

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

RELACJE Z RODZICAMI A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Okres adolescencji, czas istotnych zmian fizycznych, psychicznych i emocjonalnych, wpływa w znaczący sposób na zmianę relacji wewnątrzrodziny. W tym okresie młody człowiek ma okazję coraz częściej konfrontować dotychczas doświadczane w rodzinie style komunikacji i sposoby zachowań z tym, co spostrzega poza rodziną. Jest to okres nie tylko adaptacji dziecka do dorosłego życia, ale też adaptacji ze strony rodziny do potrzeb i oczekiwań dorastającego syna czy córki.

Szczególnych problemów w okresie dojrzewania doznaje młodzież z trudnościami szkolnymi. Zdaniem B. G. Licht i J. A. Kistner (1986), notoryczne przeżywanie sytuacji niepowodzenia powoduje, że młodzi ludzie uczą się zwątpienia w swoje możliwości intelektualne i postrzegania wszelkich wysiłków jako daremnych. Stają się w związku z tym osobami sfrustrowanymi, łatwo poddają się w sytuacji pojawienia się jakichkolwiek trudności, a to przyczynia się do wciąż nowych niepowodzeń. Efektem tego zakłętego kręgu jest przyjęcie postawy unikania jakiegokolwiek wysiłku, brak przyjemności z wykonywania zadań intelektualnych oraz lekceważenie okazywane pracy umysłowej. Prezentowanie takiej postawy w dzisiejszym społeczeństwie wiąże się zaś prawie nieodwołalnie nie tylko z trudnościami w znalezieniu pracy, lecz także z utratą możliwości rozwoju własnych predyspozycji oraz z brakiem społecznej akceptacji, a to wywołuje poczucie beznadziejności i przekonanie, że przegrało się własne życie.

Dr EWA DOMAGAŁA-ZYŚK – asystent Katedry Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych KUL; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

Istnieje zatem potrzeba podjęcia pedagogicznej refleksji nad czynnikami towarzyszącymi trudnościami szkolnym uczniom w okresie dorastania. Wydaje się, że w pracy pedagogiczno-terapeutycznej z uczniem mającym niepowodzenia szkolne niewystarczające jest opieranie się jedynie na stwierdzonym u ucznia poziomie funkcjonowania poznawczego, określonego ilorazem inteligencji, ale należy wziąć pod uwagę także inne czynniki. Niniejszy artykuł jest próbą wskazania, iż na wyniki szkolne młodzieży w znaczący sposób wpływają czynniki środowiska rodzinnego młodego człowieka. Mimo wkroczenia w okres dojrzewania, młodzież nadal potrzebuje wspierającej obecności nie tylko rówieśników, lecz także **rodziców**, a największe znaczenie ma prezentowany przez nich styl wychowania.

1. ZMIANY W RELACJACH MIĘDZY RODZICAMI I DZIEĆMI W OKRESIE DOJRZEWANIA

Według E. Ericksona, głównym zadaniem adolescencji jest rozwijanie integracji własnej osobowości, a zależy to od doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego. W okresie dorastania wzrasta potrzeba wsparcia doznawanego od przyjaciół, ale nie zanika potrzeba pozostawania w bliskich relacjach z rodzicami (Youniss, Smollar 1985; Ryan, Lynch 1989; Wintre i in. 1988). Klimat rodziny, style wychowania i zaangażowanie rodziców nie tracą swego znaczenia wraz z dorastaniem dziecka, przeciwnie, w dalszym ciągu oddziałują na młodego człowieka, tworząc środowisko wzrostu, ucząc poczucia bliskości i identyfikacji z grupą pierwotną. Rodzina ciągle jest także miejscem doświadczeń komunikacyjnych i pierwszym źródłem nabywania umiejętności społecznych (Villanueva 1996). Rodzina kontynuuje więc pełnienie swojej roli, chociaż zmienionej, w okresie adolescencji. Piszą o tym B. Sarason (1990), J. Youniss i J. Smollar (1985), L. Steinberg i współautorzy (1989, 1992, 1994), M. G. Wintre i współautorzy (1988) oraz wielu innych.

