ROCZNIKI NAUK SPOŁECZNYCH
Tom XXXIV, zeszyt 2 − 2006

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

ROLA RODZICÓW JAKO OSÓB ZNACZĄCYCH RAPORT BADAWCZY Z ZASTOSOWANIEM SKAL *MÓJ OJCIEC* I *MOJA MATKA*

Pedagodzy zajmujący się badaniami nad rodziną konsekwentnie podkreślają znaczenie, jakie w wychowaniu dzieci i młodzieży pełnią osoby dla nich najbliższe, a nie rzeczy czy pozarodzinne sytuacje wychowawcze. Nie deprecjonując roli środków masowego przekazu czy znaczenia różnych instytucji opiekuńczych, takich jak przedszkola, szkoły czy świetlice, wciąż podkreślają rolę rodzicielskich postaw i niezbędności funkcji pełnionych przez ojca i matkę.

W ostatnich dwudziestu latach obserwuje się też, że badawcze zainteresowania pedagogów rodziny zdecydowanie wykraczają poza okres pierwszych kilku lat życia dziecka: dowartościowywany jest również okres dorastania, rozumiany nie tylko jako okres „burzy i naporu", buntu i negacji znaczenia rodziców, ale okres istotnych przemian rozwojowych, w którym rodzice nie przestają być dla dorastającego dziecka najważniejszymi osobami, udzielającymi w optymalnych warunkach najwyższej jakości wsparcia społecznego (por. Sarason 1990, Youniss 1985, Steinberg 1994 i inni).

Te naukowe supozycje pozostają nieco w kontraście w stosunku do tradycyjnych przekonań i dotychczasowych trendów badań nad rodziną, dlatego ważne wydaje się udostępnianie wyników badań je potwierdzających, a także pedagogicznych narzędzi, dzięki którym możliwe stanie się powtórzenie badań. W niniejszym artykule przedstawiona zostanie metodologia badań wypracowana przez autorkę w badaniach nad znaczeniem wsparcia społecznego ze strony rodziców, udzielanego ich dorastającym dzieciom.

Dr EWA DOMAGAŁA-ZYŚK – Katedra Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki KUL; adres do korespondencji: Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin.

Zaproponowana w niniejszym artykule metodologia odwołuje się przede wszystkim do realistycznej i integralnej definicji wychowania, ukazującej wychowanka jako osobę, której jesteśmy zobowiązani pomóc w urzeczywistnianiu jej wrodzonych predyspozycji (por. Nowak 1999, s. 318), zaś to urzeczywistnianie pełni człowieczeństwa dokonuje się głównie poprzez interakcję, relację z drugim człowiekiem (por. definicja wychowania K. Schallera, zob. Nowak 1999, s. 318).

Spójna z powyższym stanowiskiem jest relacyjna koncepcja rozwoju człowieka prezentowana w pismach amerykańskiego uczonego Jamesa Younissa (Youniss, Smollar 1985); koncepcja ta stanowiła bezpośrednią podstawę dla tworzenia prezentowanych tutaj narzędzi badawczych. Objaśniając przyjętą przez siebie w badaniach perspektywę, nazwaną **teorią relacyjną**, Youniss (1985) twierdzi, że rozwój człowieka można lepiej zrozumieć dzięki analizie rozwoju relacji, w jakich dana osoba pozostaje, jako że relacje te warunkują rozwój. **Osoba jest jednostką, kimś niepowtarzalnym i jedynym w swoim rodzaju właśnie dzięki relacji z innymi osobami.** W okresie dorastania najważniejszymi z tych osób są, wbrew powszechnej opinii, nadal ojciec i matka.

Ogólnie sformułowanym problemem badawczym, który można poddać weryfikacji po badaniach przeprowadzonych z użyciem skal, jest pytanie o to, **czy rzeczywiście młodzież postrzega rodziców jako osoby dla nich znaczące oraz jakie jest natężenie i zakres percepcji wsparcia społecznego ze strony rodziców przez ich nastoletnie dzieci?**

Jak już wspomniano wcześniej, celem niniejszego artykułu jest przede wszystkim przedstawienie czytelnikom pedagogicznych narzędzi badawczych umożliwiających ocenę zakresu percepcji wsparcia społecznego ze strony rodziców przez młodzież w okresie dorastania. W związku z odmawianiem pedagogom prawa do posługiwania się psychologicznymi skalami czy kwestionariuszami postaw rodzicielskich należy mieć nadzieję, że poniższe skale, opracowane na gruncie pedagogiki, umożliwią kolejnym osobom prowadzenie badań nad interesującymi ich aspektami funkcjonowania rodziny.

