2016). Self-reported quality of life and self-esteem in sad and anxious school children. *BMC Psychology*, 4(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0153-0>
- Martyn-Nemeth, P., Penckofer, S., Gulanick, M., Velsor-Friedrich, B., Bryant, F. B. (2009). The relationships among self-esteem, stress, coping, eating behavior, and depressive mood in adolescents. *Research in Nursing and Health*, 32(1), 96-109. <https://doi.org/10.1002/nur.20304>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

- Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Mazur, J. (red.) (2015). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur, J., Małkowska-Szkućnik, A. (red.) (2018) *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur, J., Małkowska-Szkućnik (red.)(2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Instytut Matki i Dziecka.
- Megens, K. C. I. M., Weerman, F. M. (2010). Attitudes, delinquency and peers: The role of social norms in attitude-behaviour inconsistency. *European Journal of Criminology*, 7(4), 299-316. <https://doi.org/10.1177/1477370810365023>
- Melton, T. H., Croarkin, P. E., Strawn, J. R., McClintock, S. M. (2016). Comorbid Anxiety and Depressive Symptoms in Children and Adolescents: A Systematic Review and Analysis. *Journal of Psychiatry Practice*, 22(2), 84-98. <https://doi.org/10.1097/PRA.0000000000000132>
- Mezulis, A., Funasaki, K., Hyde, J.S. (2011). Negative cognitive style trajectories in the transition to adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(2), 318-331. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.546048>
- Miernik, M. (2016). Co to znaczy somatyzacja? Co to są zaburzenia somatyzacyjne? Pobrane 20 września 2025 z: <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/choroby/psychiatria/142159,zaburzenia-somatyzacyjne-u-dzieci-i-mlodziezy>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morinaj, J., Hadjar, A., Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. *Social Psychology of Education*, 23(2), 279-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>
- Morinaj, J., Kaja, M., Hascher, T. (2019). School alienation and its association with student learning and social behavior in challenging times. W: *Motivation in Education at a Time of Global Change (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 20)* (s. 205–224). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020010>

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J. W., Chrysoschoou, X., Sam, D. L., Phinney, J. S. (2012). Positive Immigrant Youth Adaptation in Context: Developmental, Acculturation, and Social-Psychological Perspectives. W: A. S. Masten, K. Liebkind, D. J. Hernandez (red.) *Realizing the Potential of Immigrant Youth*. The Jacobs Foundation Series on Adolescence (s. 117-158). Cambridge University Press.
- Mullan, V. M. R., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S., Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 18(3), e0282224. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224>
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Novitasari, E., Hamid, A. Y. S. (2021). The relationships between body image, self-efficacy, and coping strategy among Indonesian adolescents who experienced body shaming. *Enfermería Clínica*, 31(2), S185-S189. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.12.019>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889–901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Knoll, M., Ribeaud, D., Eisner, M. (2023). Teacher-Student Relationships in Childhood as a Protective Factor against Adolescent Delinquency up to Age 17: A Propensity Score Matching Approach. *Crime and Delinquency*, 69(4):727-755. <https://doi.org/10.1177/00111287211014153>
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2010). *Osobowość, stres a zdrowie*. Wydawnictwo Difin.
- Oleś, M. (1998). Asertywność u dzieci i młodzieży: Problemy teoretyczne i metody pomiaru. *Roczniki Psychologiczne*, 1, 73-95.

- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). *Obraz ciała a tożsamość młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Optimistic and defensive-pessimist students: differences in their academic motivation and learning strategies. (b.d.) (2014). *The Free Library*. Pobrane 26 sierpnia 2025 z: [https://www.thefreelibrary.com/Optimistic +and+defensive-pessimist+students%3a+differences+in+their...-a0419413253](https://www.thefreelibrary.com/Optimistic+and+defensive-pessimist+students%3a+differences+in+their...-a0419413253)
- Orth, U., Robins, R. W. (2013). Understanding the link between low self-esteem and depression. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 455–460. <https://doi.org/10.1177/0963721413492763>
- Orth, U., Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Orth, U., Robins, R. W., Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695>
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Parham, J. B., Lewis, C. C., Fretwell, C. E., Irwin, J. G., Schrimsher, M. R. (2015). Influences on assertiveness: Gender, national culture, and ethnicity. *Journal of Management Development*, 34(4), 421–439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/JMD-09-2013-0113>
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279–306. <https://doi.org/10.1023/A:1014805132406>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. W: S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pine, A. E., Baumann, M. G., Modugno, G., Compas, B. E. (2024). Parental Involvement in Adolescent Psychological Interventions: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(3), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00481-8>

- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pontillo, M., Tata, M.C., Aversa, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrera, S., Pucciarini, M.L., Santonastaso, O., Vicari, S. (2019). Peer Victimization and Onset of Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Brain Sciences*, 9(6), 132. <https://doi.org/10.3390/brainsci9060132>
- Poprawa, R. (2017). *Asertywność. Główne założenia, zasady i procedury asertywnego radzenia sobie w życiu. Materiały do treningu*. Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Pouwels, S. (2023). Laterality in peripheral facial palsy: concepts and clinical consequences. Ghent University. Faculty of Medicine and Health Sciences.
- Pyżalski, J. (2020). *Agresja elektroniczna i cyberbullying*. Wydawnictwo Difin.
- Pyżalski, J. (red.) (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ra, J. S. (2023). Moderating Effects of Student Engagement on the Relationship Between Weight Bias Internalization and Depressive Symptoms Among Adolescent Girls With Higher Weight. *The Journal of Early Adolescence*, 44(3), 365–379. <https://doi.org/10.1177/02724316231174562>
- Racine, N., McArthur, B. A, Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Rainer, S., Reiner, F. (2004). How it begins: Child and adolescent psychiatric and psychosomatic consultation in a childrens hospital. Referat prezentowany na 25 European Conference on Psychosomatic Research, Berlin.
- Rathi, K., Kumar, L. (2020). Intelligence and Moral Judgment of Adolescents– A Correlational Study. *International Journal of Innovative Science and Research Technology (IJISRT)*, 5(11), 69–71. <https://demostore.ijisrt.com/intelligence-and-moral-judgment-of-adolescents-a-correlational-study>
- Rayce, S. L., Holstein, B. E., Kreiner, S. (2009) Aspects of alienation and symptom load among adolescents. *European Journal of Public Health*, 19(1), 79–84. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn105>

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Bushman, B. J., Boelen, P. A., de Castro, B. O., Telch, M. J. (2010) The outcast-lash-out effect in youth: alienation increases aggression following peer rejection. *Psychological Science*, 21(10), 1394-1398. <https://doi.org/10.1177/0956797610381509>
- Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., Völlm, B. A. (2011). The QCAE: a Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>
- Reschly, A. L., Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct.W: S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (red.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L., Udry, R.J., (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Rezayat, F., Dehghan Nayeri, N. (2014). The Level of Depression and Assertiveness among Nursing Students. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 2(3), 177-184.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*. Kohlhammer.
- Roberts, A. L., Rosario, M., Slopen, N., Calzo, J. P., Austin, S. B. (2013). Childhood gender nonconformity, bullying victimization, and depressive symptoms across adolescence and early adulthood: an 11-year longitudinal study. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 52(2), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.11.006>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434.
- Romero-Acosta, K., Canals, J., Hernández-Martínez, C., Penelo, E., Zolog, T.C., Domènech-Llaberia E. (2013). Age and gender differences of somatic symptoms in children and adolescents*. *Journal of Mental Health*. 22(1),33-41. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.734655>

- Rooney, R. M., Morrison, D., Hassan, S., Kane, R., Roberts, C., Mancini, V. (2013). Prevention of internalizing disorders in 9-10 year old children: efficacy of the Aussie Optimism Positive Thinking Skills Program at 30-month follow-up. *Frontiers in Psychology*, 26, 4:988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00988>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenbaum, M. (1990). Introduction: From helplessness to resourcefulness. W: M. Rosenbaum (red.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (s. 1–33). Springer Publishing Company.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rudolph, K. D., Lansford, J. E., Agoston, A. M., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J.E. (2014). Peer victimization and social alienation: predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child Development*, 85(1), 124–139. <https://doi.org/10.1111/cdev.12112>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47–61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycok, C., Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017–1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Ryan, R. M., Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. Paper presented as part of the symposium, Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models, at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico, April 1999. Pobrane 17 września 2025 z: <https://eric.ed.gov/?id=ED430678>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., Morales-Murillo CP. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11:946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schiep, S., Szymańska, A. (2012). Obraz ciała, stres i samoregulacja u osób uprawiających fitness w wieku późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 17(3), 97-113. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.12.021.0640>
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental Health Problems in a School Setting in Children and Adolescents. *Deutsches Arzteblatt International*, 113(11), 183-90. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0183>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Seekis, V., Bradley, G. L., Duffy, A. (2017). The effectiveness of self-compassion and self-esteem writing tasks in reducing body image concerns. *Body Image*, 23, 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.09.003>
- Sęk, H. (2005). *Psychologia kliniczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (red.) (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (red.) (2011). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Optymizmu można się nauczyć* (tłum. J. Majewska). Media Rodzina.
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., Home, I. R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616>
- Shorey, S., Ng, E. D., Wong, C. H. J. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 287-305. <https://doi.org/10.1111/bjc.12333>

- Siennick, S. E., Widdowson, A. O., Feinberg, M. E. (2020). Youth with Co-occurring Delinquency and Depressive Symptoms: Do They Have Better or Worse Delinquent Outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 49(6), 1260-1276. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01213-1>
- Sikorska, I. (2016). Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu poczucia własnej wartości dziecka. *Studia Pedagogiczne*, 29, 125–138.
- Simpson, D., Suarez, L., Connolly, S. (2012). Treatment and outcomes for anxiety disorders among children and adolescents: a review of coping strategies and parental behaviors. *Current Psychiatry Reports* 14(2), 87-95. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0254-2>
- Skarżyńska, K. (1981). *Spostrzeganie ludzi*. PWN.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 549–570. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549>
- Skinner, E. A. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., (red.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 207–232. <https://doi.org/10.3109/01460869509087271>

- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., Fend, H. (2014). A. Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L., Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Steinberg, L., Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Sucan, S., Turan, M. B., Pepe, O., Karaoğlu, B., Doğan D. (2016). The Relationship between Leadership Styles and Assertiveness of Physical Education Teachers. *International Journal of Sport Culture and Science*, 4(S.1), 11-22. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS530>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Šutić, L., Yıldız, E., Yavuz Şala F. C., Düzen, A., Keijsers, L., Boele, S. (2025). Parenting and adolescent anxiety within families: a biweekly longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(9), 1414-1424. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14161>
- Suveg, C., Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_10
- Szczęśniak, M., Bajkowska, I., Czaprowska, A., Sileńska, A. (2022). Adolescents' Self-Esteem and Life Satisfaction: Communication with Peers as a Mediator. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 19(7), 3777. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073777>
- Szewczyk, L. (2001). Psychobiologiczne mechanizmy zaburzeń psychosomatycznych u dzieci i młodzieży W: L. Szewczyk, A. Kulik (red.), Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości: psychosomatyka (s. 7–14). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Szwejka, Ł. (2014). *Odrzucenie rówieśnicze wśród uczniów szkół podstawowych: diagnoza zjawiska oraz przesłanki dla profilaktyki i resocjalizacji*. Uniwersytet Jagielloński. (Praca doktorska).

- Szwejk, Ł. (red.) (2024). *Postawy i styl życia młodzieży. Tom 9. Współczesne problemy wychowania*. IBE.
- Tereszko, A., Dudek, D. (2017). Gender differences in mental disorders. *Neuropsychiatry i Neuropsychologia*, 12, 4, 162-169. <https://doi.org/10.5114/nan.2017.74145>
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056–1067. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(11)60871-4)
- Thorne, K. J., Andrews, J. J., Nordstokke, D. (2013). Relations among children's coping strategies and anxiety: the mediating role of coping efficacy. *Journal of General Psychology*, 140(3), 204-223. <https://doi.org/10.1080/00221309.2013.792235>
- Tiggemann, M., Slater, A. (2014). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 47(6), 630–643. <https://doi.org/10.1002/eat.22141>
- Tołoczko, H., Krajewska-Kułak, E., Orzechowska, A., Sochoń, K., Górską, E., Gryko, K. (2013). Percepcja wizerunku własnego ciała - wybrane aspekty. W: E. Krajewska-Kułak, C. Łukaszuk J. Lewko (red.), *W drodze do brzegu życia*, T. 11. (s. 521-537). Uniwersytet Medyczny w Białymstoku.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Trzebiński, J. (2008). *Poznawcza koncepcja osobowości*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tvedt, M. S., Vasalampi, K., Virtanen, T. (2025). Does perceived support from teachers moderate the relationship between personal resources and engagement among upper secondary school students? *European Journal of Psychology of Education*, 40, 46. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00946-6>
- Urban, B. (2013). Odrzucenie rówieśnicze: Etiologia i zasady terapii. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(54), 41-56.
- Vafa, Z., Azizi Morteza, M., Elhami Athar, M. (2021). Predicting academic alienation from emotion dysregulation, social competence, and peer relationships in school-attending girls: A multiple-regression approach. *Frontiers in Psychology*, 12:755952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755952>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393–406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Waghachavare, V. B., Quraishi, S. R., Dhumale, G.B., Gore, A.D. (2014). A Cross-sectional Study of Correlation of Body Image Anxiety with Social Phobia and Their Association with Depression in the Adolescents from a Rural Area of Sangli District in India. *International Journal of Preventive Medicine*, 5(12), 1626-1629. Pobrane 24 września 2025 z: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4336996/>
- Walczak, M., Tomczak, M. (2011). Poczucie jakości życia jako efekt zaspokojenia potrzeb psychologicznych i zróżnicowania motywacji do aktywności fizycznej. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 78, 219-240.
- Wang, Y., Xie, G., Cui, X. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(5), 853–864. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2224/sbp.2016.44.5.853>
- Warner, S., Dixon, M. A., Schumann, C. (2009). Enhancing Girls' Physical Activity and Self-Image: A Case Study of the GoGirlGo Program". *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 18(1), 28-41. <https://doi.org/10.1123/wspaj.18.1.28>
- Warschburger, P., Gmeiner, M. S., Bondü, R., Klein, A.M., Busching, R., Elsner, B. (2023). Self-regulation as a resource for coping with developmental challenges during middle childhood and adolescence: the prospective longitudinal PIER_{YOUTH}-study. *BMC Psychology*, 11(1), 97. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01140-3>
- Wawrzyniak, A., Myszkowska-Ryciak, J., Harton, A., Lange, E., Laskowski, W., Hamulka, J., Gajewska, D. (2020). Dissatisfaction with Body Weight among Polish Adolescents Is Related to Unhealthy Dietary Behaviors. *Nutrients*, 12(9):2658. <https://doi.org/10.3390/nu12092658>
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. W: K. R. Wentzel i A. Wigfield (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 301–322). Routledge.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. W: A. J. Elliot, C. S. Dweck i D. S. Yeager (red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 586–603). Guilford Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wiśniewska, L. (2014). *Kobiece ciało - kobieca psychika: Ja cielesne a psychospołeczne funkcjonowanie młodych kobiet*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wolniewicz-Grzelak, B., Ostaszewski, K. (1983). Badanie środowisk szkolnych w zakresie zagrożenia uzależnieniem od środków odurzających. *Biuletyn Instytutu Psychoneurologicznego*, 4(52), 68-82.
- Wong, M., Power, T. G., (2023). Parental Depressive Symptoms, Parent Attributional Style, and Child Coping as Predictors of Depressive Symptoms in Children of Parents with Anxiety or Mood Disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(2), 352-364. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01248-w>
- Woodward, L. J., Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 191-201. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00600>
- World Health Organization (2022). *World Mental Health Report. Transforming mental health for all*. WHO. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/40e5a13a-fe50-4efa-b56d-6e8cf00d5bfa/content>
- World Health Organization (2021). *Suicide worldwide in 2019: global health estimates*. WHO.
- Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem: problemy pomiaru. W: I. Heszen-Niejodek i Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. PWN.
- Wygotski, L. S. (2002). *Myślenie i mowa* (tłum. E. Fleszarowa). PWN.
- Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B., Grygiel, P., Żóttak, T., Charzyńska, E., Gózdź, J. (2021b), *Bateria Kwestionariuszy Motywacji I Amotywacji (B-KMiA). Podręcznik do cyfrowych narzędzi diagnostycznych*. Diagmatic sp. z o.o.
- Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B., Grygiel, P., Żóttak, T., Łosiak-Pilch, J. (2021a), *Bateria kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS). Podręcznik do cyfrowych narzędzi diagnostycznych*. Diagmatic sp. z o.o.
- Yeager, D. S., Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

