

Elżbieta Wiesława Napora
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie,
Wydział Nauk Społecznych
<https://orcid.org/0000-0002-5194-4218>

Niektóre predyktory osiągnięć szkolnych u badanych uczniów¹

Some predictors of school achievements of the students

Abstract

The aim of the study was to point to the determinants of school achievement in adolescent students. To answer the research question which predictors can explain school achievements in adolescents divided by gender, data was collected from 81 subjects using the Pressure Measurement Scale – PMS-18, Family Relations Questionnaire (FRQ) and the average semester score was taken into account. The obtained results showed that for boys' school achievements, apart from their high resilience, the dimension of relationship with their mother, autonomy-control is also significant.

Keywords: school achievements, resilience, relations with the mother in the family, youth.

Wprowadzenie

Sukces szkolny to efekt procesu skutecznego zdobywania wiedzy, który najczęściej jest mierzony zdanymi egzaminami. Utożsamianie sukcesu szkolnego z uzyskiwaniem wysokich wyników w nauce czy z powodzeniem na egzaminie jest dość znamienne, tak w naukowej literaturze psychologicznej, jak i pedagogicznej. Jednym z istotniejszych wskaźników osiągnięć szkolnych są oceny uży-

¹ Artykuł w wersji anglojęzycznej został zdeponowany w czasopiśmie *Archives of Psychiatry and Psychotherapy* i jest prowadzony proces recenzyjny.

skiwane przez uczniów z poszczególnych przedmiotów, a średnia ocen jest miarą ich sprawności funkcjonowania w szkole (Sękowski, 2001). Osiągnięcia szkolne stanowią informacje o możliwościach intelektualnych dziecka i jego stosunku do nauki (Jakubowicz-Bryx, 2007). Wyniki badań pokazują, że osiągnięcia szkolne stały się wskaźnikiem sukcesu na poziomie szkoły. Jeszcze do niedawna na pytania dotyczące tego zagadnienia, uczniowie odpowiadali niechętnie, ale z ostatnich badań wynika, że oceny szkolne jawią się jako kategoria sukcesu lub porażki (Świda-Ziemba, 2005).

Osiągnięcia szkolne dzieci są też jednym z najistotniejszych czynników wyznaczających aspiracje rodziców. Van Houtte (2004) stwierdził, że funkcjonowanie chłopców jest mniej nastawione na naukę niż dziewczynek. Odmienność ta może wynikać z różnic płciowych w osiągnięciach szkolnych, przynajmniej w szkole średniej. Harris (1998) wyjaśniła tę różnicę płci, opierając ją na procesie rozwoju w okresie dorastania, w którym dziewczęta zaczynają być bardziej dyscyplinowane i starają się planować oraz wykonywać swoją pracę wcześniej niż chłopcy. To oznacza, że w okresie nastoletnim dziecko potrzebuje mniej dyscypliny rodzinnej niż w poprzednim czasie.

Dorastanie jest czasem transformacji wpływów społecznych, w którym oddziaływanie rówieśników zwykle rośnie, a wpływy rodzicielskie mają tendencję do zmniejszania swojego znaczenia (Simons-Morton i Haynie, 2002). Oddziaływanie rodziców w tym okresie jest uzależnione od kondycji rodziny, w której dziecko wyrasta. Grupa rówieśnicza oddziałuje na życie rodzinne młodzieży i często jest podłożem konfliktów, które są charakterystyczne dla tego okresu dorastania. Źródłem konfliktów mogą być zarówno wyniki w nauce, jak i sięganie po używki czy wieczorne powroty do domu. W tym czasie obserwuje się także obniżenie osiągnięć szkolnych (Ibabe, 2016). Relacje z rodzicami, odporność psychiczna oraz szacowanie osiągnięć szkolnych u dorastających są kwestią wartą przyjrzenia się.

Prężność a osiągnięcia szkolne

Psychologowie mają dwa podejścia do ujmowania prężności – jako cechę i jako proces. W pierwszym ujęciu odporność psychiczną (prężność) uważa się za szereg indywidualnych cech, które mogą ułatwić zdolność radzenia sobie ze stresującymi wydarzeniami życiowymi. Odporność psychiczna kształtowana jest przez różne elementy ważne w życiu jednostki. Gdy człowiek się rozwija, odporność ta może być udoskonalana i wzmacniana. Osoby odporne psychicznie mają większy potencjał, by funkcjonować prawidłowo już jako dorośli (Napora,

2020). Odporność psychiczna wiąże się z kompetencjami osobistymi, wytrwałością, zaufaniem do własnej intuicji, tolerancją negatywnego afektu, pozytywną akceptacją zmian i bezpiecznymi relacjami. Drugi sposób rozumienia odporności łączy się z poszukiwaniem czynników ochronnych, które wspomagają danego człowieka w radzeniu sobie z konsekwencjami jakiegoś bardzo stresującego wydarzenia. Psychologowie popierający tę koncepcję pojmują odporność jako proces sprawnego pokonywania trudnych zjawisk i zdarzeń, jakie dotyczą człowieka w ciągu jego życia. Dzięki temu dynamicznemu procesowi każdy z nas dostosowuje się pozytywnie do przeciwności losu.

Indywidualne cechy jednostki pozwalają przewidywać pozytywną adaptację w kontekście przeciwności losu. Badania pokazują znaczenie szerszego kontekstu, a także interakcji pomiędzy jednostką a jej otoczeniem (Bakić, 2019). Indywidualne cechy, będąc częścią odporności psychicznej, mogą zmieniać swoje znaczenie w różnych kontekstach. To znaczy, że to, co chroni w jednym, może stanowić ryzyko w innym kontekście (Wright, Masten i Narayan, 2013). Czynniki te obejmują także interakcje z różnymi ludźmi, dostępne zasoby oraz uwarunkowania społeczne, kulturowe i religijne (Southwick i in., 2017). W kontekście edukacyjnym prężność może przyczyniać się do zwiększenia prawdopodobieństwa sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu pomimo doświadczania przeciwności powodowanych przez wrodzone cechy jednostki, warunki i doświadczenia życiowe (Wang, Haertal i Walberg, 1994).