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

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

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

Nastolatki nadal chcą więc traktować rodziców jako główne źródło oparcia i pomocy w rozwiązywaniu problemów. Muszą wiedzieć, że są przez rodziców kochane i że mogą się do nich zwrócić w kłopotach. Młodzież amerykańska w badaniach E. Fenwick i T. Smith (1995) powiedziała, że z ważnym problemem zwróciłaby się najpierw do rodziców (65% chłopców i 54% dziewcząt). R. Scholte (1989) podaje, że nastolatki postrzegają wsparcie ze strony rodziców jako bardziej znaczące niż ze strony rówieśników. W wieku 17 lat młodzież ocenia najwyżej wsparcie ze strony rówieśników, jest ono jednak takie same, nie większe, od wsparcia postrzeganego ze strony rodziców.

Tak więc bliskie relacje z rodzicami nie zanikają po wkroczeniu przez dziecko w okres dojrzewania, zmianie ulega jedynie charakter tych relacji. **Autorytet rodziców** nie obejmuje wszystkich sfer życia dziecka; chociaż ograniczony do niektórych obszarów, zachowuje jednakże swoją siłę. Klu-

czowym zagadnieniem jest tu komunikacja. Z badań wynika (Youniss 1985), że rodzice cieszą się najmniejszym autorytetem wtedy, kiedy nie wiedzą, co robią i myślą ich dzieci. Tak więc dobra komunikacja jest podstawą bliskich relacji rodziców z ich dorastającymi dziećmi.

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

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

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

Widocznym znakiem odłączenia od rodziców jest to, że młodzi ludzie sporą część swojego życia spędzają **poza domem** rodzinnym. Podejmują tam decyzje niezależnie od rodziców, często też nie informują ich o swoich zajęciach. Osiągają w ten sposób samodzielność i mają poczucie kontroli nad tym, co robią i w jakim stopniu informują rodziców o tym. Ważną rolę w procesie odłączania się od rodziców odgrywają przyjaciele. To z nimi

młodzi ludzie dyskutują o rzeczywistości, wartościach, swoich uczuciach, wymieniają doświadczenia i zdobywają nowe wiadomości i umiejętności.

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

Badania Younissa (Youniss, Smollar 1985) nie potwierdzają więc pesymizmu przedstawicieli koncepcji socjalizacyjnych o tym, że rodzina przestała już pełnić swoją funkcję. Badani rodzice nie rezygnują z **funkcji wychowawczej** wobec swoich dzieci, interesują się ich życiem, zaś młodzi ludzie oczekują od rodziców zainteresowania i rady i je otrzymują. Fakt, że relacje młodzieży z rodzicami, zwłaszcza z matką, stają się bardziej partnerskie, na wzór relacji z rówieśnikami, nie osłabia autorytetu rodziców. Wręcz przeciwnie, jeśli młody człowiek czuje, że rodzicom zależy na nim, autorytet i współdziałanie doskonale się uzupełniają.

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

jako odłączenie od rodziców i zerwanie więzi. Wyniki badań potwierdzają, że młodzież osiągająca wysokie wyniki w skalach badających autonomię emocjonalną jednocześnie ma mniejsze poczucie bezpieczeństwa i bycia przez rodziców kochaną, a także mniejsze poczucie możliwości otrzymania od rodziców wsparcia emocjonalnego. Efektem jest bardziej negatywny obraz siebie młodzieży, a to z kolei łączone jest m.in. z niskimi osiągnięciami szkolnymi.