- Yeo, G., Tan, C., Ho, D., Baumeister, R. F. (2023). How do aspects of selfhood relate to depression and anxiety among youth? A meta-analysis. *Psychological Medicine*, 53(11), 4833-4855. <https://doi.org/10.1017/S0033291723001083>
- Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H.S., Mardhiyah, A., Maulana, I., Hernawaty, T., Hazmi, H. (2024) A Scoping Review of Assertiveness Therapy for Reducing Bullying Behavior and Its Impacts Among Adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 1777-1790. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S460343>
- Younes, A. (2021). The Relationship between Social Support and Assertiveness among University Students. *Egyptian Journal of Social Work*, 11(1), 35-56. <https://doi.org/10.21608/ejsw.2020.42370.1108>
- Zawilski, Z. (2022). Somatyzacja jako przejaw zaburzeń emocjonalnych u dzieci. *Pediatrica i Medycyna Rodzinna*, 18(1), 40–51. <https://doi.org/10.15557/PiMR.2022.0006>
- Zawisza, E., Lubińska-Bogacka, M. (2015). Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnice w rozwoju kompetencji społecznych. W: S. Kowal i M. Mądry-Kupiec (red.), Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej (s.185-198). Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Zhang, Y., Han, M., Lian, S., Cao, X., Yan, L. (2024). How and when is academic stress associated with mobile phone addiction? The roles of psychological distress, peer alienation and rumination. *PLoS One*, 19(2): e0293094. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293094>
- Zhao, H., Li, L., Zhang, X., Shi, J., Lai, W., Wang, W., Guo, L., Gong, J., Lu, C. (2023). Global, regional, and national burden of depressive disorders among young people aged 10-24 years, 2010-2019. *Journal of Psychiatric Research*, 170, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.11.047>
- Zhao, N., Yang, Z., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in Psychology*, 15:1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>
- Zhou, J., Li, X., Tian, L., Huebner, E. S. (2020). Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: The role of rejection sensitivity and loneliness. *Psychology and Psychotherapy*. 93(1), 54-71. <https://doi.org/10.1111/papt.12207>
- Zhu, X., Li, W., Su, C., Hu, J., Zhao, H. (2025). Associations between teacher academic support and externalizing problem behaviors among Chinese adolescents: an analysis of chain mediation and moderating effects. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 293. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04591-8>

- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2017). *Motywacja i uczenie się. Psychologia. Kluczowe koncepcje*. (t. 2). PWN.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Gardner, A. A., Hawes, T., Masters, M. R., Waters, A. M., Farrell, L. J. (2021). Rejection sensitivity and the development of social anxiety symptoms during adolescence: A five-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 45(3), 204-215. <https://doi.org/10.1177/0165025421995921>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B., Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1237-1246. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.002>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A. (2008). Adolescents' coping with stress: Development and diversity. *Prevention Researcher*, 15(4), 3-7.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. W: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zorcec, D., Cepreganova-Cangovska, T., Zorcec, T. (2023). Psychological Alienation and Feeling of Self-Efficiency in Young Male and Female Adults. *PRILOZI Macedonian Academy of Sciences and Arts*, 44(3), 79-84. <https://doi.org/10.2478/prilozi-2023-0050>
- Zou, R., Hong, X., Wei, G., Xu, X., Yuan, J. (2022). Differential Effects of Optimism and Pessimism on Adolescents' Subjective Well-Being: Mediating Roles of Reappraisal and Acceptance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(12):7067. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127067>
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). Rozwijanie asertywności u uczniów. W: D. Wosik-Kawła i T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*. Wydawnictwo Impuls.