Przeprowadzono niewiele badań na temat tego zagadnienia. Badania zrealizowane skupiały się na fenomenie *academic resilience* i obejmowały badania specyficznych grup, takich jak grupy etniczne, grupy uczniów z niskimi wynikami w nauce (Finn i Rock, 1997). Badania nad *academic resilience* dotyczą także interakcji z niepowodzeniami szkolnymi oraz z np. etnicznością (Gonzalez i Padilla, 1997), czy ze skrajnymi trudnościami w uczeniu się (Meltzer, 2004). *Academic resilience* może być istotnym fenomenem dla wszystkich uczestniczących w edukacji. W wieloletnim procesie nauki szkolnej każdemu uczniowi mogą zdarzyć się doświadczenia słabych wyników, przeciwności czy okazji do konfrontacji z problemami typowymi dla danego okresu rozwojowego (Smulczyk, 2016).

Znaczenie matki dla osiągnięć szkolnych dziecka

Najskuteczniejszym modelem rodzicielstwa wobec nastoletnich dzieci jest ten, który jednocześnie jest i wymagający, i elastyczny. Rodzice, ustalając wysokie wymagania i oczekiwania, monitorują zachowania oraz są zaangażowani i wspierają dziecko. Takimi zachowaniami rodzic oddziałuje na zachowanie

dziecka w okresie dorastania mimo rosnącej jego niezależności i konkurencyjności wpływu rówieśników. Tego rodzaju rodzicielstwo ułatwia rozwój kompetencji społecznych oraz dostosowanie się do wymagań szkolnych (Simons-Morton i Crump, 2003). Steinberg wraz z zespołem (1994) dwukrotnie w odstępie rocznym, ocenił próbę 14–18-latków i stwierdził, że niektóre wymiary autorytatywnych praktyk rodzicielskich były pozytywnie związane z osiągnięciami szkolnymi dziecka. Zaangażowanie rodziców było skuteczne w promowaniu sukcesów szkolnych i było związane z aspiracjami edukacyjnymi (Rumberger, 1995) oraz osiągnięciami (Paulson, 1994). Kontrola rodzicielska i wymagania pozytywnie wiązały się z zachowaniem i koncentracją uwagi u dziecka w czasie zajęć szkolnych (deBruyn, Dekovic i Meijnen, 2003). Zaangażowanie rodziców w życiu dziecka ma tendencję do zmniejszania się w okresie dorastania (Spera, 2005). Zasadniczo relacje rodzinne charakteryzujące się wsparciem, ciepłem, komunikacją i autonomią są kluczowe dla promowania odpowiedniego rozwoju nastolatków (Oliva i in., 2008). Okazywana dorastającemu autonomia jest postawą, w której rodzic szanuje prywatność dziecka i zachęca do samodzielnego rozwiązywania problemów (Sękowski i Gwiazdowska-Stańczak, 2017).

W kontekście rodzinnym dzieci stopniowo internalizują standardy i oczekiwania społeczne, które ułatwiają uczenie się umiejętności samoregulacji i odpowiedzialności za własne zachowanie (Halpenny i in., 2010). Dotychczas wykazano, że rodzina jest ważnym czynnikiem przyczyniającym się do zadowolenia ze szkoły. Na przykład, Baker (1998) pokazał, że jakość życia rodzinnego ma związek z zadowoleniem ze szkoły i jest ujemnie skorelowana ze znęcaniem się psychicznym rówieśników nad dzieckiem. Doświadczane wsparcie i pozytywna komunikacja w rodzinie są szczególnie ważne w okresie adolescencji, a więź z matką stanowi matrycę późniejszych relacji z ludźmi (Napora i Pękala, 2014). Dotychczasowe wyniki badań pokazały, że dorastający mają silniejszą więź z matką niż z ojcem, co sprawia, że relacje z rówieśnikami mogą powodować konflikty w relacjach matka – dziecko (Kokociński, 2011). A matka dla dorastających pozostaje najważniejszą osobą przekazującą wiedzę o otaczającym świecie i relacjach z innymi. Niemniej jednak niewiele jest badań dotyczących związków pomiędzy monitorowaniem lub dyscypliną częściowo restrykcyjną a osiągnięciami szkolnymi dziecka. Weiss i Schwarz (1996) stwierdzili, że zdolności szkolne i wyniki osiągnięte przez uczniów były wysokie u tych, których rodzice wykazywali niską kontrolę nad dyrektywą i średnie lub wysokie wsparcie. Złożony proces socjalizacji w okresie od dzieciństwa do dorosłości obejmuje zarówno dyscyplinę, jak i nadzór. Celem socjalizacji jest promowanie i zapobieganie niektórym zachowaniom dzieci.

Teoretyczne modele osiągnięć szkolnych opracowane w ostatnich latach koncentrują się na cechach osobowych uczniów (umiejętnościach, motywacji, strategiach uczenia się; np. Niepel i in., 2014), zmiennych rodzinnych (dane demograficzne, postawy rodzicielskie, relacje i zaangażowanie rodziców; Sibley i Dearing, 2014), zmiennych szkolnych (środowisko szkolne, jakość edukacji; Marchant i in., 2001). W tym badaniu skupiam się na różnych czynnikach, łączących się ze sobą w celu przewidywania osiągnięć szkolnych. Spera (2005) wykazała, że wyniki z badań dotyczące sukcesów szkolnych osób w okresie dorastania, nie są spójne. Biorąc pod uwagę zwiększoną potrzebę autonomii u dorastających, która może skutkować negatywnymi reakcjami na wysokie zaangażowanie rodziców, to oddalanie się dorastających od nich zarówno w sferze emocjonalnej, jak i społecznej, ciągle jest zasadniczą cechą okresu dorastania.