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

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

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

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

2. AUTORYTATYWNY STYL WYCHOWANIA A WYNIKI MŁODZIEŻY W NAUCE

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

Kluczowym pojęciem pozostaje tu **kontrola rodzicielska**. Wielu teoretyków wychowania twierdzi, że tylko dzięki niezgodzie na utrzymywanie się wpływu rodziców możliwy jest rozwój młodego człowieka. Kontrolowanie zachowania nastolatków ze strony rodziców postrzegane jest więc jako czynnik zaburzający prawidłowy rozwój. Nowsze doniesienia (*contemporary view*: Baumrind 1991) mówią jednak o tym, iż młodzi ludzie w burzliwym okresie przemian, jakim jest okres adolescencji, nadal potrzebują ochrony i prowadzenia ze strony rodziców, by móc uniknąć nadmiernych trudności. Kontrola ze strony rodziców nie jest więc postrzegana jako czynnik hamujący rozwój, lecz jako jeden z ważnych wymiarów wychowania. Zdaniem Baum-

rind (1991), najbardziej optymalna jest taka sytuacja, gdy młody człowiek ma szansę zarówno krytykowania swoich rodziców, jak i czucia się z nimi mocno związanym, a rodzice są wysoce wymagający (*demanding*) i wrażliwi na potrzeby ich dziecka (*responsive*).

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

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

Również młodzież bardzo zdolna, badana przez C. Hein i J. H. Lewko (1994), potwierdziła, że dominującym stylem wychowawczym prezentowanym przez ich rodziców jest styl autorytatywny. Tylko nieliczni uczniowie z tej grupy (12%) wychowywali się w rodzinach, w których dominowały inne style wychowania: permisywny czy autorytarny. Te wyniki podważają popularne opinie głoszące, że im więcej swobody i samodzielności otrzymuje młody człowiek, tym więcej jest w stanie osiągnąć. Badana przez Hein i Lewko młodzież osiągnęła wybitne wyniki w nauce przedmiotów ścisłych, pozostając pod życzliwą, ale stanowczą kontrolą swoich rodziców. Rozwój młodego człowieka wspierany był też odczuwanym przez młodzież poczuciem wspólnoty z rodzicami, wiedzą rodziców o różnych aspektach życia dziecka, otwartością w sytuacjach problemowych i wspólnym spędzaniem wolnego czasu.

Rodzice autorytatywni chcą, by ich dzieci były zarówno asertywne, jak i odpowiedzialne, żeby umiały same podejmować decyzje, ale i współpracować z innymi (Baumrind 1991). Dzieci z takich rodzin są kompetentne i nastawione prospołecznie. Te cechy powodują, że umieją one wchodzić w rela-

cje z osobami znaczącymi spoza rodziny, z nauczycielami i przyjaciółmi, są też przez innych postrzegane w bardziej pozytywnym świetle.

Baumrind (1991), pisząc o związku między osiągnięciami szkolnymi dziecka a stylem wychowania, zauważa, że rodzice autorytatywni są bardziej racjonalni, konsekwentni, przewidujący i rozumiejący, stąd rzadziej prowokują powstawanie trudności w zachowaniu u swojego dziecka, co zapobiega nieporozumieniom emocjonalnym, które mogłyby zakłócać procesy rozumowania czy rozwiązywania zadań. Są też bardziej wymagający, oczekują, że ich dzieci będą osiągać wysokie wyniki w szkole. Ich styl, polegający na energicznym działaniu, ale i trosce o innych, sprawia, że są przez dzieci postrzegani jako kochający i wywierający wpływ, a to przyczynia się do lepszej pracy w szkole. Z drugiej strony są bardziej wymagający, oczekują, że ich dzieci będą osiągały dobre wyniki w nauce. Przez swoje dzieci postrzegani są jako kochający i znaczący. Wszystkie te cechy sprawiają, że dzieci tych właśnie rodziców osiągają lepsze wyniki w nauce niż dzieci rodziców posługujących się innymi stylami wychowania (Hein, Lewko, 1994).