Spis tabel

- Tabela 1.1.** Wykaz zmiennych uwzględnionych w badaniu czynników chroniących i czynników ryzyka
- Tabela 2.1.** Statystyki opisowe dla poczucia własnej wartości
- Tabela 2.2.** Istotne statystyczne korelacje poczucia własnej wartości z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180
- Tabela 2.3.** Istotne statystyczne korelacje poczucia własnej wartości z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.4.** Statystyki opisowe dla poczucia kontroli
- Tabela 2.5.** Istotne statystyczne korelacje poczucia kontroli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180
- Tabela 2.6.** Istotne statystyczne korelacje poczucia kontroli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.7.** Statystyki opisowe dla konstruktywnego radzenia sobie
- Tabela 2.8.** Istotne statystyczne korelacje konstruktywnego radzenia sobie z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180
- Tabela 2.9.** Istotne statystyczne korelacje konstruktywnego radzenia sobie z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.10.** Statystyki opisowe dla nadziei na sukces
- Tabela 2.11.** Istotne statystyczne korelacje nadziei na sukces z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180
- Tabela 2.12.** Istotne statystyczne korelacje nadziei na sukces z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.13.** Statystyki opisowe dla nastawienie na rozwój
- Tabela 2.14.** Istotne statystyczne korelacje nastawienia na rozwój z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180

- Tabela 2.15.** Istotne statystyczne korelacje nastawienia na rozwój z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.16.** Statystyki opisowe dla empatii poznawczej
- Tabela 2.17.** Statystyki opisowe dla empatii afektywnej
- Tabela 2.18.** Statystyki opisowe dla empatii behawioralnej
- Tabela 2.19.** Istotne statystyczne korelacje empatii poznawczej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 2.20.** Istotne statystyczne korelacje empatii afektywnej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 2.21.** Istotne statystyczne korelacje empatii behawioralnej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 2.22.** Istotne statystyczne korelacje empatii poznawczej z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.23.** Istotne statystyczne korelacje empatii afektywnej z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.24.** Istotne statystyczne korelacje empatii behawioralnej z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.25.** Statystyki opisowe dla asertywności
- Tabela 2.26.** Istotne statystyczne korelacje asertywności z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie uczniów z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 2.27.** Istotne statystyczne korelacje asertywności z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie uczniów z klas VII-VIII N=1418
- Tabela 2.28.** Statystyki opisowe dla kompetencji liderskich
- Tabela 2.29.** Istotne statystyczne korelacje kompetencji liderskich z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 2.30.** Istotne statystyczne korelacje kompetencji liderskich z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.31.** Statystyki opisowe dla pozytywnego stosunku do uczenia się
- Tabela 2.32.** Istotne statystyczne korelacje pozytywnego stosunku do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180
- Tabela 2.33.** Istotne statystyczne korelacje pozytywnego stosunku do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N= 1418
- Tabela 2.34.** Statystyki opisowe dla pozytywnego stosunku do szkoły

- Tabela 2.35.** Istotne statystycznie korelacje pozytywnego stosunku do szkoły z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180
- Tabela 2.36.** Istotne statystycznie korelacje pozytywnego stosunku do szkoły z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.37.** Statystyki opisowe dla motywacji wewnętrznej do uczenia się
- Tabela 2.38.** Istotne statystycznie korelacje motywacji wewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180
- Tabela 2.39.** Istotne statystycznie korelacje motywacji wewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.40.** Statystyki opisowe dla motywacji zewnętrznej do uczenia się
- Tabela 2.41.** Istotne statystycznie korelacje motywacji zewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180
- Tabela 2.42.** Istotne statystycznie korelacje motywacji zewnętrznej do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.43.** Statystyki opisowe dla wsparcia rówieśników
- Tabela 2.44.** Istotne statystyczne korelacje wsparcia rówieśników z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, n=2180
- Tabela 2.45.** Istotne statystyczne korelacje wsparcia rówieśników z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.46.** Statystyki opisowe dla wsparcia nauczycieli
- Tabela 2.47.** Istotne statystyczne korelacje wsparcia nauczycieli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180
- Tabela 2.48.** Istotne statystyczne korelacje wsparcia nauczycieli z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 2.49.** Statystyki opisowe dla wsparcia rodziców
- Tabela 2.50.** Istotne statystyczne korelacje wsparcia rodziców z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach IV-VI, N=2180

- Tabela 2.51.** Istotne statystyczne korelacje wsparcia rodziców z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.1.** Statystyki opisowe dla symptomów depresji i tendencji suicydalnych
- Tabela 3.2.** Istotne statystyczne korelacje symptomów depresji z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.3.** Istotne statystyczne korelacje symptomów depresji i tendencji suicydalnych z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w próbie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.4.** Statystyki opisowe dla symptomów lęku
- Tabela 3.5.** Istotne statystyczne korelacje symptomów lęku z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.6.** Istotne statystyczne korelacje symptomów lęku z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie uczniów z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.7.** Statystyki opisowe dla objawów psychosomatycznych
- Tabela 3.8.** Istotne statystyczne korelacje objawów psychosomatycznych z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.9.** Istotne statystyczne korelacje objawów psychosomatycznych z czynnikami ryzyka i chroniącymi w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.10.** Statystyki opisowe dla pesymistycznych myśli
- Tabela 3.11.** Istotne statystyczne korelacje pesymistycznych myśli z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.12.** Istotne statystyczne korelacje pesymistycznych myśli z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.13.** Statystyki opisowe dla nieprawidłowego stosunku do ciała
- Tabela 3.14.** Istotne statystyczne korelacje nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.15.** Istotne statystyczne korelacje nieprawidłowego stosunku do ciała z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.16.** Statystyki opisowe dla deficytów koncentracji uwagi
- Tabela 3.17.** Istotne statystyczne korelacje deficytów koncentracji uwagi z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180