Narzędzia te to Kwestionariusz Postrzeganego Wsparcia Społecznego *Moja Matka* (KPWS-M) i Kwestionariusz Postrzeganego Wsparcia Społecznego *Mój Ojciec* (KPWS-O). Twierdzenia do skal zostały skompletowane po szczegółowej kwerendzie literatury polskiej i anglojęzycznej odnoszącej się do problematyki badań percepcji rodziców jako osób znaczących dla nastolatków (por. Baumrid 1991, Greenberger, Chen i Beam 1998, Villanueva 1996, Dar-

ling i Steinberg 1993, Weiss i Schwartz 1996 i in.)[1]. Przedłożone zostały następnie do konsultacji kompetentnym sędziom, pracownikom Instytutu Pedagogiki i Psychologii KUL, oraz sprawdzone w badaniach pilotażowych i w serii badań właściwych. W efekcie powstały dwie analogiczne 24-itemowe skale, w wyczerpujący sposób badające zakres wsparcia społecznego ze strony rodziców w percepcji ich nastoletnich dzieci.

Twierdzenia każdej ze skal dzielą się na trzy podskale: 9-itemową podskalę wsparcia emocjonalnego (twierdzenia 1, 6, 10, 13, 15, 19, 20, 22, 24), 9-itemową podskalę zakresu kontroli rodzicielskiej (2, 4, 5, 8, 12, 14, 17, 21, 23) i krótszą, 6-itemową, podskalę wsparcia szkolnego (3, 7, 9, 11, 16, 18). Wybór takich właśnie grup twierdzeń podyktowany został faktem, wynikającym zarówno z analizy literatury jak i codziennej obserwacji, iż o autentycznym wsparciu społecznym można mówić wtedy, kiedy młodzież doznaje ze strony rodziców zarówno wysokiej jakości wsparcia emocjonalnego, ciepła i serdeczności w relacjach, jak też i ma poczucie kontroli z ich strony, dokonywanej zgodnie z poszanowaniem prawa do coraz większej autonomii nastolatków. Uwzględniono także wsparcie szkolne ze względu na to, że zadanie zdobywania wiedzy jest jednym z najpoważniejszych zadań rozwojowych młodzieży w okresie dorastania. Omawiane kwestionariusze zamieszczono w aneksie do niniejszego artykułu.

W celu uporządkowania danych, zebranych dzięki skalom *Moja Matka, Mój Ojciec*, zastosowano analizę czynnikową wybierając metodę ekstrakcji komponentów podstawowych w układzie rotacji ortogonalnej: jako metodę rotacji zastosowano wzór Varimax z normalizacją Keisera. W analizie czynnikowej skal otrzymano następujące wartości: dla KPWS-M alfa Cronbacha wynosi 0,921629, zaś dla KPWS-O alfa Cronbacha jest równa 0,945397. Trafność kwestionariusza sprawdzono metodą analizy różnic międzygrupowych (por. Kowalski 1983), wśród dwóch grup młodzieży gimnazjalnej, grupy osób z trudnościami szkolnymi i grupy bez trudności w nauce. Postawiono hipotezę, iż niskie wartości w Kwestionariuszach korelować będą z niepowodzeniem szkolnym, zaś wysokie wartości charakterystyczne będą dla młodzieży nie przeżywającej trudności w nauce. Badania przeprowadzono w 200-osobowej grupie młodzieży uczącej się w gimnazjum wielkomiejskim. Większość twierdzeń różnicowała grupy w sposób statystycznie istotny (por.

[1] Szczegółowa prezentacja i analiza tych prac znajduje się w publikacji: E. D o m a g a ł a - Z y ś k. *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce*. Lublin 2004.