Na podstawie wieloletnich badań kilku tysięcy młodych ludzi Dornbusch twierdzi, że autorytatywny styl wychowania nie jest odpowiedzią rodziców na sukcesy osiągane przez uczniów w szkole, lecz że to autorytatywny styl wychowania jest podstawą do osiągania przez dziecko dobrych wyników w nauce, a brak cech dla niego charakterystycznych (ciepło emocjonalne, kontrola rodzicielska, autonomia psychologiczna) staje się powodem powstawania i narastania trudności w uczeniu się (Dornbusch i in. 1987 – za: Steinberg i in. 1989). Uczniowie wychowywani w rodzinach autorytatywnych mają bowiem bardziej pozytywne nastawienie do nauki szkolnej, są bardziej zaangażowani w różne działania na terenie szkoły, mają wyższe aspiracje edukacyjne, więcej czasu poświęcają na indywidualną naukę w domu, rzadziej zaś ściągają i oszukują w szkole. Również ich rodzice wykazują większe i bardziej zróżnicowane zaangażowanie w naukę swoich dzieci, które zdaniem W. S. Grolnick i M. L. Słowiacek (1994) powinno obejmować trzy płaszczyzny: *zachowań* wspomagających uczenie się (takich jak udział w spotkaniach z nauczycielem), *osobistego zaangażowania* się rodziców (odbieranego przez dziecko jako troska o wyniki w nauce, życzliwe zainteresowanie wynikami uczenia się) oraz zapewnienie dziecku dostępu do *środowiska stymulującego rozwój intelektualny*. Autorzy twierdzą na podstawie badań, że te cechy rodziców nie korelują znacząco z wykształceniem rodziców: także rodzice o niskim wykształceniu mogą być osobami promującymi edukację swoich dzieci. Takie cechy rodziców i uczniów, zdaniem Steinberga (Stein-

berg i in. 1992), są „zmiennymi pośredniczącymi”, warunkującymi osiągnięcie przez ucznia dobrych rezultatów w nauce. Warto zaznaczyć, że duże zaangażowanie rodziców w naukę ich dzieci i brak autorytatywnego stylu wychowania w rodzinie może uczynić dziecku więcej zła niż dobra (tamże).

Podsumowując należy podkreślić, że poruszona w artykule problematyka związku między osiągnięciami szkolnymi a relacjami młodzieży gimnazjalnej z rodzicami wymaga podjęcia badań także w Polsce. W powszechnym odczuciu bowiem rodzice wydają się przekonani, że dzieci oczekują od nich pomocy w nauce tylko w pierwszych miesiącach nauki szkolnej, zaś cechą postępowego rodzica jest w miarę dorastania dziecka pozostawienie mu jak największego marginesu swobody i „niewtrącanie się” w sprawę nauki, poza wyasygnowaniem odpowiednio dużej kwoty na korepetycje.

W naszej literaturze pedagogicznej dotyczącej uwarunkowań i przyczyn trudności szkolnych nadal obowiązują definicje i opisy wypracowane w latach siedemdziesiątych. Podkreślają one znaczenie czynników tkwiących w dziecku, czyli różnych uwarunkowań biopsychicznych, jeśli zaś chodzi o rodziców – akcentujących szczególnie wpływ patologii w rodzinie czy też czynników zlokalizowanych w szkole, głównie nieprawidłowości w systemie kształcenia, na niepowodzenia w nauce. Tymczasem doniesienia czerpane z badań przeprowadzonych w krajach kultury anglosaskiej w ostatnich latach coraz częściej podkreślają rolę czynników społecznych czy wręcz **relacyjnych** w osiągnięciu lub nie sukcesu szkolnego przez młodzież. Podkreśla się, że wspierająca obecność rodziców i pewien poziom kontroli potrzebne są ich dzieciom także w okresie dorastania i warunkują powodzenie szkolne.

W społeczeństwie polskim zaszło w ostatnich latach wiele zmian, pojawiły się problemy, dotychczas charakteryzujące społeczeństwa zachodnie: rozpad więzi rodzinnych, zanikanie relacji przyjacielskich na rzecz znajomości wirtualnych, niechęć do kontaktów z drugim człowiekiem, jeśli nie przynoszą one wymiernych korzyści. Wydaje się, że problematyka trudności szkolnych domaga się nowego ujęcia, a przede wszystkim zapoczątkowania badań nad wagą relacji z osobami bliskimi w osiągnięciu powodzenia szkolnego.