- Tabela 3.18.** Istotne statystycznie korelacje deficytów koncentracji uwagi z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.19.** Statystyki opisowe dla nadruchliwości i impulsywności
- Tabela 3.20.** Istotne statystycznie korelacje nadruchliwości i impulsywności z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.21.** Istotne statystycznie korelacje zmiennej Nadruchliwość i impulsywność z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.22.** Statystyki opisowe dla unikowego radzenia sobie
- Tabela 3.23.** Istotne statystycznie korelacje unikowego radzenia sobie z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180
- Tabela 3.24.** Istotne statystycznie korelacje unikowego radzenia sobie z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.25.** Statystyki opisowe dla destruktywnego radzenia sobie ze złością
- Tabela 3.26.** Istotne statystycznie korelacje destruktywnego radzenia sobie ze złością z pozostałymi czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.27.** Istotne statystycznie korelacje destruktywnego radzenia sobie ze złością z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N = 1418
- Tabela 3.28.** Statystyki opisowe dla niepowodzeń w uczeniu się
- Tabela 3.29.** Istotne statystycznie korelacje niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.30.** Istotne statystycznie korelacje niepowodzeń w uczeniu się z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.31.** Statystyki opisowe dla negatywnego stosunku do szkoły
- Tabela 3.32.** Istotne statystycznie korelacje negatywnego stosunku do szkoły z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.33.** Istotne statystycznie korelacje negatywnego stosunku do szkoły z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.34.** Statystyki opisowe dla amotywacji do uczenia się
- Tabela 3.35.** Istotne statystycznie korelacje amotywacji do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180

- Tabela 3.36.** Istotne statystycznie korelacje motywacji do uczenia się z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.37.** Statystyki opisowe dla poczucia alienacji
- Tabela 3.38.** Istotne statystycznie korelacje poczucia alienacji z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N = 2180
- Tabela 3.39.** Istotne statystycznie korelacje poczucia alienacji z czynnikami ryzyka i chroniącymi w próbie dzieci z klas VII-VIII, N = 1418
- Tabela 3.40.** Statystyki opisowe dla negatywnej postawy wobec rówieśników
- Tabela 3.41.** Istotne statystycznie korelacje negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N = 2180
- Tabela 3.42.** Istotne statystycznie korelacje negatywnej postawy wobec rówieśników z czynnikami ryzyka i chroniącymi w próbie dzieci z klas VII-VIII, N = 1418
- Tabela 3.43.** Statystyki opisowe dla doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników
- Tabela 3.44.** Istotne statystycznie korelacje doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.45.** Istotne statystycznie korelacje doświadczania odrzucenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w próbie uczniów z klas VII-VIII, N = 1418
- Tabela 3.46.** Statystyki opisowe dla poczucia zagrożenia ze strony rówieśników
- Tabela 3.47.** Istotne statystycznie korelacje poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w próbie dzieci z klas IV-VI, N=2180
- Tabela 3.48.** Istotne statystycznie korelacje zagrożenia ze strony rówieśników z czynnikami chroniącymi i pozostałymi czynnikami ryzyka w próbie uczniów z klas VII-VIII, N=1418.
- Tabela 3.49.** Statystyki opisowe dla doświadczania cyberprzemocy
- Tabela 3.50.** Istotne statystycznie korelacje doświadczania cyberprzemocy z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w próbie dzieci w klasach VII-VIII, N=1418
- Tabela 3.51.** Statystyki opisowe dla nieakceptacji norm społecznych
- Tabela 3.52.** Istotne statystycznie korelacje nieakceptacji norm społecznych z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie dzieci z klas IV-VI, N= 2180

- Tabela 3.53.** Istotne statystycznie korelacje nieakceptacji norm społecznych z czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi w próbie młodzieży z klas VII-VIII, N=1418
- Tabela 4.1.** Statystyki opisowe dla stosowania cyberprzemocy
- Tabela 4.2.** Statystyki opisowe dla problemowego używania Internetu
- Tabela 4.3.** Statystyki opisowe dla symptomów anoreksji
- Tabela 4.4.** Statystyki opisowe dla symptomów bulimii
- Tabela 5.1.** Porównanie wzajemnych związków zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych (N = 2180 i 1418)
- Tabela 5.2.** Porównanie związków czynników chroniących i zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych (N = 2180 i 1418)
- Tabela 5.3.** Porównanie związków czynników ryzyka i zachowań ryzykownych w młodszej i starszej grupie badanych (N = 2180 i 1418)
- Tabela 6.1.** Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu - uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.2.** Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.3.** Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N =1418)
- Tabela 6.4.** Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zdrowiu psychicznemu między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.5.** Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.6.** Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.7.** Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N =1418)

- Tabela 6.8.** Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających dobrym relacjom między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.9.** Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.10.** Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.11.** Statystyki opisowe dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.12.** Analizy istotności różnic dla zasobów indywidualnych sprzyjających zaangażowaniu w uczenie się między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.13.** Statystyki opisowe dla wsparcia środowiskowego – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.14.** Analizy istotności różnic dla wsparcia środowiskowego między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.15.** Statystyki opisowe dla wsparcia środowiskowego – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.16.** Analizy istotności różnic dla wsparcia środowiskowego między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.17.** Statystyki opisowe - zagrożenia dla zdrowia psychicznego – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)