Domagała-Zyśk 2004). Przykład dla podskali wsparcia społecznego przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice między grupą badawczą i kontrolną w postrzeganiu rodziców jako osób udzielających wsparcia

Podskala wsparcia ze strony rodziców	Skala *Moja Matka* Istotne poziomy ufności	Skala *Mój Ojciec* Istotne poziomy ufności
Jestem kimś ważnym dla mojego ojca / mojej matki	0,001	0,006
Ojciec / matka rozumie mnie	0,006	0,010
Okazuje mi, że mnie kocha	0,003	
Rozmawia ze mną o moich problemach	0,002	0,007
Umie pomóc mi w codziennych problemach	0,040	
Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach	0,031	
Dzięki ojcu / matce uczę się wielu ważnych rzeczy		0,001
Ojciec / matka pociesza i uspokaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany	0,001	0,019
Myśli o mnie		0,043

Źródło: *Badania własne*

Badania kwestionariuszami *Moja Matka* i *Mój Ojciec* prowadzone były pod kierunkiem autorki w kilku różnych grupach młodzieży, pozwalając na zebranie ciekawego materiału do analizy środowisk rodzinnych badanej młodzieży.

Pierwotnie skale użyte zostały do zbadania zakresu i jakości postrzeganego wsparcia społecznego w 100-osobowej grupie młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce oraz w kontrolnej wobec niej 100-osobowej grupie młodzieży odnoszącej sukcesy w szkole (Domagała-Zyśk 2004). Osiągnięte rezultaty okazały się w sposób istotny statystycznie różnicować grupy: zarówno chłopcy jak i dziewczęta przeżywający trudności w uczeniu się postrzegali swoich rodziców jako osoby udzielające mniejszego wsparcia emocjonalnego i szkolnego niż rodzice grupy kontrolnej, wykazując jednocześnie mniejszy zakres kontroli wobec swoich nastoletnich dzieci.

Skale *Mój Ojciec* i *Moja Matka* zastosowano także w badaniach porównawczych studentek i studentów z Polski, krajów Europy Wschodniej i Niemiec (Domagała-Zyśk 2004), do potrzeb tych badań skale przetłumaczono na język niemiecki. W badaniach wzięło udział 150 osób, podzielonych na pięć 30-osobowych grup. Celem było porównanie zakresu wsparcia ze strony rodziców doznawanego przez studentów tych krajów w okresie adolescencji (gdy respondenci mieli 14-15 lat). Badania były próbą sprawdzenia hipotezy o związku między wysokim wsparciem ze strony rodziców doznawanym w okresie adolescencji a sukcesem edukacyjnym, rozumianym jako kontynuacja nauki aż do poziomu studiów wyższych. Rezultaty tych badań okazały się również inspirujące: zaobserwowano dużą zbieżność wyników we wszystkich trzech grupach, a wartości wybierane przez studentów i studentki były zbieżne z tymi, które w poprzednio relacjonowanych badaniach osiągała młodzież bez trudności w nauce. Można więc stwierdzić, że wysokie postrzegane wsparcie społeczne doznawane od rodziców w okresie dojrzewania koreluje dodatnio z powodzeniem edukacyjnym nie tylko w okresie dorastania, ale i w późniejszych latach edukacji. Warto zauważyć, że młodzież podejmująca studia za granicą (młodzież z krajów Europy Wschodniej studiująca w Polsce) relacjonuje odczuwanie szczególnie wysokiego wsparcia ze strony rodziców. W roku 2004 skale zostały także przetłumaczone na język hiszpański i wykorzystane w badaniach studentek w Sewilii, w Hiszpanii. Zebrane dane są w trakcie opracowywania.

Prezentowane kwestionariusze były i są obecnie wykorzystywane m.in. przez studentów pedagogiki do badań w ramach przygotowywania prac dyplomowych. Interesujące wyniki osiągnięto badając percepcję wsparcia ze strony rodziców u młodzieży gimnazjów wiejskich i u młodzieży szkół katolickich, a także u młodzieży w wieku powyżej 26 lat, która nie podjęła studiów wyższych. Prowadzone są obecnie badania nad korelacjami między postrzeganym przez młodzież wsparciem a stopniem religijnego zaangażowania rodziców, między postrzeganym wsparciem społecznym a czasem poświęcanym przez młodzież i ich rodziców na oglądanie telewizji, a także między poziomem agresji młodzieży gimnazjalnej a postrzeganym od rodziców wsparciem społecznym.

Poniżej zostanie zaprezentowana analiza badań przeprowadzonych w dwóch grupach młodzieży gimnazjalnej z małego miasta, a mianowicie chłopców i dziewcząt przeżywających trudności szkolne i tych doświadczających sukcesu szkolnego. Badanie przeprowadzono w grupie 290 uczniów klas drugich gimnazjów w Świdniku k. Lublina. Po analizie średniej ocen do

badań zakwalifikowano grupę 40 uczniów o średniej ocen 2,9 lub mniej i grupę kontrolną 40 uczniów o średniej ocen 4,1 lub więcej.

