

Resilience w rodzinie – wyniki badań warszawskich gimnazjalistów*

Celem artykułu jest ocena zmian w spostrzeganiu przez młodzież czynników sprzyjających procesom resilience w rodzinie, takich jak: wsparcie ze strony rodziców i rodzeństwa, monitorowanie przez rodziców czasu spędzanego przez dziecko poza domem, nasilenie konfliktów w rodzinie oraz posiadanie naturalnego mentora przez dorastającego nastolatka.

Trzyletnie longitudinalne badania przeprowadzono wśród warszawskich uczniów, którzy w roku szkolnym 2006/2007 rozpoczęli naukę w gimnazjach publicznych i niepublicznych. Dane zaprezentowane w tej pracy pochodzą od 2 098 uczniów.

Wyniki wskazują, że wraz z dorastaniem młodzi ludzie niżej oceniają wsparcie ze strony swoich matek, ojców oraz rodzeństwa. Zebrane dane potwierdziły, że wraz z dorastaniem nastolatka, rodzice w coraz mniejszym stopniu kontrolują, gdzie i z kim spędza czas. Stwierdzono też, iż rodzice przykładają większą wagę do monitorowania córek niż synów. Okazało się także, zgodnie z oczekiwaniem, że im dzieci są starsze, tym mniej czasu spędzają wspólne z rodzicami, ale nadal równie często rozmawiają ze swoimi rodzicami o ważnych dla nich sprawach.

Podsumowując, rodziny warszawskich gimnazjalistów dysponują siłą i możliwościami sprzyjającymi procesom resilience. Funkcjonowanie rodzin zmienia się wraz z upływem czasu, zmianom podlegają też czynniki sprzyjające zdrowiu i pozytywnej adaptacji rodziny. W okresie gimnazjum nasila się ryzyko związane z przemianami rozwojowymi dorastających dzieci — z tego względu warto wspierać rodziny w jak najlepszym wykorzystywaniu posiadanego potencjału.

1. Wprowadzenie

Mysłenie w kategoriach resilience wprowadzi się z nurtu badań nad procesami i mechanizmami, które sprzyjają pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki mimo doświadczanych obecnie lub w przeszłości przeciwności losu lub traumatycznych zdarzeń (Garmezy 1985; Rutter 1987; Werner 2000; Fergus, Zimmerman 2005; Luthar 2006;

Borucka, Ostaszewski 2008). Termin ten stosowany jest również w badaniach dotyczących funkcjonowania rodziny (*family resilience*) (Black, Lobo 2008), a także społeczności lokalnej (*community resilience*) (Kulig 2000). Podobnie jak w badaniach poświęconych pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży, rozważania na temat rodziny koncentrują się wokół pyta-

* Praca powstała w ramach projektu badawczego finansowanego przez Fogarty International Center, U.S. National Institute of Health, nr grantu 5R01TW007647.

nia, co sprawia, że niektóre rodziny pozostają trwałe i skutecznie radzą sobie z wyzwaniem życiowymi, podczas gdy inne, znajdujące się w podobnej sytuacji i okolicznościach, nie radzą sobie tak dobrze z trudnościami i przeciwnościami losu (Black, Lobo 2008).

Definicja resilience w odniesieniu do rodziny została sformułowana przez Hamiltona i Marilyn McCubbin. W ujęciu tych badaczy resilience rodziny można określić jako cechy charakterystyczne, wymiary lub właściwości, które pomagają rodzinie uniknąć rozpadu w obliczu zmian i przystosować w obliczu sytuacji kryzysowych (McCubbin, McCubbin 1988, s. 247). Zdrowie i siła rodziny jest wynikiem procesów resilience pojawiających się w odpowiedzi na stres lub zmianę, procesów, które nie tylko pomagają rodzinie przetrwać, ale również sprzyjają jej rozwojowi i umocnieniu (Black, Lobo 2008).

Charakterystykę czynników chroniących oraz czynników sprzyjających procesom odzyskiwania przez rodzinę sił (*recovery factors*) przedstawiły Black i Lobo (2007). Oczywiście, jak piszą autorki, rodziny znacząco różnią między sobą pod względem doświadczania swoich mocnych stron, przeżywania niepowodzeń oraz spostrzegania powagi napotykanego zagrożenia. Niemniej, można wyróżnić wiodące kategorie czynników chroniących, sprzyjających zdrowiu i pozytywnej adaptacji rodziny, a należą do nich:

- **Pozytywne nastawienie** (*positive outlook*) — optymizm, nadzieja i poczucie humoru członków rodziny wobec przeciwności losu, umiejętność znajdowania różnorodnych rozwiązań oraz dostrzeganie pozytywnych stron trudnych sytuacji.
- **Duchowość** (*spirituality*) — podzielany przez rodzinę system wierzeń i wartości nadający sens sytuacjom kryzysowym i przeciwnościom losu oraz dający poczucie więzi z najbliższymi, a także z innymi członkami społeczności i wszechświatem.
- **Jedność i harmonia w rodzinie** (*family member accord*) — tworzy ją okazywanie miłości, wzajemna troska i szacunek, pozytywne wzmacnianie wysiłków innych członków rodziny, poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego, wzajemne wsparcie w trudnych sytuacjach, ustalenie jasnych zasad i stanowcze — lecz nie nadmiernie rygorystyczne — ich egzekwowanie, unikanie włączania dzieci w konflikty dorosłych, a także obecność ojca w życiu dzieci, gdy dojdzie do rozpadu rodziny.
- **Elastyczność** (*flexibility*) — zdolność dostosowania ról pełnionych przez poszczególnych członków rodziny oraz modyfikacji zasad rodzinnych w obliczu zmian i wyzwań, jakie napotyka rodzina — przy jednoczesnym zachowaniu stabilności i trwałości rodziny.
- **Komunikacja w rodzinie** (*family communication*) — jasny, czyli bezpośredni, szczery i konkretny styl komunikacji, możliwość otwartego wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji bez ryzyka bycia ocenianym lub zawstydzanym oraz wspólne rozwiązywanie problemów i konfliktów.
- **Rozporządzanie funduszami** (*financial management*) — umiejętność rozsądnego wydawania pieniędzy.
- **Czas spędzany wspólnie** (*family time*) — wspólne posiłki, wykonywanie razem codziennych prac domowych i sprawunków, codzienne aktywności, które tworzą więzi oraz sprzyjają trwałości i stabilności życia rodzinnego.
- **Wspólne rozrywki** (*shared recreation*) — wspólny odpoczynek i rozrywki będące źródłem głębokich pozytywnych wzmocnień, humoru i przyjemności oraz sprzyjające rozwojowi umiejętności poznawczych i społecznych dzieci.
- **Zajęcia rutynowe i rodzinne rytuały** (*routines and rituals*) — powtarzane czynności, które wzmacniają bliskie relacje w rodzinie.