Wciąż niewiele jest badań dotyczących związków pomiędzy prężnością i relacjami z rodzicem (okazywaniem autonomii, kontrolowania i ograniczaniem swobody, spójnością i komunikacją) a osiągnięciami szkolnymi u dorastających osób. W zaprezentowanych badaniach wykorzystuję perspektywę społeczno-poznawczą, w której przyjmuje się, że podstawą działań jednostki są sformułowane przez nią standardy i cele. Wybór zachowania następuje na podstawie oszacowania jego prawdopodobnych skutków wewnętrznych i zewnętrznych. Po wyborze zachowania wewnętrznej ocenie podlega wzmocnienie lub jego brak ze strony środowiska. Sukces lub porażka oddziałuje na poczucie skuteczności jednostki (John i Pervin, 2002). Perspektywa społeczno-poznawcza utrzymuje, że satysfakcja ze szkoły, w tym osiągnięcia szkolne, wynika z interpretacji poznawczej zaspokojenia potrzeb psychicznych, które są niezbędne dla rozwoju jednostki. Relacje z najbliższymi są uznawane za najbardziej podstawową potrzebę ludzkiego wzrostu (Deci i Ryan, 1991).

Metoda

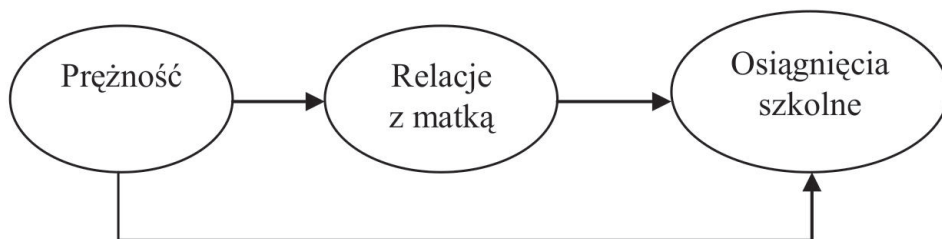
Celem badań było ustalenie wyznaczników osiągnięć szkolnych (których wskaźnikiem były oceny szkolne) u dorastających uczniów. Problem badawczy zoperacjonalizowano za pomocą pytania, jakimi predyktorami można wyjaśnić osiągnięcia szkolne u dorastających osób oraz następujących szczegółowych problemów: 1. Jak płeć badanych uczniów różnicuje osiągnięcia szkolne? 2. Które z badanych zmiennych: prężność i relacje z matką stanowią istotne wyznaczniki osiągnięć szkolnych u badanych adolescentów? 3. Czy w zakresie analizowanych predyktorów występują różnice, biorąc pod uwagę płeć badanych osób? Uwzględniając płeć badanych, oczekiwano, że analizowane wyznaczniki odmiennie będą

współdecydować o osiągnięciach szkolnych w grupie dziewcząt w porównaniu z grupą chłopców. Adolescenci opisują się zróżnicowanymi osiągnięciami szkolnymi, które mogą stanowić dla nich źródło napięć rodzinnych, które w następstwie mogą zakłócać zadowalające relacje pomiędzy młodzieżą a ich najbliższymi (Hurrelmann i in., 1988). Stąd, w hipotezach oczekiwano, że:

H_1 : Osiągnięcia szkolne są różnicowane płcią badanych uczniów.

H_2 : Prężność i niektóre z wymiarów relacji z matką (spójność, komunikacja, autonomia-kontrola) będą istotnymi wyznacznikami osiągnięć szkolnych u adolescentów.

H_3 : Analizowane predyktory odmiennie będą współdecydować o osiągnięciach szkolnych w grupie chłopców w porównaniu do badanych dziewcząt.



Rysunek. Model zależności pomiędzy badanymi zmiennymi

Badano osoby ($N = 81$) będące w okresie dorastania, pośród nich najliczniejszą grupą były dziewczęta (69,6%), mniej było chłopców (30,4%). Średni wiek życia badanych wyniósł $M = 16,66$; $SD = 2,32$ (najmniej 14 lat, najwięcej 19 lat). Grupa była zróżnicowana pod względem posiadania rodzeństwa i uczęszczania do szkoły. Średnia liczba posiadanego rodzeństwa $M = 1,33$; $SD = 2,01$ (najwięcej, pięcioro rodzeństwa). Najwięcej osób posiadało jedno rodzeństwo (43,8%), jedynaków było 17,8%. Najliczniejszą grupę stanowili gimnazjaliści (59%), najmniej – ze szkoły zawodowej (1,3%). Sytuację materialną rodziny oceniło jako niewystarczającą – 6,3% badanych; jako bardzo satysfakcjonującą – 17,1%. Najwięcej osób było z miasta – 52,5%, mniej ze wsi – 47,5%. Większość badanych pochodziła z województwa śląskiego (64,9%) oraz łódzkiego (31,2%), z mazowieckiego, wielkopolskiego i małopolskiego było jedynie po 1,3% badanych osób.

Narzędzia. Prężność psychiczna była mierzona za pomocą Skali Pomiaru Prężności – SPP-18 (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2011). Skala zawiera 18 twierdzeń, gdzie osoba badana na pięciopunktowej skali typu Likerta (od 0 – zdecydowanie nie, do 4 – zdecydowanie tak) ustosunkowuje się do poszczególnych twierdzeń. Skala służy do oceny indywidualnego nasilenia prężności u jed-

nostki. Zamieszczona na wstępie instrukcja informuje o celu badania i sposobie odpowiadania. W badaniach poza wynikiem w czterech wymiarach: optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia oraz kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, otrzymuje się także wynik ogólny prężności. Współczynnik zgodności wewnętrznej dla całej skali ustalono na podstawie α Cronbacha i wynosił 0,89.