Wszystkie badane osoby uczęszczały do tej samej szkoły. Grupy nie różniły się między sobą istotnie statusem materialnym i mieszkaniowym rodzin, jedyną zmienną różnicującą był **poziom wykształcenia rodziców**: W badanej grupie osób wykształcenie wyższe ma tylko po 5% matek i ojców uczniów z trudnościami oraz 47,5% matek i 35% ojców uczniów bez trudności. Wykształcenie średnie lub niepełne wyższe ma 35% rodziców uczniów z trudnościami oraz 45% matek i 50% ojców uczniów bez trudności. Spora grupa rodziców ma wykształcenie zawodowe: jest to 52,5% matek i 50% ojców uczniów z trudnościami oraz 5% matek i 19% ojców uczniów bez trudności. Wyniki zebrano w tabeli 1.

Tabela 2. Rozkład liczebności badanych osób ze względu na wykształcenie rodziców (w procentach)

Wykształcenie rodziców	Uczniowie z trudnościami		Uczniowie bez trudności	
	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Wyższe	5	5	47,5	35
Średnie / niepełne wyższe	35	35	45	50
Zawodowe lub podstawowe	52,5	50	5	19
Brak odpowiedzi	7,5	15	2,5	5

Na wstępne pytanie *Czy są jakieś osoby ważne, znaczące w twoim życiu?* 100% młodzieży z obydwu grup udzieliło odpowiedzi twierdzącej, stwierdzono jednak istotne różnice ze względu na to, jakie osoby były wybierane jako znaczące, jak ważne były dla ankietowanych i na czym polegało ich znaczenie.

Największa grupa młodzieży jako znaczącą osobę w swoim życiu wybrała matkę. Wśród wyników zebranych w tabeli zwraca uwagę niższy niż w sąsiednich grupach wynik grupy chłopców z trudnościami w uczeniu się: stosunkowo niewielu z nich, tylko 65%, określiło matkę jako osobę znaczącą. Ta grupa badanych stosunkowo **rzadko wybierała też ojca** jako osobę znaczącą w swoim życiu: tylko 55% badanych widzi w ojcu ważną, znaczącą w życiu osobę. Ta grupa młodzieży częściej niż inni wybiera jako znaczących dziadków.

Tabela 3. Kategorie osób wybierane jako znaczące

Osoby wybierane przez uczniów jako znaczące	Osoby z trudnościami		Osoby bez trudności	
	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta
Matka	65	90	90	100
Ojciec	55	80	70	85
Rodzeństwo	50	80	75	70
Dziadek, babcia	40	25	30	30

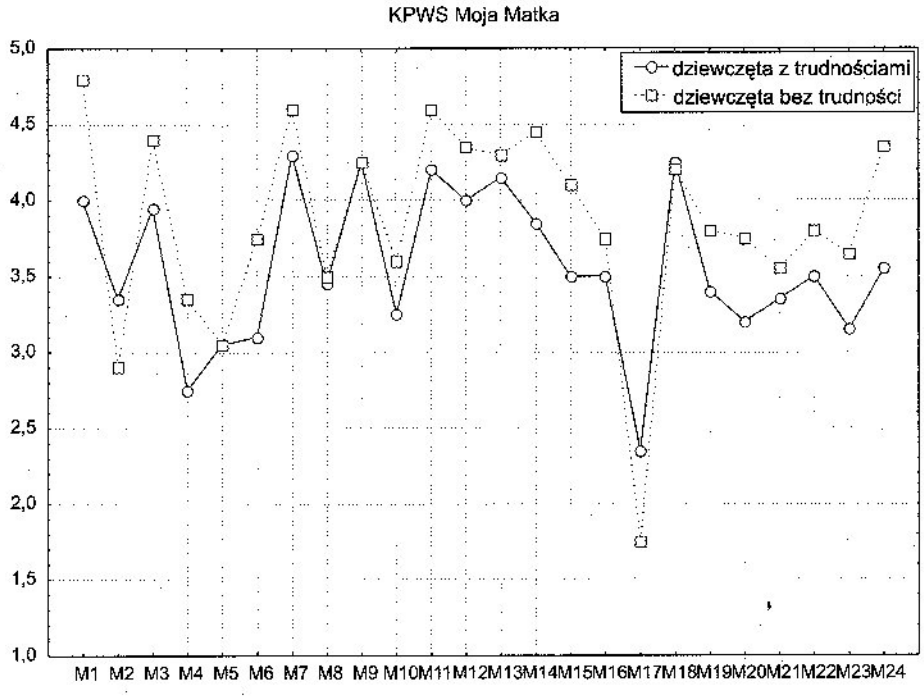
Wyniki zostaną zaprezentowane z uwzględnieniem podziału na trzy podskale: kontroli rodzicielskiej, wsparcia emocjonalnego i wsparcia „szkolnego". Wymiary bliskości, ale i stawiania wymagań *(warmth and demandingness),* także w okresie dorastania, są według Baumrind (1991) najważniejszymi wskaźnikami **autorytatywnego stylu relacji rodziców ze swoimi dziećmi**, który to styl okazał się z kolei najbardziej pozytywnie korelować z dobrymi wynikami w nauce (Steinberg 1992, Dornbusch 1992).