- **Sieć wsparcia pozarodzinnego** (*support network*) — wszelkie możliwości uzyskania wsparcia ze środowiska lokalnego w formie informacji, usług, rekreacji i wypoczynku. W tej kategorii mieści się także wsparcie, pomoc i przyjaźń dalszej rodziny, przyjaciół, sąsiadów, możliwość otrzymania pomocy i porady strony służb środowiskowych.

W niniejszym artykule uwzględniono czynniki, które w ujęciu scharakteryzowanej powyżej koncepcji rodzinnego resilience są czynnikami sprzyjającymi zdrowiu nastolatków i pozytywnej adaptacji rodziny. W kategorii „Jedność i harmonia w rodzinie” uwzględniono takie czynniki chroniące, jak wsparcie ze strony matki i ojca oraz wsparcie i pozytywne relacje z rodzeństwem. Przedmiotem badań była też troska rodziców o bezpieczeństwo dziecka — w szczególności monitorowanie, gdzie i z kim dziecko spędza wolny czas. Kategoria „Komunikacja w rodzinie” znalazła swoje odzwierciedlenie w pytaniach o częstość konfliktów w rodzinie. Przedmiotem analiz były również kategorie: „Czas spędzany wspólnie” oraz „Sieć wsparcia pozarodzinnego” — nastoletnich respondentów pytano o posiadanie mentora.

2. Metoda

2.1. Charakterystyka badanej grupy oraz wykonanie próby

W badaniach wzięło udział ponad 3 000 uczniów, którzy w roku szkolnym 2006/2007 rozpoczęli naukę w warszawskich publicznych i niepublicznych gimnazjach. Uczniowie byli dobierani losowo, ale jednostką doboru były klasy szkolne. Łącznie wylosowano 150 klas z 94 szkół gimnazjalnych. Dodatkowo do badań została włączona grupa młodzieży uczącej się ośrodkach przeznaczonych dla młodzieży z zaburzeniami zachowa-

Koncepcja resilience zdobywa sobie w Polsce coraz większą grupę zwolenników. Jej atrakcyjność wynika z pozytywnego przesłania, które wnosi do pracy z młodzieżą i rodziną. Zgodnie z tą koncepcją w pracy wychowawczej i profilaktycznej kluczowe są działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów dzieci i młodzieży, rodzin i społeczności. Dzięki tym zasobom młodzi ludzie stają się bardziej odporni na działanie czynników ryzyka, a co za tym idzie — lepiej przygotowani do życia w świecie różnych zagrożeń. Z koncepcją resilience wiąże się również nadzieja, że możemy skutecznie pomagać „trudnym wychowankom”, dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych i innych środowisk zagrożonych wykluczeniem (Borucka, Ostaszewski 2008).

Celem tego artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących spostrzegania przez uczniów szkół warszawskich ich rodziców i rodzeństwa. Analizowane dane są elementem szerszego projektu pn. „Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej” (Ostaszewski i wsp. 2008, 2009). W artykule zostały opracowane wyniki dotyczące spostrzegania przez badaną młodzież wybranych rodzinnych czynników chroniących oraz zmian, jakie dokonały się w tym zakresie pomiędzy I a III klasą gimnazjum.

nia i niepowodzeniami szkolnymi (MOW-y i MOS-y). Do badań włączono na zasadach doboru celowego uczniów 10 pierwszych klas z 6 ośrodków.

Badania przeprowadzono trzykrotnie w tych samych klasach: po raz pierwszy uczniowie z wylosowanych klas wypełnili ankietę w roku szkolnym 2006/07, po raz drugi, gdy byli w drugich klasach (2007/08), a po raz trzeci, gdy znaleźli się w trzecich klasach (2008/09).

Spośród 3 900 potencjalnych uczestników badań ankietę wypełniło około 80% wylosowanych uczniów. Przyczynami wykruszania się próby były: brak zgody dyrekcji szkoły na udział w projekcie, brak zgody rodziców na uczestnictwo dziecka w badaniach oraz nieobecność uczniów w dniu wypełniania ankiet. Łącznie w trzech pomiarach około 260 ankiet uznano za niewiarygodne z powodu licznych braków danych, braku spójności w odpowiedziach oraz żartów, świadczących o niepoważnym stosunku do badań.

Respondenci wypełniali ankietę w klasach zaś ankietarami były osoby spoza szkoły. Uczniom zagwarantowano całkowitą poufność, ale ze względu na podłużny charakter badań, każdy z uczniów proszony był

o utworzenie i wpisanie do ankiety swojego osobistego kodu. Kod miał umożliwić identyfikację ankiet tej samej osoby w kolejnych pomiarach. Identyfikacja uczniów, którzy wypełnili ankietę w pierwszym i trzecim pomiarze okazała się możliwa w przypadku 2 098 respondentów, co stanowi ok. 68% spośród 3 013 uczestników badań z pierwszego pomiaru. Dane uzyskane od tej grupy respondentów zostaną zaprezentowane w niniejszej pracy.

Spośród tych 2 098 uczniów nieco więcej niż połowę (55%) stanowiły dziewczęta. Według danych z trzeciego pomiaru większość respondentów (82%) mieszkała z obojgiem rodziców i większość (79%) posiadała rodzeństwo.

2.2. Narzędzia badawcze

Do pomiaru zmiennych wykorzystano pytania i skale zaczerpnięte z kwestionariusza Flint Adolescent Study (Zimmerman, Schemelk–Cone 2003) oraz z bazy danych

EMCDDA Evaluation Instruments Bank (EIB). Skale omówione poniżej cechowała zadowalająca spójność wewnętrzną (współczynnik Alpha Cronbacha wahał się od 0,73 do 0,93).

Wsparcie rodziców

Skale do pomiaru wsparcia rodziców dotyczyły osobno matki i ojca. Skale te tworzyły dwie podskale: 5 pytań o wsparcie emocjonalne ze strony matki/ojca, na przykład: „Mojej mamie sprawia przyjemność słuchanie tego, co mam do powiedzenia”. Kolejne 4 pytania odnosiły się do wsparcia w uży-

skiwaniu osiągnięć szkolnych, na przykład: „Moja mama zachęca mnie do kontynuowania nauki w szkole”.

Wszystkich z tych pytań respondenci mieli do wyboru 5 odpowiedzi: od „nieprawdziwe/fałszywe” do „całkowicie prawdziwe”.

Wsparcie i pozytywne relacje z rodzeństwem

Wsparcie i pozytywne relacje ze starszym rodzeństwem mierzono przy pomocy skali składającej się z 4 pytań — poprzedzonych wprowadzeniem: „Pomyśl, proszę, o starszym bracie lub siostrze, z którym lub z którą czujesz się najbardziej związany/związana” — na

przykład: „Jak często Twój starszy brat /starsza siostra pomaga Ci w odrabianiu lekcji?”.