Relacje z matką określono za pomocą Kwestionariusza Relacji Rodzinnych (KRR) (Płopa i Połomski, 2010), który posiada sześć wersji. W tym badaniu zastosowano wersję służącą do oceny relacji z matką. Osoba badana ocenia na pięciostopniowej skali, wybierając jedną z odpowiedzi: *tak, raczej tak, nie wiem, raczej nie, nie*. Na ogół, wersja „Moja Rodzina” składa się z 32 stwierdzeń i bada cztery wymiary: komunikację, spójność, autonomię-kontrolę oraz tożsamość. W badaniach oceniano trzy wymiary relacji z matką. Pierwszy: autonomia-kontrola, który świadczy o satysfakcji z kontroli systemu rodzinnego, odczuwalnej tolerancji bądź o nadmiernej kontroli i ograniczeniu prywatności. Wynik średni świadczy o przeciętnej, jednak bardziej pozytywnej niż negatywnej satysfakcji z autonomii w rodzinie. Przykładowe twierdzenia dla tego wymiaru to: *moja matka za bardzo wtrąca się w moje życie* (nr 3; *moja matka traktuje mnie jak dziecko, a nie jak prawie dorosłego człowieka*, nr 12). Drugi: komunikacja, której procesy są istotne w rodzinie. Wiele trudności, problemów znajduje rozwiązanie w oparciu o konstruktywny dialog pomiędzy członkami rodziny. Wysokie zadowolenie z komunikacji świadczy o otwartości, elastyczności w komunikowaniu się matki z dzieckiem w różnych sytuacjach oraz o wzajemnym zrozumieniu i akceptacji. Odwrotnie niż niskie zadowolenie z komunikacji, które świadczy o sztywności i małej wrażliwości na potrzeby członków rodziny. Przykładowe twierdzenia dla tego wymiaru: *przeważnie dobrze wiem, co moja matka ma na myśli* (nr 7). Trzeci wymiar to *spójność* – czyli jakość więzi emocjonalnych pomiędzy członkami rodziny, udzielanie sobie wsparcia. Wysoka spójność to wzajemne okazywanie sobie uczuć pozytywnych, wyrozumiałości; niska – to brak umiejętności rozwiązywania konfliktów bądź zaprzeczanie im, słabe udzielanie wzajemnego wsparcia. Przykład twierdzenia ilustrującego wymiar spójności: *w trudnych sytuacjach bardziej liczę się ze zdaniem mojej matki niż przyjaciół* (nr 14).

Sukcesy szkolne. Badaną młodzież poproszono o zapisanie w metryczce swoich ocen z ostatniego semestru szkolnego. Osiągnięciem szkolnym był średni semestralny wynik. Samodzielnie zgłaszane oceny przez 81 uczniów uznano za zgodne z dokumentami szkolnymi. Zanim badani wypełnili kwestionariusze, instrukcja dla każdego z nich została dokładnie wyjaśniona. Badane osoby zo-

stały poinformowane o poufności i anonimowości swoich odpowiedzi. Wyniki gromadzono w okresie od 2018 do 2019 roku².

Wyniki

Płeć, prężność i relacje z matką oraz osiągnięcia szkolne u badanych były sprawdzane za pomocą analizy regresji przeprowadzonej także osobno dla chłopców i dziewcząt. W analizie wzięto pod uwagę te same zmienne, co w analizie regresji dla badanej grupy ogółem. Za poziom istotności przyjęto $p = 0,05$ jako stopień wymagań, przy którym podejmuje się decyzję o odrzuceniu lub pozostawieniu hipotezy. Zgodnie z tym, wyniki $p < 0,05$ będą oznaczać występowanie istotnych zależności pomiędzy zmiennymi. Wyboru testów dokonano w oparciu o rozkład zmiennych, który był weryfikowany testem Shapiro – Wilka. Obliczenia wykonano w środowisku statystycznym R ver.3.6.0, za pomocą programu PSPP oraz MS Office 2019.

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych zmiennych

	płeć	N	M	SD	Min	Maks	Q25	Me	Q75
Wiek (ilościowo)	dziewczynki	55	16,06	1,83	13,00	21,00	15,00	16,00	17,00
	chłopcy	26	17,14	2,27	14,00	22,00	15,25	17,00	18,00
Osiągnięcia szkolne	dziewczynki	55	3,99	1,44	0,00	5,64	3,95	4,30	4,81
	chłopcy	26	3,80	1,05	0,00	5,10	3,00	4,05	4,35
Komunikacja	dziewczynki	51	36,28	8,46	19,00	50,00	31,50	38,00	42,00
	chłopcy	26	35,33	7,56	15,00	47,00	30,00	37,00	42,00
Spójność	dziewczynki	50	27,22	7,32	11,00	50,00	22,00	26,00	32,75
	chłopcy	26	28,25	6,12	13,00	40,00	25,00	28,50	31,25
Autonomia-kontrola	dziewczynki	47	28,68	7,97	11,00	40,00	22,50	30,00	35,00
	chłopcy	26	26,42	7,16	13,00	39,00	21,75	27,50	30,25
Prężność	dziewczynki	55	42,62	18,95	0,00	69,00	37,00	48,00	56,00
	chłopcy	26	35,77	24,79	0,00	65,00	0,00	44,25	54,75

N – liczebność; *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *Min* – minimum; *Maks* – maksimum; *Q25* – kwartył pierwszy; *Me* – mediana; *Q75* – kwartył trzeci

² Autorka dziękuje Ani Nicie, Agnieszce Felix, Karolinie Woźniak, studentkom Koła Naukowego w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie, za pomoc w porządkowaniu wyników badań.

Osiągnięcia szkolne a płeć

W celu sprawdzenia różnic w zakresie osiągnięć szkolnych u badanych osób rozdzielonych pod względem płci wykorzystano nieparametryczny test U – Manna-Whitneya, którym porównano mediany zmiennej zależnej w poszczególnych grupach badanych.