Otrzymane wyniki badań potwierdziły hipotezę o różnicy między grupami uczniów z trudnościami i uczniów bez trudności w uczeniu się w zakresie odczuwania przez nich kontroli rodzicielskiej, istnienia określonych reguł postępowania i konieczności ich respektowania. Różnice te w większości okazały się istotne statystycznie. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się to grupa nastolatków, których matki nie ustalają jasno zakresu ich praw i obowiązków (p = 0,048), rzadko interesują się, gdzie ich dzieci są po zakończeniu lekcji, z kim są i co robią. Z drugiej strony matki ograniczają prawo swoich dzieci do samodzielności w wyrażaniu opinii; uczniowie twierdzą, że matki rzadko liczą się z ich zdaniem. Przekroczenie zakazu, zrobienie czegoś złego rzadziej niż w rodzinach uczniów bez trudności jest okazją do rozmowy i tłumaczeń, dlaczego postępowanie dziecka było złe, ale uczniowie z trudnościami częściej niż uczniowie bez trudności twierdzą, że są karani surowo nawet za drobne przewinienia (p = 0,031). Uczniowie z grupy badawczej rzadziej też rozmawiają z rodzicami o tym, jak powinni postępować w życiu.

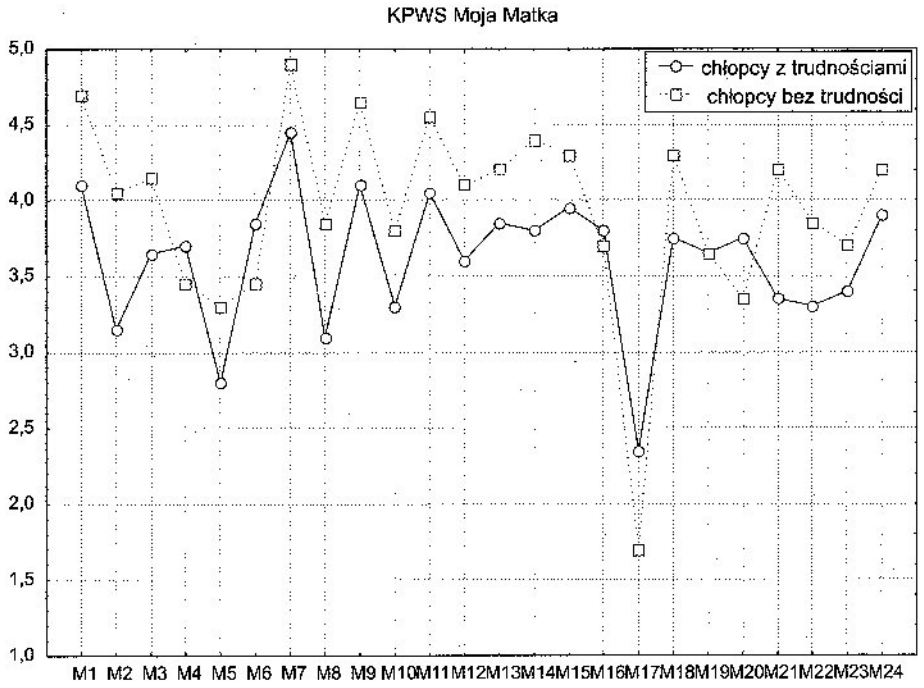
Druga część twierdzeń skali *Moja Matka* zawierała zdania określające różne rodzaje wsparcia, którego dorastające dzieci mogą spodziewać się od swojej matki. Różnice między grupami uczniów z trudnościami i uczniów bez trudności w nauce okazały się w większości istotne statystycznie. Wszystkie trzy pytania ogólne, o percepcję bycia osobą ważną, rozumianą i akceptowaną przez matkę, przyniosły wyniki niekorzystne dla uczniów grupy badawczej. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się w porównaniu z rówieśnikami czują się mniej ważni (p = 0,013), rzadziej rozumiani (p = 0,021) i mają mniejsze poczucie bycia akceptowanymi przez swoje matki (p = 0,001) niż osoby bez trudności w nauce. Rzadziej też mają okazję do rozmowy z matką o nurtujących ich problemach (p = 0,019) oraz o innych interesujących ich sprawach. Osoby z trudnościami rzadziej mogą liczyć na pomoc w trudnościach, zarówno tych pojawiających się na co dzień, jak i w razie ważnych, krytycznych sytuacji (p = 0,036). Nie tak często jak dla ich rówieśników matka jest dla nich wzorem wykonywania ważnych – ich zdaniem – rzeczy (p = 0,039). Kiedy są smutni lub zdenerwowani, uczniowie z trudnościami rzadziej niż ich rówieśnicy bez trudności mogą liczyć na pocieszenie czy uspokojenie ze strony matki (p = 0,018), nie są też pewni, czy matka myśli o nich wtedy, gdy są poza domem (p = 0,002).