Do wyboru było 5 odpowiedzi „prawie nigdy”, „rzadziej niż raz w miesiącu”, „około raz w tygodniu”, „kilka razy w tygodniu”, „prawie codziennie”.

Monitorowanie

Skala do pomiaru monitorowania przez rodziców z kim i gdzie dziecko spędza czas poza domem składała się 9 pytań, na przykład: „Gdy mam zamiar wrócić do domu później niż

zwykle rodzice oczekują, że zadzwonię, by ich o tym uprzedzić”. Respondenci mieli do wyboru następujące odpowiedzi: „nigdy”, „rzadko”, „czasami”, „przeważnie”, „zawsze”.

Konflikty w rodzinie

Skala do pomiaru konfliktów w rodzinie rozpoczynała się następującym wprowadzeniem: „Odpowiedz, proszę, jak często takie sytuacje zdarzają się w Twojej rodzinie, tzn. wśród bliskich ludzi, z którymi mieszkasz?”. Kolejne pytania dotyczyły pię-

ciu rozmaitych form konfliktów w rodzinie, na przykład: „W naszej rodzinie kłócimy się ze sobą”. W tych pytaniach zastosowano następujące odpowiedzi do wyboru: „nie zdarza się”, „rzadko”, „czasami” oraz „często”.

Czas spędzany wspólnie z rodzicami

Pytania skali dotyczącej czasu spędzania wspólnie z rodzicami poprzedzone były wprowadzeniem: „Jak często w ciągu zwykłego tygodnia wykonujesz poniższe czynności wspólnie z mamą lub tatą?”. Następnie wymieniono siedem różnych moż-

liwości wspólnego spędzania czasu, np. „jecie razem obiad (obiadokolację), oglądacie razem telewizję” itp. W pytaniu wykorzystano następujące odpowiedzi: „nigdy”, „1–2 razy”, „3–4 razy”, „prawie codziennie”.

Posiadanie mentora

W ankiecie zamieszczono jedno pytanie dotyczące posiadania przez nastolatka mentora: „Nie wliczając Twoich rodziców, czy jest w Twoim życiu osoba dorosła (z rodziny lub spoza rodziny), która wspiera Cię w różnych sytuacjach życio-

wych? Chodzi o kogoś, do kogo zwracałeś i zwracasz się o pomoc i radę, gdy tego potrzebujesz.

Jeśli odpowiedziałeś/aś TAK, proszę wpisać poniżej, kim dla Ciebie jest ta osoba (np. starszym kuzynem)?”.

2.3. Analizy statystyczne

Do oceny różnic pomiędzy danymi podłużnymi zastosowano test t dla pomiarów zależnych, w przypadku analizy różnic ze względu na płeć — test t dla pomiarów nie-

zależnych oraz test chi kwadrat w przypadku zmiennych dychotomicznych z przyjmowanym powszechnie w badaniach społecznych progiem istotności — 0,05.

3. Wyniki

3.1. Ocena wsparcia rodziców

Wsparcie ze strony matek

Większość uczniów wysoko oceniła wsparcie swoich matek. W obu pomiarach na poszczególne pytania podskali dotyczącej wsparcia emocjonalnego 65%–85% uczniów zaznaczyło odpowiedź „w dużym stopniu prawdziwe” lub „całkowicie prawdziwe”. Na pytania podskali dotyczącej wsparcia w nauce odsetki takich odpowiedzi wahały się w obu pomiarach od 91% do 95% (dane nieprezentowane w tabeli).

Pomiędzy pierwszym i trzecim pomiarem średnie oceny w obu podskalach mierzących wsparcie uległy istotnemu obniżeniu (tabela 1). Wyniki wskazują, że we własnym odczuciu dorastający młodzi ludzie w coraz mniejszym stopniu mogą liczyć na wsparcie emocjonalne i moralne swoich matek, czują się z nimi mniej związani i niżej oceniają to, na ile matki potrafią im pomagać w rozwiązywaniu problemów. Wyjątkiem okazały się dwa aspekty mierzonego wspar-

cia — na przestrzeni nauki w gimnazjum nie zmieniły się oceny uczniów dotyczące słuchania przez matkę, co nastolatek ma do powiedzenia oraz zachęcania dziecka do kontynuowania nauki w szkole.

Chłopcy oceniali wsparcie emocjonalne swoich matek podobnie jak dziewczęta. Jedy- na różnica dotyczyła pytania o przyjemność, jaką sprawia mamie słuchanie tego, co dziecko ma do powiedzenia – w obu pomiarach średnie ocen dziewcząt były istotnie wyższe (tabela 1). W trzecim pomiarze w grupie chłopców istotnie wyższe były średnie odpowiedzi na pytania dotyczące zachęcania dziecka do kontynuowania nauki oraz wagi, jaką matka przykłada do tego, by nastolatek dobrze czuł się w szkole. Ponadto istotnie wyższy w porównaniu z grupą dziewcząt był ogólny wynik chłopców w całej podskali mierzącej wsparcie matek w osiągnięciu dobrych wyników w nauce.

badania

Tabela 1. Odpowiedzi badanych uczniów na pytania skali o wsparcie matki, pomiaru podłużne w klasach I–III (N= 2098).

	I klasy razem	III klasy razem	Porównanie I vs III klasy	I klasy chłopcy	I klasy dziewczęta	Porównanie chłopców vs dziewczęta w I klasach	III klasy chłopcy	III klasy dziewczęta	Porównanie chłopców vs dziewczęta w III klasach
	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów zależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności
Wsparcie emocjonalne									
Mojej mamie sprawia przyjemność słuchanie tego, co mam do powiedzenia.	2,95	2,93	0,93 n.i.	2,86	3,02	-3,81***	2,86	2,97	-2,55**
Mogę liczyć na wsparcie emocjonalne mojej mamy.	3,41	3,22	8,67***	3,43	3,38	1,19 n.i.	3,22	3,20	0,38 n.i.
Moja mama dobrze potrafi mi pomagać w rozwiązywaniu problemów życiowych.	3,09	2,84	9,78***	3,10	3,06	0,85 n.i.	2,88	2,80	1,46 n.i.
Jestem głęboko związany ze swoją mamą.	3,40	3,14	11,54***	3,40	3,39	0,34 n.i.	3,11	3,15	-0,77 n.i.
Mogę liczyć na wsparcie moralne mojej mamy.	3,36	3,20	7,23***	3,34	3,35	-0,25 n.i.	3,16	3,21	-1,22 n.i.
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 20)	16,26	15,35	9,73***	16,22	16,24	-0,14 n.i.	15,25	15,37	-0,60 n.i.
Wsparcie w nauce									
Moja mama zachęca mnie do kontynuowania nauki w szkole.	3,76	3,75	0,84 n.i.	3,73	3,78	-1,73 n.i.	3,69	3,80	-3,8***
Dla mojej mamy ważne jest, żebym dobrze czuł się w szkole.	3,71	3,56	8,38***	3,67	3,73	-1,86 n.i.	3,50	3,60	-2,59**
Dla mojej mamy ważne jest, abym uczył się w domu (odrabiał lekcje).	3,68	3,58	5,45***	3,66	3,68	-0,73 n.i.	3,55	3,59	-1,39 n.i.
Dla mojej mamy ważne jest, bym w szkole miał dobre stopnie.	3,66	3,63	1,98*	3,69	3,64	1,91 n.i.	3,63	3,63	-0,001 n.i.
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 16)	14,83	14,54	5,68***	14,76	14,83	-0,77 n.i.	14,37	14,62	-2,30*

*p<0,05; **p<0,01; *** p<0,001
Źródło: opracowanie własne.