BIBLIOGRAFIA

- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 1, 56-95.
- Best K. M., Hauser S. T., Allen J. P. (1997). Predicting young adult competencies: adolescent era parent and individual influence. *Journal of Adolescent Research*, 12, 1, 90-112.

- Claes M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings and friends in three countries: Canada, Belgium and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 2, 165-184.
- Denek K. (1998). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków: Impuls, s. 24-33.
- Dornbusch S., Ritter P., Liederman P., Roberts D., Fraleigh M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Fenwick E., Smith T. (1995). *Dojrzewanie: praktyczny poradnik dla nastolatków*. Warszawa: Real Press.
- Grolnick W. S., Slowiaczek M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualisation and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hein C., Lewko J. H. (1994). Gender differences in factors related to parenting style: a study of high performing science students. *Journal of Adolescent Research*, 9, 2, 262-281.
- Larson R., Richards M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing development contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- Lau S., Leung K. (1992). Relations with parents and school and Chinese adolescents' self-concept, delinquency, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 193-202.
- Licht B. G., Kistner J. A. (1986). Motivational problems of learning disabled children. W: J. K. Torgesen, B. Y. L. Wong (red.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. London: Academic Press, s. 225-255.
- Mayseless O., Wiseman H., Hai I. (1998). Adolescents relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 1, 101-123.
- Pearl R., Donahue M., Bryan T. (1986). *Social relationships of learning disabled children*. W: J. K. Torgesen, B. Y. L. Wong (red.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. London: Academic Press, s. 193-223.
- Ryan R. M., Lynch J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development* 60, 340-356.
- Sarason S. B. (1997). *How schools might be governed and why*. New York: Columbia University Press.
- Sarason B. R., Sarason I. G., Pierce G. R. (1990). *Social support: an interactional view*. New York: Willey & Sons.
- Sarason B. R., Sarason I. G., Pierce G. R. (1990). *Social support: the sense of acceptance and the role of relationships*. W: B. R. Sarason, I. G. Sarason, G. R. Pierce (red.), *Social support: an interactional View*. New York: Willey & Sons, s. 97-128.
- Scholte R. (1989). *Adolescent relationship*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Steinberg L., Dornbusch S. M., Brown B. B. (1992). Ethnic diversities in adolescent achievement. An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 6, 723-729.

- Steinberg L., Elmen J. D., Mounts N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg L., Lamborn S. D., Dornbusch S. M., Darling N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg L., Lamborn S. D., Dornbusch S. M., Darling N., Mounts N. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development* 65, 754-770.
- Villanueva M. (1996). *Adolescence in middle class Lima*. Haga: CIP-Gegevens Koninklijke Bibliotheek.
- Weiss L. H., Schwarz J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Wintre M. G., Hicks R., McVey G., Fox J. (1988). Age and sex differences in choice of consultant for various types of problems. *Child Development*, 59, 1046-1055.
- Witkowski T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: MDBO.
- Youniss J., Smollar J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago-London: The University of Chicago Press.

THE RELATIONSHIPS WITH PARENTS AND THE ACHIEVEMENTS
OF SECONDARY SCHOOL ADOLESCENTS

S u m m a r y

The paper discusses the problems of the relationships young people have with their parents and what they achieve at school. The research standpoints here allow us to conclude that the authoritative style of education, i.e. characterised by emotional closeness between young people and their parents, well-defined requirements that young people are supposed to satisfy. This the style of education which correlates with school success not only in children, but also in teenagers. This fact is extremely important both as a perspective of the new research approach to the problem of success at school. It is also a proposal of a concrete practical approach.

Translated by Jan Kłos

Słowa kluczowe: młodzież, osiągnięcia szkolne, autorytatywny styl wychowania.

Key words: adolescents, school achievements, authoritative style of education.