Tabela 2. Różnice w osiągnięciach szkolnych ze względu na płeć badanych

				Statystyki opisowe		
		U	p	Min	Max	Me
Płeć	Średnia ocen szkolnych	378,50	0,019			
	Dziewczynki			3,00	5,64	4,50
	Chłopcy			3,00	5,10	4,10
U – statystyka testu U Manna-Whitneya dla prób niezależnych; p – istotność statystyczna; Me – mediana; Min – wynik minimalny; Max – wynik maksymalny						

Dziewczynki w zakresie średniej z ocen szkolnych osiągnęły wynik istotnie wyższy w porównaniu do chłopców ($p = 0,019$).

Wyznaczniki osiągnięć szkolnych młodzieży

W celu ustalenia znaczenia predyktorów dla przewidywania osiągnięć szkolnych w grupie badanych ogółem wykonano regresję liniową. Zmienną objaśnianą były osiągnięcia szkolne, natomiast zmiennymi objaśniającymi były prężność i relacje z matką w następujących wymiarach: spójność, komunikacja, autonomia-kontrola. Otrzymane wyniki zaprezentowano w tabeli 3. (na następnej stronie).

Wstępna analiza zobrazowała, że model jest dobrze dopasowany, jest statystycznie istotnym ($p < 0,05$). Współczynnik R^2 pokazał, że ten model wyjaśnia 21,6% zmienności osiągnięć szkolnych. Szczegółowa analiza poszczególnych predyktorów nie potwierdziła tego wniosku. Zmienne wprowadzone do modelu nie okazały się predyktorami istotnie wyjaśniającymi zmienność osiągnięć szkolnych u badanych osób (całej grupy łącznie: dziewcząt i chłopców). Wyjątek stanowi komunikacja z matką, która okazała się predyktorem statystycznie bliskim istotności ($p < 0,066$).

Tabela 3. Analiza regresji dla predykcji osiągnięć szkolnych dla ogółu badanych

Predyktory	β	SE	t	p
Prężność	0,013	0,010	1,311	0,196
Relacje z matką:				
Spójność	- 0,004	0,019	- 0,189	0,851
Komunikacja	0,035	0,019	1,882	0,066
Autonomia - kontrola	0,013	0,013	0,962	0,341
Współczynnik regresji liniowej: $R = 0,465$ Współczynnik determinacji skorygowany: $R^2 = 0,216$ Istotność równania: $F(4,81) = 3,441$; $p < 0,015$				

Oznaczenia: β – standaryzowany współczynnik regresji; SE – błąd standardowy; t – wynik t – Studenta; p – istotność.

Wyznaczniki osiągnięć szkolnych adolescentów podzielonych pod względem płci

W celu ustalenia znaczenia predyktorów dla przewidywania osiągnięć szkolnych w grupie badanych chłopców oraz w grupie badanych dziewcząt wykonano analizę regresji. Otrzymane wyniki zawarto w tabeli 4 i 5.

Tabela 4. Analiza regresji dla predykcji osiągnięć szkolnych w grupie chłopców

Predyktory	β	SE	t	p
Prężność	0,044	0,013	3,497	0,006
Relacje z matką:				
Spójność	- 0,035	0,018	- 1,934	0,082
Komunikacja	0,025	0,018	1,388	0,195
Autonomia-kontrola	0,074	0,021	3,464	0,006
Współczynnik regresji liniowej: $R = 0,843$ Współczynnik determinacji skorygowany: $R^2 = 0,710$ Istotność równania: $F(4,26) = 6,131$; $p < 0,009$				

Oznaczenia: β – standaryzowany współczynnik regresji; SE – błąd standardowy; t – wynik t – Studenta; p – istotność.

Analizowany model okazał się dobrze dopasowany i był istotny statystycznie z dwoma predyktorami w modelu ($p < 0,009$). Wprowadzone do analizy zmienne istotnie wyjaśniają zmienność osiągnięć szkolnych w grupie chłopców. Istotnymi predyktorami okazała się zarówno prężność ($p = 0,006$), jak i autonomia-kontrola matki ($p = 0,006$). Otrzymane wartości współczynników beta informują,

że wraz ze wzrostem prężności oraz wzrostem predyktora autonomia-kontrola matki, rosną osiągnięcia szkolne u chłopców. Skorygowany współczynnik ($R^2 = 0,71$) pokazuje, że procent wyjaśnionej wariancji w badanej grupie jest bardzo wysoki (71% wyjaśnionej zmienności) i sugeruje, że analizowane zmienne istotnie współdecydują o osiągnięciach szkolnych w grupie badanych chłopców.

Tabela 5. Analiza regresji dla predykcji osiągnięć szkolnych w grupie dziewcząt

Predyktory	β	SE	t	p
Prężność	0,013	0,012	1,077	0,289
Relacje z matką:				
Spójność	- 0,006	0,027	- 0,233	0,817
Komunikacja	0,033	0,025	1,318	0,196
Autonomia-kontrola	0,010	0,016	0,619	0,540
Współczynnik regresji liniowej: $R = 0,446$ Współczynnik determinacji skorygowany: $R^2 = 0,199$ Istotność równania: $F(4,55) = 2,168; p < 0,093$				

Oznaczenia: β – standaryzowany współczynnik regresji; SE – błąd standardowy; t – wynik t-Studenta; p – istotność.

Analiza poszczególnych predyktorów mimo ogólnego wyniku modelu zbliżonego do istotności, nie potwierdziła istotnego statystycznie oddziaływania poszczególnych zmiennych objaśniających na osiągnięcia szkolne w grupie dziewcząt. Model okazał się niedopasowany, choć był zbliżony do istotności na poziomie $p = 0,05$. Wprowadzone do modelu zmienne nie były statystycznie istotnymi wyznacznikami osiągnięć szkolnych w grupie badanych dziewcząt.