Wsparcie ze strony ojców

Badani gimnazjaliści nieco niżej oceniali wsparcie ze strony ojca niż ze strony matki. W pytaniach podskali dotyczącej wsparcia emocjonalnego, w obu pomiarach, odsetki uczniów zaznaczających odpowiedź „w dużym stopniu prawdziwe” lub „całkowicie prawdziwe” wahały się od 53%–76%. Na pytania podskali dotyczącej wsparcia w nauce odsetki te wahały się od 81% do 89% (dane nieprezentowane w tabeli). Warto może dodać, że braki danych w poszczególnych pytaniach o wsparcie ojca wahały się od 5% do 7%, podczas gdy w pytaniach o wsparcie matki nie przekraczały 1% do 2%.

Podobnie jak w przypadku wsparcia ze strony matki, wraz z dorastaniem uczniów obniżyła się ich ocena wsparcia ze strony ojca. Jednak w odróżnieniu od wyników dotyczących wsparcia matki, spostrzegane wsparcie ze strony ojca uległo istotnemu obniżeniu we wszystkich mierzonych aspektach (tabela 2).

Analizy wskazują na znaczne zróżnicowanie pomiędzy chłopcami i dziewczętami

w ich ocenach wsparcia ojca (tabela 2). Odmienne niż w przypadku oceny wsparcia ze strony matki, różnice dotyczyły prawie wszystkich mierzonych aspektów wsparcia emocjonalnego — poza pytaniem o słuchanie przez ojca, co dziecko ma do powiedzenia. W obu pomiarach oceny chłopców były istotnie wyższe niż oceny dziewcząt w odpowiedzi na pytania o wsparcie emocjonalne, wsparcie moralne, poczucie związku z ojcem oraz skuteczności ojca w udzielaniu pomocy dziecku w rozwiązywaniu problemów. Z kolei dziewczęta wyżej oceniały wsparcie swoich ojców w zakresie osiągnięć szkolnych. Istotne różnice stwierdzono w obu pomiarach w całej skali oraz w pytaniach o zachęcanie dziecka do kontynuowania nauki, a także wagi, jaką ojciec przykładą do tego, by nastolatek miał dobre stopnie. Ponadto w pierwszym pomiarze dziewczęta wyżej oceniły to, na ile dla ojca ważne jest, by nastolatek dobrze czuł się w szkole.

badania

Tabela 2. Odpowiedzi badanych uczniów na pytania skali o wsparcie ojca, pomiaru podłużne w klasach I–III (N = 2098).

	I klasy razem	III klasy razem	Porównanie I vs III klasy	I klasy chłopcy	I klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w I klasach	III klasy chłopcy	III klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w III klasach
	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów zależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności
Wsparcie emocjonalne									
Mojemu tacie sprawia przyjemność słuchanie tego, co mam do powiedzenia.	2,83	2,71	4,83***	2,76	2,85	-1,71 n.i.	2,69	2,71	0,33 n.i.
Mogę liczyć na wsparcie emocjonalne mojego taty.	2,92	2,66	9,62***	2,96	2,82	2,61**	2,75	2,58	3,20***
Mój tata dobrze potrafi mi pomagać w rozwiązywaniu problemów życiowych.	2,70	2,50	7,12***	2,85	2,54	5,46***	2,67	2,35	5,63***
Jestem głęboko związany ze swoim tatą.	3,15	2,84	11,42***	3,18	3,07	2,25*	2,91	2,77	2,48**
Mogę liczyć na wsparcie moralne mojego taty.	3,07	2,83	8,80***	3,10	2,99	2,01*	2,88	2,77	2,00*
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 20)	14,70	13,59	9,99***	14,88	14,33	2,34*	13,94	13,18	3,03**
Wsparcie w nauce									
Mój tata zachęca mnie do kontynuowania nauki w szkole.	3,55	3,46	3,93***	3,46	3,57	-2,65**	3,38	3,52	-3,28***
Dla mojego taty ważne jest, żebym dobrze czuł się w szkole.	3,49	3,30	8,10***	3,41	3,51	-2,44**	3,27	3,30	-0,61 n.i.
Dla mojego taty ważne jest abym uczył się w domu (odrabiał lekcje).	3,48	3,32	6,61***	3,43	3,47	-0,93 n.i.	3,27	3,33	-1,19 n.i.
Dla mojego taty ważne jest, bym w szkole miał dobre stopnie.	3,54	3,42	5,13***	3,47	3,55	-2,14*	3,36	3,45	-2,26**
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 16)	14,07	13,52	7,02***	13,77	14,12	-2,36*	13,29	13,61	-1,97*

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

Źródło: opracowanie własne.

3.2. Ocena wsparcia rodzeństwa

Uzyskane dane wskazują, że starsze rodzeństwo pomaga gimnazjalistom i służy im wsparciem. Spośród 960 uczniów, którzy odpowiedzieli na pytania o starsze rodzeństwo, około 54% badanych w pierwszym pomiarze oraz około 42% w trzecim pomiarze potwierdziło, że starszy brat lub starsza siostra przynajmniej raz w tygodniu pomaga im w radzeniu sobie z problemami (dane nieprezentowane w tabeli).

Tak jak w przypadku danych dotyczących wsparcia ze strony rodziców, ocena wsparcia i pozytywnych relacji z rodzeń-

stwem obniżała się wraz z wiekiem badanych uczniów we wszystkich mierzonych aspektach (tabela 3). Stwierdzono także różnice w ocenach chłopców i dziewcząt. W obu pomiarach średnie ocen dziewcząt w całej skali były istotnie wyższe niż średnie ocen chłopców, a ponadto, dziewczęta były one bardziej skłonne potwierdzać, że starszy brat lub siostra pomaga im w rozwiązywaniu problemów. Uczennice w III klasach częściej potwierdzały, iż razem z rodzeństwem robią coś wspólnie dla przyjemności.

badania

Tabela 3. Odpowiedzi badanych uczniów na pytania skali o wsparcie i pozytywne relacje z rodzeństwem, pomiary podłużne w klasach I–III (N= 960).