- Tabela 6.18.** Analizy istotności różnic dla zagrożeń dla zdrowia psychicznego między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.19.** Statystyki opisowe - zagrożenia dla zdrowia psychicznego – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.20.** Analizy istotności różnic dla zagrożeń dla zdrowia psychicznego między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.21.** Statystyki opisowe dla zagrożeń w obszarze samoregulacji – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający w języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.22.** Analizy istotności różnic dla zagrożeń w obszarze samoregulacji między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.23.** Statystyki opisowe dla zagrożeń w obszarze samoregulacji – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.24.** Analizy istotności różnic dla zagrożeń w obszarze samoregulacji między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.25.** Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający w języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.26.** Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.27.** Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)

- Tabela 6.28.** Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.29.** Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.30.** Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.31.** Statystyki opisowe - zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.32.** Analizy istotności różnic dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.33.** Statystyki opisowe dla deficytów w obszarze norm społecznych – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.34.** Analizy istotności różnic dla deficytów w obszarze norm społecznych między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.35.** Statystyki opisowe dla deficytów w obszarze norm społecznych – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.36.** Analizy istotności różnic dla deficytów w obszarze norm społecznych między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim

- Tabela 6.37.** Statystyki opisowe dla stosowania cyberprzemocy – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.38.** Analizy istotności różnic dla stosowania cyberprzemocy między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.39.** Statystyki opisowe dla problemowego używania internetu – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający w języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.40.** Analizy istotności różnic dla problemowego używania Internetu między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.41.** Statystyki opisowe dla problemowego używania internetu – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.42.** Analizy istotności różnic dla problemowego używania Internetu między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.43.** Statystyki opisowe dla symptomów bulimii – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający w języku polskim (N = 2180)
- Tabela 6.44.** Analizy istotności różnic dla symptomów bulimii między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.45.** Statystyki opisowe dla symptomów bulimii – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.46.** Analizy istotności różnic dla symptomów bulimii między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.47.** Statystyki opisowe dla symptomów anoreksji – uczniowie klas IV-VI odpowiadający w języku ukraińskim (N = 26) i odpowiadający w języku polskim (N = 2180)

- Tabela 6.48.** Analizy istotności różnic dla symptomów anoreksji między średnimi odpowiedzi uczniów klas IV-VI wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.49.** Statystyki opisowe dla symptomów anoreksji – uczniowie klas VII-VIII odpowiadający w języku ukraińskim (N = 22) i odpowiadający w języku polskim (N = 1418)
- Tabela 6.50.** Analizy istotności różnic dla symptomów anoreksji między średnimi odpowiedzi uczniów klas VII-VIII wypełniającymi kwestionariusze w języku ukraińskim i odpowiedzi uczniów wypełniających kwestionariusze w języku polskim
- Tabela 6.51.** Dane dotyczące palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się przez uczniów klas IV-VI odpowiadających na pytania w języku ukraińskim (N=26) i odpowiadających w języku polskim (2180)
- Tabela 6.52.** Dane dotyczące palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się przez uczniów klas VII-VIII odpowiadających na pytania w języku ukraińskim (N=22) i odpowiadających w języku polskim (1440)
- Tabela 6.53.** Dane dotyczące picia napojów energetyzujących, używania marihuany i leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarza przez uczniów klas VII-VIII odpowiadających na pytania w języku ukraińskim (N=22) i odpowiadających w języku polskim (1440)
- Tabela 7.1.** Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu w badanej próbie
- Tabela 7.2.** Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi w badanej próbie
- Tabela 7.3.** Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się w badanej próbie
- Tabela 7.4.** Wsparcie postrzegane przez badanych ze strony rówieśników, rodziców i nauczycieli
- Tabela 7.5.** Zagrożenia dla zdrowia psychicznego w badanej próbie
- Tabela 7.6.** Deficyty w obszarze samoregulacji w badanej próbie
- Tabela 7.7.** Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze uczenia się
- Tabela 7.8.** Zagrożenia dla rozwijania przez jednostkę poczucia kompetencji w obszarze relacji rówieśniczych
- Tabela 7.9.** Nieakceptacja norm społecznych
- Tabela 7.10.** Doświadczenie cyberprzemocy

Tabela 7.11. Rozpowszechnienie problemowego używania Internetu, symptomów ano-reksji i symptomów bulimii w badanej próbie

Tabela 7.12. Stosowanie cyberprzemocy

Spis rysunków

- Rysunek 2.1.** Dynamika zmian dotyczących poczucia własnej wartości z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 2.2.** Dynamika zmian dotyczących konstruktywnego radzenia sobie z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 2.3.** Dynamika zmian dotyczących nadziei na sukces z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 2.4.** Dynamika zmian dotyczących empatii afektywnej z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 2.5.** Dynamika zmian dotyczących pozytywnego stosunku do szkoły z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 2.6.** Dynamika zmian dotyczących wsparcia nauczycieli z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 2.7.** Dynamika zmian dotyczących wsparcia rodziców z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.1.** Dynamika zmian dotyczących symptomów depresji z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.2.** Dynamika zmian dotyczących symptomów lęku z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.3.** Dynamika zmian dotyczących symptomów psychosomatycznych z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.4.** Dynamika zmian dotyczących pesymistycznych myśli z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.5.** Dynamika zmian dotyczących nieprawidłowego stosunku do ciała z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.6.** Dynamika zmian dotyczących deficytów koncentracji uwagi ze względu na płeć i wiek
- Rysunek 3.7.** Dynamika zmian dotyczących unikowego radzenia sobie z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.8.** Dynamika zmian dotyczących destruktywnego radzenia sobie ze złością z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.9.** Dynamika zmian dotyczących negatywnego stosunku do szkoły z uwagi na wiek i płeć
- Rysunek 3.10.** Dynamika zmian dotyczących amotywacji do uczenia się ze względu na płeć i wiek