Dyskusja i podsumowanie

Celem badań było ustalenie znaczenia cech osobowych oraz relacji z matką dla osiągnięć szkolnych u badanych adolescentów. Badania przeprowadzono wśród dorastających uczniów ze szkół gimnazjalnych i średnich. Wykorzystana analiza regresji liniowej pozwoliła na ustalenie zależności pomiędzy osobistymi i środowiskowymi wyznacznikami w szacowaniu osiągnięć szkolnych u dorastających uczniów. Otrzymane wyniki potwierdziły sformułowane oczekiwanie, że osiągnięcia szkolne będą różnicowane płcią dorastających osób (H_1). Mówiąc inaczej, dziewczynki w badanej grupie uzyskiwały istotnie wyższą średnią ocen szkolnych w porównaniu do badanych chłopców.

W sformułowanej drugiej hipotezie oczekiwano, że prężność adolescentów i relacje z matką w wymiarach, komunikacja, spójność i autonomia-kontrola będą w odmienny sposób współdecydować o osiągnięciach szkolnych młodzieży (H_2). Otrzymane efekty pokazały, że jedynie komunikacja adolescentów z matką okazała się wyznacznikiem statystycznie bliskim istotności. Wyniki sugerują, że pozytywna komunikacja zachodząca pomiędzy matką a dorastającym dzieckiem nie tylko może oddziaływać na wzajemne dostosowanie się, ale także sprzyjać osiągnięciom szkolnym u adolescentów. Wyniki te popierają przekonanie Obuchowskiej (2000), że młodzież potrzebuje wsparcia rodzica i oczekuje od niego mądrego autorytetu oraz rady. Patrząc z tej perspektywy, dzięki bliskim relacjom z matką, adolescenty uczą się kluczowych umiejętności społecznych – komunikowania się z innymi, a to sprzyja budowaniu relacji w grupie. Komunikacja w rodzinie jest podstawą, na której budowane jest życie rodzinne oraz kompetencje społeczne dziecka (Krok, 2010). Można zatem sformułować wniosek, że zadowolająca komunikacja z matką znacząco sprzyja powodzeniu w nauce szkolnej. Prawidłowość jest następująca: im bardziej satysfakcjonujące komunikowanie się z matką, tym wyższe osiągnięcia szkolne u adolescentów. Doświadczanie pozytywnej komunikacji z matką jest ważne zwłaszcza w okresie adolescencji, a więź z matką stanowi nie tylko matrycę późniejszych relacji z ludźmi (Napora i Pękala, 2014). Można wobec tego potwierdzić, że osiągnięcia szkolne są skutkiem czynników osobowych, jak i rodzinnych, w tym relacji społecznych z rodzicem.

W obrębie hipotezy trzeciej spodziewano się, że badane predyktory odmiennie będą współdecydować o osiągnięciach szkolnych w grupie chłopców w porównaniu do badanych dziewcząt (H_3). Hipoteza ta, w obrazie uzyskanych wyników została potwierdzona, a efekty pokazały, że im większa prężność i więcej autonomii matki okazują chłopcom, tym badani mogą osiągać wyższe oceny szkolne. Odporność psychiczna wiąże się z kompetencjami osobistymi, wytrwałością, zaufaniem do własnej intuicji, tolerancją negatywnego afektu, pozytywną akceptacją zmian i bezpiecznymi relacjami. To oznacza, że uwzględniając jednocześnie oddziaływanie wszystkich wziętych pod uwagę predyktorów, tylko prężność i autonomia-kontrola matki istotnie wiążą się z osiągnięciami szkolnymi u badanych chłopców. Biorąc pod uwagę, że dorastanie jest czasem transformacji, reorganizacji w relacjach rodzinnych, wiekiem oporu i wzmagania się napięć pomiędzy młodzieżą a rodzicami, to okres ten może prowadzić do zmniejszenia poziomu pozytywnych relacji i zwiększenia dystansu pomiędzy rodzicem a dorastającym (Kraemer, 2006; Napora i Pękala, 2014). Wszechstronne oddziaływanie matki na dziecko (we wszystkich okresach jego życia) odbywa się w sposób świadomy jako zamierzona praca wychowawcza. Oddziaływanie

niezamierzone wyrażające się w ich wzajemnych stosunkach, niejednokrotnie odgrywa w tych interakcjach dużo większą rolę (Napora, 1995). Dorastająca młodzież zwraca się także w kierunku świata społecznego reprezentowanego przez rówieśników i tworzy związki przyjacielskie, w których znajduje wsparcie (Ściabisz, 2007). Otrzymane wyniki sugerują, że chłopcy w okresie dorastania bardziej potrzebują swobody i autonomii okazywanej przez matkę i bardziej polegają na swojej sile radzenia sobie w codziennych sytuacjach. Otrzymane wyniki potwierdziły, że prężność i autonomia-kontrola są najistotniejszymi czynnikami decydującymi o osiągnięciach szkolnych w okresie dorastania chłopców. Okazywane zrozumienie i tolerancja matki mogą prowadzić do pozytywnego nastawienia wobec szkoły w tej grupie badanych. Analizując dane otrzymane przez Jerry Trusty, Maximino Platę i Carmen F. Salazar (2003), dostrzega się, że zaangażowanie rodziców w uczenie się dzieci miało największy wpływ na osiągnięcia szkolne, przewyższając w tym zakresie znaczenie innych czynników, takich jak status społeczno-ekonomiczny, uprzednie doświadczenia szkolne dzieci czy samoocenę.

W części otwierającej artykuł przytoczono opinie badaczy na temat zjawiska prężności – odporności na negatywne doświadczenia i przeciwności losu, umiejętności radzenia sobie z trudami życia, zdolności powrotu do równowagi psychicznej i społecznej funkcjonalności po stresujących i trudnych zdarzeniach. Zdaniem badaczy czynniki wspomagające odporność, to między innymi więzy z rodziną. Co więcej, wyniki z tych badań pokazały, że prężność i równowaga w autonomii–kontrolu okazywanej przez matkę chłopcom, mogą jawić się także jako czynniki wspomagające sukcesy szkolne. Sprawa ta staje się istotna w okresie adolescencji wiążącym się z wieloma zakłóceniami, problemami wychowawczymi. Dla grupy badanych chłopców ujawniła się zastanawiająca zależność polegająca na tym, że oprócz prężności, wyważona kontrola, okazywana autonomia była pozytywnym predyktorem osiągnięć. Warto także zauważyć pewną, nieco ambiwalentną, zależność. Otóż spójność z matką okazała się nieistotnym ujemnym predyktorem dla osiągnięć szkolnych.