	I klasy razem	III klasy razem	Porównanie I vs III klasy	I klasy chłopcy	I klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w I klasach	III klasy chłopcy	III klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w III klasach
	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów zależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności
Jak często Twój starszy brat (starsza siostra) pomaga Ci w odrabianiu lekcji	1,58	1,05	14,04***	1,47	1,58	-1,45 n.i.	1,0	1,05	-0,69 n.i.
Jak często Twój starszy brat (starsza siostra) pomaga Ci, gdy masz problemy?	1,76	1,49	5,87***	1,51	1,94	-4,69***	1,17	1,71	-6,35***
Jak często Ty i Twój starszy brat (starsza siostra) robicie coś wspólnie dla przyjemności?	2,83	2,01	11,14***	2,40	2,46	-0,83 n.i.	1,87	2,12	-3,11 **
Jak często zwracasz się do Twójgo starszego brata (starszej siostry) o pomoc w odrabianiu lekcji?	1,69	1,10	14,76***	1,56	1,71	-1,79 n.i.	1,05	1,10	-0,67 n.i.
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 16)	7,48	5,63	15,70***	6,95	7,58	-2,71 **	5,1	5,98	-3,68***

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

Źródło: opracowanie własne.

3.3. Monitorowanie nastolatka przez rodziców

Większość badanych uczniów potwierdziła, że rodzice sprawdzają, co robią poza szkołą. W odpowiedzi na pytania o uprzedzanie telefoniczne, że nastolatek wróci do domu później oraz opowiadanie się, gdzie i z kim spędza swój czas, w obu pomiarach 65%–88% zaznaczyło o odpowiedź „przeważnie” lub „zawsze”. Rodzice byli natomiast mniej skłonni dowiadywać się, kim są rodzice przyjaciół dziecka — w drugim pomiarze 33% respondentów potwierdziło, że jest tak „przeważnie” lub „zawsze” (dane nieprezentowane w tabeli).

Zgodnie z oczekiwaniem, pomiędzy pierwszym i trzecim pomiarem, kontrola rodzicielska uległa osłabieniu (tabela 4). Istotne różnice stwierdzono w prawie wszystkich mierzonych aspektach monitorowania dzie-

cka przez rodziców — z jednym wyjątkiem: pomiędzy I a III klasą nie zmieniły się istotnie odpowiedzi uczniów na pytanie o to, czy rodzice oczekują telefonicznego uprzedzenia, że nastolatek wróci do domu później niż zwykle.

Zebrane dane wskazują, że dziewczęta są bardziej kontrolowane niż chłopcy. W obu pomiarach średnie oceny dziewcząt na skali mierzącej monitorowanie przez rodziców, gdzie i z kim dziecko spędza czas, były znacząco wyższe niż oceny chłopców. Różnice między dziewczętami i chłopcami dotyczyły większości pytań — nie stwierdzono jedynie różnic w odpowiedziach na pytania, czy dla rodziców jest ważne, by znać rodziców przyjaciół dziecka oraz czy wiedzą na co nastolatek wydaje pieniądze.

badania

Tabela 4. Odpowiedzi badanych uczniów na pytania skali o monitorowanie przez rodziców, gdzie i z kim spędzają czas, pomiary podłużne w klasach I–III (N = 2098).

	I klasy razem	III klasy razem	Porównanie I vs III klasy	I klasy chłopcy	I klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w I klasach	III klasy chłopcy	III klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w III klasach
	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 4)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności
Gdy mam zamiar wrócić do domu później niż zwykle rodzice oczekują, że zadzwonię, by ich o tym uprzedzić.	3,33	3,30	1,40 n.i.	3,16	3,48	-7,5***	3,11	3,46	-8,43***
Przed wyjściem z domu mówię rodzicom, z kim mam się spotkać.	3,01	2,74	10,81***	2,90	3,11	-4,26***	2,54	2,91	-7,76***
Gdy wychodzę wycieczką z rodzicami, gdzie jestem.	3,41	3,15	11,96***	3,28	3,52	-5,85***	2,93	3,33	-9,17***
Moi rodzice uważają, że ważne jest to, aby wiedzieć, kim są moi przyjaciele.	3,28	3,00	11,69***	3,18	3,35	-4,14***	2,84	3,11	-5,80***
Moi rodzice uważają, że ważne jest, aby wiedzieć, kim są rodzice moich przyjaciół.	2,46	1,91	18,80***	2,43	2,47	-0,76 n.i.	1,91	1,91	-0,08 n.i.
Moi rodzice wiedzą na co wydają pieniądze.	2,85	2,38	17,49***	2,87	2,84	0,69 n.i.	2,35	2,41	-1,08 n.i.
Rozmawiam ze swoimi rodzicami na temat moich wspólnych planów z przyjaciółmi.	2,66	2,36	10,29***	2,53	2,77	-4,61***	2,13	2,55	-8,08***
Gdy wychodzę, rodzice pytają dokąd idę.	3,49	3,33	7,59***	3,39	3,56	-4,47***	3,18	3,44	-6,40***
Moi rodzice wiedzą co robię i gdzie przebywam po szkole.	3,12	2,75	14,72***	3,05	3,18	-2,93**	2,66	2,83	-3,42***
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 36)	27,69	24,99	18,13***	26,86	28,27	-4,63***	23,76	25,99	-7,05***

p<0,01; * p<0,001

Źródło: opracowanie własne.

3.4. Konflikty w rodzinie

Konfliktów w rodzinie doświadczało niewielu badanych gimnazjalistów — przy czym najczęściej respondentów relacjonowało, iż w ich rodzinach często zdarza się, że członkowie rodziny się kłócą (9% w pierwszym i 13,5% w drugim pomiarze) lub złością się na siebie nawzajem (6% oraz 12%; dane nieprezentowane w tabeli).

Pomiędzy I oraz III klasą gimnazjum wzrosła liczba uczniów potwierdzających istnienie konfliktów w ich rodzinach (tabela 5). Wskazuje na to istotnie wyższa w trzecim pomiarze (w porównaniu do pierwszego) średnia w całej skali oraz w pytaniach o kłótnie, złościę i złośliwe krytykowanie. Nie było natomiast istotnych zmian w odpowiedziach na pytania dotyczące utra-

ty panowania nad sobą oraz rękoczynów w rodzinie. Warto dodać, że w obu pomiarach większość uczniów (około 85%) podała, że w ich rodzinach nie zdarza, by ktoś uderzył kogoś w złości.