- Rysunek 3.11.** Dynamika zmian dotyczących poczucia alienacji z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 3.12.** Dynamika zmian dotyczących poczucia zagrożenia ze strony rówieśników z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 4.1.** Palenie papierosów w klasach IV-VI
- Rysunek 4.2.** Palenie papierosów w klasach VII i VIII
- Rysunek 4.3.** Picie alkoholu w grupie uczniów klas IV, V i VI
- Rysunek 4.4.** Picie alkoholu w grupie uczniów klas VII i VIII
- Rysunek 4.5.** Upijanie się w grupie uczniów klas IV-VI
- Rysunek 4.6.** Upijanie się w grupie uczniów klas VII i VIII
- Rysunek 4.7.** Picie tzw. energetyków w grupie uczniów klas VII i VIII
- Rysunek 4.8.** Używanie marihuany w ciągu życia w grupie uczniów klas VII i VIII
- Rysunek 4.9.** Używanie leków uspokajających i nasennych w okresie od września roku poprzedzającego badanie do chwili badania w grupie uczniów klas VII i VIII
- Rysunek 4.10.** Dynamika zmian dotyczących problemowego używania Internetu z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 4.11.** Dynamika zmian dotyczących natężenia symptomów anoreksji z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 4.12.** Dynamika zmian dotyczących natężenia symptomów bulimii z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 4.13.** Dynamika zmian dotyczących natężenia symptomów anoreksji z uwagi na płeć i wiek
- Rysunek 5.1.** Wzajemne związki zachowań ryzykownych w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180
- Rysunek 5.2.** Wzajemne związki zachowań ryzykownych w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Rysunek 5.3.** Zasoby uczniów klas IV-VI sprzyjające zdrowiu psychicznemu uczniów oraz realizacji zadań rozwojowych a przejawiane przez nich zachowania ryzykowne, N=2180
- Rysunek 5.4.** Związki czynników chroniących i zachowań ryzykownych w grupie adolescentów, N = 1418
- Rysunek 5.5.** Czynniki ryzyka mające znaczenie dla używania substancji psychoaktywnych przez uczniów klas IV-VI, N=2180

- Rysunek 5.6.** Czynniki ryzyka a palenie papierosów, picie alkoholu i upijanie się w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Rysunek 5.7.** Czynniki ryzyka a picie tzw. energetyków i używanie marihuany w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Rysunek 5.8.** Czynniki ryzyka mające znaczenie dla używania leków uspokajających i nasennych bez wskazań lekarskich przez uczniów klas VII-VIII, N= 1418
- Rysunek 5.9.** Czynniki ryzyka mające znaczenie dla stosowania cyberprzemocy przez uczniów klas VII-VIII, N=1418.
- Rysunek 5.10.** Czynniki ryzyka mające znaczenie dla problemowego używania Internetu przez uczniów klas IV-VI, N=2180
- Rysunek 5.11.** Czynniki ryzyka mające znaczenie dla problemowego używania Internetu przez uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Rysunek 5.12.** Korelacje symptomów anoreksji z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180
- Rysunek 5.13.** Korelacje symptomów anoreksji z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Rysunek 5.14.** Korelacje symptomów bulimii z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas IV-VI, N=2180
- Rysunek 5.15.** Korelacje symptomów bulimii z czynnikami ryzyka w grupie uczniów klas VII-VIII, N=1418
- Rysunek 7.1.** Zasoby indywidualne sprzyjające zdrowiu psychicznemu w klasach IV-VI i VII-VIII
- Rysunek 7.2.** Zasoby indywidualne sprzyjające dobrym relacjom z innymi w kl. IV-VI i VII-VIII
- Rysunek 7.3.** Zasoby indywidualne sprzyjające zaangażowaniu w proces uczenia się w kl. IV-VI i VII-VIII
- Rysunek 7.4.** Wsparcie środowiskowe uczniów w klasach IV-VI i VII-VIII
- Rysunek 7.5.** Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i realizacji zadań rozwojowych w młodszej i starszej grupie uczniów
- Rysunek 7.6.** Deficyty w obszarze samoregulacji w młodszej i starszej grupie uczniów
- Rysunek 7.7.** Zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze uczenia się w młodszej i starszej grupie uczniów
- Rysunek 7.8.** Zagrożenia dla rozwijania poczucia kompetencji w obszarze relacji z rówieśnikami w młodszej i starszej grupie uczniów

- Rysunek 7.9.** Nieakceptacja norm społecznych w grupie młodszych i starszych uczniów
- Rysunek 7.10.** Używanie substancji psychoaktywnych w ciągu ostatnich 30 dni przez uczniów klas IV-VI i VII-VIII
- Rysunek 7.11.** Picie napojów energetyzujących, używanie marihuany i leków uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza przez uczniów klas VII-VIII
- Rysunek 7.12.** Problemowe używanie Internetu oraz symptomy anoreksji i bulimii w grupach uczniów klas IV-VI i VII-VIII