Natomiast, w grupie badanych dziewcząt ani prężność, ani wymiary relacji z matką nie okazały się współdecydującymi o osiągnięciach szkolnych w tej grupie. Niemniej jednak istotność modelu, w którym były wprowadzone wszystkie predyktory, okazała się znacząca na poziomie tendencji. Wynik ten pokazuje, że dla osiągnięć szkolnych u dziewcząt badane zmienne nie mają istotnego znaczenia. Wprawdzie dziewczęta podkreślają swoje związki z innymi, to jednak chłopcy częściej podkreślają swoją niezależność (Cross i Madson, 1997). Dlatego w przeciwieństwie do chłopców, szkoła dla dziewcząt może oferować wiele możliwości rozwoju i bliskich relacji z rówieśnikami. Z reguły, odporność psy-

chiczna oraz relacje z matką działają jako ważne zasoby osobowe i środowiskowe dla rozwoju pozytywnych postaw szkolnych. W tych badaniach potwierdzono znaczenie odporności psychicznej i więzi z matką dla powstawania pozytywnych efektów rozwojowych. Warunkowały one wyższy poziom realizacji zadań rozwojowych, wyższy poziom sukcesu szkolnego. Otrzymane wyniki prowadzą do następujących konkluzji:

1. Dziewczęta osiągnęły wyższe sukcesy szkolne w porównaniu do chłopców.
2. Wykorzystując analizę regresji w grupie badanych adolescentów, ustalono dodatni i zbliżony do istotności związek osiągnięć szkolnych z komunikacją matki.
3. Szacując osiągnięcia szkolne chłopców, określono znaczącą ich zależność od prężności oraz od autonomii-kontroli ze strony matki. Wyniki pokazują znaczenie swobody okazywanej chłopcom przez matkę.
4. Osiągnięcia szkolne dziewcząt istotnie nie wiążą się z żadnym z badanych czynników.

W porozumieniu z innymi ustaleniami (Okun, Braver i Weir, 1990) okazało się, że w porównaniu do chłopców, dziewczęta mają wyższe osiągnięcia szkolne i są zadowolone ze szkoły. Dlatego dla dziewcząt szkoła może proponować wiele możliwości rozwoju i bliskich relacji z rówieśnikami. Choć ogólnie podkreślają one swoje związki z innymi, podczas gdy chłopcy częściej podkreślają swoją niezależność (Cross i Madson, 1997). Dla chłopców uzyskane różnice mogą bardziej wynikać ze statusu lub prestiżu szkoły. Otrzymane wyniki z badań sugerują, że prężność może być atrakcyjna dla badaczy edukacji. Zarówno w pracy wychowawczej i dydaktycznej, jak i profilaktycznej i terapeutycznej z dziećmi i młodzieżą. Kluczowe znaczenie mogą mieć działania mające na celu rozwijanie pozytywnych zasobów uczniów i ich rodzin. Dzięki nim dorastający stają się bardziej odporni na działanie czynników ryzyka, a w konsekwencji lepiej przygotowani do funkcjonowania w świecie realnych zagrożeń (Borucka i Ostaszewski, 2008). Podsumowując, obecne badanie uzupełnia literaturę na dwa sposoby. Po pierwsze, pokazuje, że nie każdy wymiar relacji rodzicielskich działa w podobny sposób zapewniając tym samym bezpośrednio oddziaływanie na osiągnięcia szkolne dorastających. Po drugie, autorytatywne rodzicielstwo może sprzyjać zaangażowaniu adolescentów w szkołę, zwłaszcza chłopców, sprzyjając dostosowaniu się do szkoły i zniechęcając do rozwoju zachowań problemowych rówieśników. Poza tym wyniki jednoznacznie wskazały na konieczność zróżnicowania oddziaływań profilaktycznych czy terapeutycznych pod względem płci i doświadczeń własnych adolescentów. Warto również podkreślić, że po raz kolejny potwierdzono

znaczenie odporności psychicznej jako czynnika chroniącego oraz znaczenie oddziaływań rodzicielskich dla procesu budowania satysfakcji ze szkoły w wymiarze osiągnięć szkolnych.

Ograniczenia i sugestie dalszych badań

W dalszych badaniach sugeruje się zwiększenie grupy badanych osób, co mogłoby poprawić obraz wyników w zakresie analizowanych predyktorów. Poza tym sugeruje się, aby dalsze badania były skoncentrowane na wykrywaniu zachowań rodziców, które wspierają osiągnięcia szkolne i dobre przystosowanie się dzieci do warunków szkoły. Biorąc pod uwagę, że na wyniki osiągnięte w szkole przez młodzież oddziałuje wiele innych czynników, przyszłe badania dobrze by koncentrowały się na większej i bardziej zróżnicowanej próbie młodzieży oraz skupiały na cechach osobowych – temperamencie, regulacji emocjonalnej, motywacji do osiągnięć szkolnych oraz na czynnikach środowiskowych np. relacjach z nauczycielami. Warto zauważyć, że niektóre niebadane zmienne, mogą mieć znaczenie dla związku z sukcesami szkolnymi, szczególnie u dziewcząt. Na przykład atmosfera szkolna, oczekiwania sukcesu czy konkretne aspekty wysiłku szkolnego.

Data wpłynięcia: 2020-03-05;

Data uzyskania pozytywnych recenzji: 2020-12-11;

Data przesłania do druku: 2020-12-28.