Dziewczęta były bardziej niż chłopcy skłonne potwierdzać występowanie konfliktów w rodzinie (tabela 5). W pierwszym pomiarze średnia ocen na skali mierzącej konflikty w rodzinie oraz średnie odpowiedzi na pytania o kłótnie, złościę się na siebie nawzajem oraz złośliwe krytykowanie przez członków rodziny były istotnie wyższe w grupie dziewcząt. W trzecim pomiarze istotne różnice dotyczyły ogólnej średniej oraz wszystkich poszczególnych pytań skali.

badania

Tabela 5. Odpowiedzi badanych uczniów na pytania skali dotyczącej konfliktów w rodzinie, pomiaru podżucze w klasach I–III (N= 2098).

	I klasy razem	III klasy razem	Porównanie I vs III klasy	I klasy chłopcy	I klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w I klasach	III klasy chłopcy	III klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w III klasach
	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Wartość T dla pomiarów zależnych i pozioomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i pozioomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i pozioomy istotności
W naszej rodzinie kłócimy się ze sobą.	1,19	1,48	-14,66***	1,04	1,32	-7,45***	1,28	1,65	-10,04***
Członkowie rodziny złością się na siebie nawzajem.	1,03	1,34	-15,29***	0,92	1,13	-5,77***	1,15	1,50	-9,06***
Członkowie rodziny tracą panowanie nad sobą.	0,42	0,48	-3,63***	0,39	0,43	-1,32 n.i.	0,44	0,51	-2,00*
Członkowie rodziny złościłiwie się krytykują.	0,59	0,91	-15,01***	0,54	0,63	-2,26*	0,80	1,00	-4,59***
Ktoś w złości uderzy kogoś innego w rodzinie (nie włączając takich zdarzeń między Tobą i rodzeństwem).	0,22	0,19	-2,17*	0,21	0,23	-0,60 n.i.	0,16	0,21	-2,23*
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 15)	3,43	4,40	-14,51***	3,07	3,73	-5,07***	3,83	4,87	-7,59***

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

Źródło: opracowanie własne.

3.5. Czas spędzany wspólnie z rodziną

Dane zebrane w czasie, gdy respondenci byli w pierwszych klasach gimnazjów wskazują, że ponad połowa z nich spędzała codziennie czas z rodzicami podczas posiłków, oglądania telewizji, a także rozmawiając o szkolnych zajęciach i wydarzeniach dnia codziennego (dane nieprezentowane w tabeli). Porównanie średnich odpowiedzi na poszczególne pytania oraz w całej skali wskazuje, że wraz z dorastaniem młodzież

rzadziej spędzała czas ze swoimi rodzicami (tabela 6). Wyjątkiem jest tu wynik świadczący o tym, że wraz z wiekiem nie zmniejsza się częstość rozmów uczniów i uczennic gimnazjów z ich rodzicami na temat wydarzeń dnia codziennego. Okazało się także, iż w obu pomiarach chłopcy częściej niż dziewczęta potwierdzali, że jedzą z rodziną wspólnie posiłki oraz uprawiają sport, dziewczęta zaś, że rozmawiają ze swoimi rodzicami.

badania

Tabela 6. Odpowiedzi badanych uczniów na pytania skali dotyczącej czasu spędzanego wspólnie z rodzicami, pomiaru podłużne w klasach I–III (N = 2098).

	I klasy razem	III klasy razem	Porównanie I vs III klasy	I klasy chłopcy	I klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w I klasach	III klasy chłopcy	III klasy dziewczęta	Porównanie chłopcy vs dziewczęta w III klasach
	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Wartość T dla pomiarów zależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania skali (minimum = 0 maksimum = 3)	Wartość T dla pomiarów niezależnych i poziomy istotności
Jecie razem obiad (obiadokolację)	2,27	1,91	15,74***	2,36	2,19	4,01***	2,04	1,81	5,28***
Oglądacie razem telewizję	2,19	1,95	10,32***	2,17	2,20	-0,80 n.i.	1,95	1,96	0,19 n.i.
Sprzątacie razem dom	1,20	0,93	13,64***	1,20	1,20	0,08 n.i.	0,94	0,91	0,79 n.i.
Rozmawiacie o Twoich szkolnych zajęciach	2,31	2,18	5,74***	2,23	2,38	-3,83***	2,09	2,25	-3,74***
Uprawiacie razem sport	0,74	0,48	13,89***	0,79	0,70	2,38*	0,54	0,43	3,68***
Odwiedzacie krewnych	1,26	1,01	13,29***	1,27	1,24	0,72 n.i.	1,06	0,97	2,86**
Rozmawiacie o wydarzeniach dnia codziennego	2,28	2,27	0,33 n.i.	2,16	2,37	-4,95***	2,15	2,36	-5,00***
Średnie wyniki dla całej skali (minimum = 0, maksimum = 24)	12,24	10,72	17,70***	12,19	12,29	-0,56 n.i.	10,77	10,67	0,59 n.i.

Źródło: opracowanie własne.

3.6. Posiadanie mentora

Termin „mentor” nie jest powszechnie stosowany w Polsce, a jego znaczenie zależy od kontekstu i raczej nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Dlatego w naszych badaniach nie użyliśmy wprost tego terminu, ale przygotowaliśmy pytanie o osobę, która może pełnić taką właśnie rolę. Około 60% w pierwszym pomiarze i 51,5% uczniów w trzecim pomiarze potwierdziło, że ma mentora (chi kwadrat = $p < 0,001$). Około połowa uczniów klas trzecich potrafiła wskazać osobę, która wspiera ją w trudnych sytuacjach życiowych. Byli to przede wszystkim członkowie rodziny: ciocie, wujkowie, kuzyni, starsze rodzeństwo, a także babcie i dziadkowie. Wraz z wiekiem gimnazjalistów (pomiędzy pierwszą i trzecią

klasą) zmniejszał się udział dziadków w pełnieniu roli osoby wspierającej. Tylko bardzo niewielka grupa gimnazjalistów (ok. 3%) wskazała w tym kontekście na wychowawców, nauczycieli, pedagogów szkolnych, trenerów lub innych profesjonalistów, z którymi kontaktuje się w szkole lub w miejscach aktywności pozaszkolnej. Około 10% uczniów klas trzecich gimnazjów publicznych i 6% uczniów z gimnazjów niepublicznych w odpowiedzi na to pytanie wskazało na kolegę lub koleżankę. Ta ostatnia kategoria pojawiała się częściej w odpowiedziach dziewcząt. W przypadku odpowiedzi „kolega/koleżanka” trudno było ustalić, czy na pewno respondenci mieli na myśli osobę pełnoletnią.

4. Omówienie wyników

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że gimnazjaliści warszawscy cieszą się wsparciem najbliższej rodziny — przy czym osobą najczęściej wspierającą nastolatka jest mama, następnie ojciec, a także rodzeństwo. Spora grupa gimnazjalistów (ok. 36%) znajduje oparcie i pomoc u babci, dziadka oraz dalszych członków rodziny (wujków, chrzestnych, kuzynów). Pełnią oni rolę naturalnych mentorów nastolatków. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że te aspekty resilience są obecne w rodzinach większości gimnazjalistów z Warszawy. To optymistyczny rezultat — wiadomo bowiem z licznych badań, że wsparcie społeczne (przede wszystkim rodziców), ale również innych ważnych osób z otoczenia społecznego jest jednym z podstawowych czynników przeciwdziałających zachowaniom ryzykownym młodzieży oraz zmniejszającym ryzyko wielu chorób (Wills i wsp. 2004; Kumpfer, Bluth 2004; Fergus, Zimmerman 2005; Springer i wsp. 2006; Woynarowska 2007).

Wraz z dorastaniem młodzi ludzie — przynajmniej we własnym odczuciu — co-

raz mniej mogą liczyć na wsparcie ze strony swoich matek, ojców i rodzeństwa. Niemniej jednak jeden z aspektów spostrzeganego wsparcia ze strony matek pozostał niezmienny — pomiędzy I a III klasą gimnazjum nie było różnic w odpowiedziach na pytanie, na ile mamie sprawia przyjemność słuchanie tego, co jej dziecko ma do powiedzenia.

Przeprowadzone analizy wskazują na brak różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami w ocenie wsparcia emocjonalnego matek, co więcej — chłopcy wyżej niż dziewczęta oceniali wsparcie emocjonalne swoich ojców. Uzyskane wyniki nie znajdują potwierdzenia w pracach innych autorów. Na przykład w badaniach przeprowadzonych wśród uczniów polskich w wieku 8–18 lat stwierdzono, że dziewczęta częściej niż chłopcy deklarują wysoki poziom spostrzeganego wsparcia (Małkowska 2004).

Należy jednak pamiętać, że wsparcie społeczne to złożony konstrukt, różnie ujmowany przez badaczy. W literaturze wymieniane jest wsparcie strukturalne oraz wsparcie

funkcjonalne. Wsparcie strukturalne to istniejące i dostępne sieci społeczne, czyli ludzie lub instytucje, do których można zwrócić się o pomoc w trudnej sytuacji. W ramach wsparcia funkcjonalnego wyodrębnia się natomiast: wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe oraz duchowe. Wsparcie społeczne można również rozpatrywać w zależności od tego, kto tego wsparcia udziela (Sęk, Cieślak 2004).

Z różnymi definicjami i ujęciami wsparcia społecznego wiążą się rozmaite metody pomiaru — w tym więc można upatrywać odmienności w wynikach uzyskiwanych w różnych badaniach.

W ocenie badanych uczniów, rodzice (zarówno matki, jak i ojcowie) przykładają większą wagę do wspierania swoich dzieci w osiąganiu dobrych wyników w nauce niż do udzielania im wsparcia emocjonalnego. Okazało się przy tym, że chłopcy czują się bardziej niż dziewczęta wspierani przez swoje matki w uzyskiwaniu dobrych wyników w szkole. Z kolei dziewczęta czują się bardziej niż chłopcy wspierane w nauce przez swoich ojców. Te dość zaskakujące rezultaty wymagają dalszych weryfikacji.

Przeprowadzone badania wskazują, że gimnazjaliści w większym stopniu mogą polegać na wsparciu matek niż ojców. Wynik ten można uznać za odzwierciedlenie faktu, że kobiety nadal pełnią ważniejszą rolę w wychowywaniu dzieci niż mężczyźni.

Zebrane dane potwierdziły, że wraz z dorastaniem nastolatka rodzice w coraz mniejszym stopniu kontrolują, gdzie i z kim spędza czas — co jest naturalną konsekwencją dojrzewania i zyskiwania przez młodzież coraz większej autonomii. Przeprowadzone badania wskazują, że jeden z aspektów monitorowania nie zmienił się pomiędzy okresem, gdy gimnazjaliści byli w I oraz w III klasie. Rodzice tak samo wymagali, by dziecko uprzedzało telefonicznie o późniejszym powrocie do domu. Okazało się ponadto, zgodnie z oczekiwaniami, potwierdzanymi wy-

kami innych badań, że rodzice przykładają większą wagę do monitorowania córek niż synów (Claes i wsp. 2004).

Uczniowie, będąc w III klasie gimnazjum, byli w większym stopniu niż w I klasie skłonni potwierdzać występowanie w ich rodzinach konfliktów. Możliwych wyjaśnień dla tego wyniku również można poszukiwać w prawidłowościach okresu dorastania. W okresie adolescencji ma miejsce stopniowe uniezależnianie się od rodziców na rzecz większej identyfikacji z rówieśnikami. W tym okresie charakterystyczne są konflikty pomiędzy dorastającymi dziećmi i ich rodzicami. Z jednej strony są one spowodowane labilnością emocjonalną i częstym występowaniem emocji negatywnych, takich jak lęk, złość czy gniew lub poczucia winy czy małej wartości, a także — niekiedy nadmiernym — krytycyzmem nastolatków (Obuchowska 2008). Z drugiej strony konflikty mogą być konsekwencją zachowań rodziców, którzy — choć wspierają uzyskiwanie przez dziecko coraz większej autonomii i akceptują zmianę relacji w kierunku bardziej partnerskich — jednak mogą mieć odmiennie niż ich potomstwo zdanie, kiedy te zmiany powinny nastąpić (Van Doorn i wsp. 2011). W odczuciu dziewcząt konflikty w ich rodzinach były bardziej nasilone, co z kolei można tłumaczyć różnymi u kobiet i mężczyzn strategiami zachowania w sytuacjach konfliktów rodzinnych. Kobiety bowiem są bardziej skłonne do konfrontacji i werbalnej ekspresji emocji, podczas gdy mężczyźni mają skłonność do wycofywania się i unikania konfliktu (Christensen, Heavey 1999).

Im dzieci są starsze, tym mniej czasu spędzają wspólne z rodzicami — to także naturalny proces. W tym okresie rozwojowym młodzi ludzie chętnie spędzają czas ze swoimi rówieśnikami. W kręgach rówieśniczych uczą się nawzajem od siebie nowych zachowań, w tym między innymi zachowań ryzykownych. Wielu młodych ludzi odrzuca w tym czasie zakazy z okresu dzieciństwa.

stwa, które zabraniały im pić alkohol i palić papierosy. Dlatego bardzo istotne z perspektywy procesów resilience jest podtrzymywanie dobrego kontaktu rodziców z dorastającymi dziećmi i rozumienie ważnych dla nich spraw i problemów. Zmniejszająca się w gimnazjum naturalna „ochrona” rodzicielska nakłada się na procesy dojrzewania i uczenia się nowych zachowań, w tym zachowań niedozwolonych dla młodzieży w wieku szkolnym. To wszystko sprawia, że okres nauki w gimnazjum jest poważnym wyzwaniem dla rodziców i wychowawców młodzieży.