References

- Bakić, H. (2019) 'Resilience and Disaster Research: Definitions, Measurement, and Future Directions', *Psihologijske teme*, 28, 3, pp. 529–547. doi: 10.31820/pt.28.3.4.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2007) 'Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów klas trzecich' w Siwek, H. (red.) *Efektywność kształcenia zintegrowanego: implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, pp. 268–272.
- Cross, S.E. and Madson, L. (1997) 'Models of the self: Self-construals and gender', *Psychological Bulletin*, 122, pp. 5–37.
- de Bruyn, E.H., Dekovic, M. and Meijnen, G.W. (2003) 'Parenting, goal orientation, classroom behavior, and school success in early adolescence', *Applied Developmental Psychology*, 24, pp. 393–412.

- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1991) 'A motivational approach to self: Integration in personality' w Dienstbier, R. (red.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, vol. 38, pp. 237–288.
- Gonzalez, R. and Padilla, A.M. (1997) 'The academic resilience of Mexican American high school students', *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, pp. 301–317.
- Huebner, E.S. and McCullough, G. (2000) 'Correlates of school satisfaction among adolescents', *Journal of Educational Research*, 93, pp. 331–335.
- Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B. and Nordlohne, E. (1988) 'Failure in school, family conflicts, and psychosomatic disorders in adolescence', *Journal Adolescent*, 11, pp. 237–249. doi: 10.1016/S0140-1971(88)80007-1.
- Ibabe, I. (2015) 'Family predictors of child-to-parent violence: the role of family discipline', *Annals of Psychology*, 31, pp. 615–625. doi: 10.6018/analesps.31.2.174701.
- Ibabe, I. (2016) 'Academic Failure and Child-to-Parent Violence: Family Protective Factors', *Frontiers in Psychology*, 7, art. 1538. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01538.
- John, O.P. and Pervin, L.A. (2002) *Osobowość. Teoria i badania*. Wydanie ósme. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kokociński, M. (2011) *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży* [online]. Pobrano z: https://www.wskiz.edu/files/uczelnia/ebook_rola_grupy.pdf (dostęp: 30.11.2019).
- Krok, D. (2010) 'Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków' w Krok, D. i Landwójtowicz, P. (red.) *Rodzina w nurcie współczesnych przemian. Studia interdyscyplinarne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, pp. 359–368.
- Marchant, G.J., Paulson, S.E. and Rothlisberg, B.A. (2001) 'Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement', *Psychology in the Schools*, 38, pp. 505–519. doi: 10.1002/pits.1039.
- Meltzer, L. (2004) 'Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics', *Learning Disabilities: Research and Practice*, 19, pp. 1–2.
- Napora, E. (2020) 'Młodzież w rodzinie bez ojca', *Remedium*, 3, w druku.
- Napora, E. (1995) 'Cechy matek pożądane w wychowaniu dzieci', *Problemy Rodziny*, 1, pp. 23–27.
- Napora, E. i Pękala, B. (2014) 'Wsparcie i komunikacja matek czynnikiem prężności w funkcjonowaniu córek wśród rówieśniczek', *Polskie Forum Psychologiczne*, 19, 3, pp. 371–386. doi: 10.14656/PFP20140306.
- Niepel, C., Brunner, M. and Preckel, F. (2014) 'The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model', *Journal of Educational*, 106, pp. 1170–1191. doi: 10.1037/a0036307.
- Ogińska-Bulik, N. i Juczynski, Z. (2011) 'Prężność u dzieci i młodzieży charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP-18', *Polskie Forum Psychologiczne*, 26, 1, pp. 7–28.
- Okun, M.A., Braver, M.W. and Weir, R.M. (1990) 'Grade level differences in school satisfaction', *Social Indicators Research*, 22, pp. 419–427.

- Oliva, A., Parra, A. and Arranz, E. (2008) 'Parenting styles and adolescent adjustment', *Infancia Aprendizaje*, 31, pp. 93–106. doi: 10.1174/021037008783487093.
- Paulson, S.E. (1994) 'Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement', *Journal of Early Adolescence*, 14, pp. 250–267.
- Plopa, M. i Połomski, P. (2010) *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych – wersja dla młodzieży*. Warszawa: Wizja Press & IT.
- Rumberger, R.W. (1995) 'Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools', *American Educational Research Journal*, 32, pp. 583–625.
- Sękowski, A.E. (2001) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A. i Gwiazdowska-Stańczak, S. (2017). 'Postrzeganie postaw rodzicielskich przez uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi', *Czasopismo Psychologiczne, Psychological Journal*, 23, 1, pp. 121–135.
- Sibley, E. and Dearing, E. (2014) 'Family educational involvement and child achievement in early elementary school for American-born and immigrant families', *Psychology in the Schools*, 51, pp. 814–831. doi: 10.1002/pits.21784.
- Simons-Morton, B.G. and Haynie, D.L. (2002) 'Application of authoritative parenting to adolescent health behavior' w Di Clemente, R., Crosby, R., Kegler, M. (red.) *Emerging theories and models in health promotion research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp.100–125.
- Simons-Morton, B.G. and Crump, A.D. (2003) 'The association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders', *Journal of School Health*, 73, pp. 121–126.
- Smulczyk, M. (2016) 'Resiliencja a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych', *Forum Oświatowe*, 28, 2(56), pp. 203–222.
- Spera, C. (2005) 'A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement', *Educational Psychology Review*, 17, pp. 125–146.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. and Dornbusch, S.M. (1994) 'Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families', *Child Development*, 65, pp. 754–770.
- Świda-Ziemba, H. (2005) *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: WL.
- Terry, T. and Huebner, E.S. (1995) 'The relationship between self-concept and life satisfaction in children', *Social Indicators Research*, 35, p. 39–52.
- Trusty, J., Plata, M. and Salazar, C.F. (2003) 'Modeling Mexican Americans' educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence', *Journal of Adolescent Research*, 18, pp. 131–153.
- Van Houtte, M. (2004) 'Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture', *Journal Educational Studies*, 30, pp. 159–173. doi: 10.1080/0305-569032000159804.
- Walls, T.A. and Little, T.D. (2005) 'Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence', *Journal of Educational Psychology*, 97, pp. 23–31.