Zaprezentowane tu wyniki oparte są wyłącznie na danych uzyskanych od gimnazjalistów, co niewątpliwie ogranicza możliwość

wyciągania wniosków odnośnie czynników chroniących na poziomie całej rodziny. Rodzinę tworzy kilka osób, z których każda może odmiennie spostrzegać mocne i słabe strony swoich bliskich oraz nieco inaczej oceniać relacje pomiędzy członkami rodziny. Rozważając tę problematykę z perspektywy koncepcji resilience należy także pamiętać, że poszczególni członkowie rodziny mogą różnie reagować w obliczu przeciwności losu oraz „uruchamiać” odmiennie czynniki chroniące. Ponadto czynniki chroniące, które sprzyjają pozytywnej adaptacji jednej osoby, mogą okazać się mniej pomocne lub nawet szkodliwe dla innych członków rodziny (Black, Lobo 2008).

5. Wnioski

Mając na względzie przedstawione powyżej ograniczenia, można jednak pokusić się o stwierdzenie, że rodziny warszawskich gimnazjalistów dysponują siłą i możliwościami sprzyjającymi procesom resilience. Funkcjonowanie rodzin zmienia się wraz z czasem, zmianom podlegają też czynniki sprzyjające zdrowiu i pozytywnej adapta-

cji rodziny — część ulega osłabieniu, część pozostaje bez zmian, inne są wzmacniane — być może pojawiają się nowe. Ze względu na fakt, że w okresie gimnazjum nasila się również ryzyko związane z przemianami rozwojowymi dorastających warto wspierać rodziny w jak najlepszym wykorzystywaniu posiadanego potencjału.

The article discusses changes in young people's perception of certain factors affecting resilience in the family, such as: support from parents and siblings, parental monitoring of the free time spent by the child outside of home, intensity of conflicts within the family and having a natural mentor figure available to the teenager. The three-year-long longitudinal study focused on the pupils who started attending Warsaw's lower secondary schools – both public and non-public – in the academic year 2006/2007. Data presented in the paper originated from 2 098 pupils.

Obtained results indicate that with age young people tend to put less value in the support received from their mothers, fathers and siblings. It was also confirmed that as teenagers grow up their parents have less and less control over where and with whom their offspring spend spare time. The study additionally suggested that, in the eyes of parents, monitoring daughters was more critical than monitoring sons. As expected, it was also found that as the children get older they spend less time with their parents, but seem to be talking to them about important issues just as much.

In summary, families of Warsaw's lower secondary school pupils have strengths and opportunities facilitating resilience processes. Family functioning evolves with time, as do the factors promoting health and positive adaptation of the family. Lower secondary school is the time of elevated risk associated with developmental changes experienced by adolescents – it is thus advisable to support families in making the best of the potential they possess.

Literatura

- Black K., Lobo M. (2008), *A conceptual review of family resilience factors*, *Journal of Family Nursing*, vol. 14 (1).
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, *Medycyna Wieku Rozwojowego*, tom XII, vol. 2, nr 1.
- Christensen A., Heavey C.L. (1999), *Gender and social structure in the demand/withdraw pattern of marital conflict*, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 59(1).
- Claes M., Lacourse E., Bouchard C., Perucchini P. (2003), *Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France and Italy*, *Journal of Adolescence*, vol. 26.
- Cohen S., Wills T.A. (1985), *Stress, social support, and the buffering hypothesis*, *Psychological Bulletin*, vol. 98(2).
- Fergus S., Zimmerman M.A. (2005), *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*, *Annual Review of Public Health*, vol. 26.
- Garmezy N. (1985), *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, w: J. Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press, s. 213–234.
- Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, Evaluation Instrument Bank European (EIB), www.emcdda.europa.eu/eib
- Kulig J. (2000), *Community resiliency: the potential for community health nursing theory development*, *Public Health Nursing*, vol. 17(5).
- Kumpfer K.L., Bluth B. (2004), *Parent/child transactional processes predictive of resilience or vulnerability to "substance abuse disorders"*, *Substance Use & Misuse*, vol. 39(5).
- Luthar S.S. (2006), *Resilience in development. A synthesis of research across five decades*, w: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, vol. 3 (2 wyd.), New York: Wiley, s. 740–795.
- McCubbin H., McCubbin M. (1988), *Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity*, *Family Relations*, vol. 37(3).
- Małkowska A., Mazur J., Woynarowska B. (2004), *Poziom spostrzeganego wsparcia społecznego a jakość życia dzieci i młodzieży*, *Medycyna Wieku Rozwojowego*, tom VIII, vol. 3(1).
- Obuchowska I. (2008), *Dorastanie – między mocą a bezsilnością*, w: Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 15–20.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2008), *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M. (2009), *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–II*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57(3).
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–28.
- Springer A., Parcel G., Baumler E., Ross M. (2006), *Supportive relationships and adolescent health risk behavior among secondary school students in El Salvador*, *Social Science & Medicine*, vol. 62.

- Werner E.E. (2000), *Protective factors and individual resilience*, w: J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition*, Cambridge University Press, s. 115–132.
- Zimmerman M.A., Schmeelk–Cone K.H. (2003), *A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African American youth*, *Journal of Research on Adolescence*, vol. 13(2).
- Wills T.A., Resko J.A., Ainette M.G., Mendoza D. (2004), *Role of parent support and peer support in adolescent substance use: a test of mediated effects*, *Psychology of Addictive Behaviors*, vol. 18(2).
- Wojnarowska B. (2007), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN, s. 44–75.
- Van Doorn M.D., Branje S.J.T, Meeus W.H.J. (2011), *Developmental changes in conflict resolution styles in parent-adolescent relationships: a four-wave longitudinal study*, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40.

O AUTORACH

AGNIESZKA PISARSKA — psycholog, doktor nauk medycznych, adiunkt w Zakładzie Zdrowia Publicznego, Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Zainteresowania naukowe: zdrowie psychiczne młodzieży i osób dorosłych, rozpowszechnienie i uwarunkowania używania substancji psychoaktywnych, profilaktyka zachowań problemowych młodzieży.

KRZYSZTOF OSTASZEWSKI — pedagog, doktor nauk humanistycznych. Adiunkt w Zakładzie Zdrowia Publicznego Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Kierownik Zespołu badawczego Pracowni „Pro-M”. Zajmuje się profilaktyką zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Autor wielu publikacji naukowych i popularno–naukowych z tej dziedziny. Redaktor naukowy miesięcznika *Remedium*. Stypendysta Fogarty International Substance Abuse Research Training Program (Uniwersytet Michigan USA).