Trzecia grupa twierdzeń, dotycząca zachowań matki sprzyjających uczeniu się, nie różnicowała grup osób z trudnościami i osób bez trudności. Uczniowie jednakowo wysoko oceniali zainteresowanie matki swoimi postępami w nauce, jej zaangażowanie w pomoc w razie trudności w nauczeniu się materiału lekcyjnego. Uczniowie obydwu grup postrzegali matki jako osoby motywujące ich do osiągania dobrych stopni i chwalące za sukcesy odnoszone w szkole.

Wyniki badań kwestionariuszem *Moja Matka* zebrano na wykresach 1 i 2.



Wykres 1. Wyniki percepcji wsparcia społecznego ze strony matki w odbiorze grupy dziewcząt



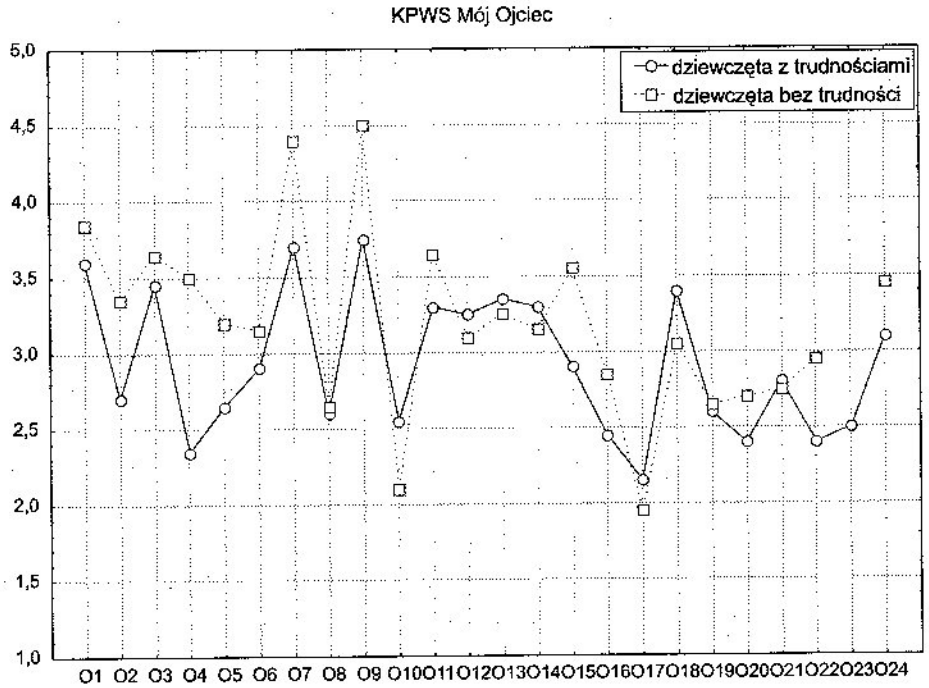
Wykres 2. Wyniki percepcji wsparcia społecznego ze strony matki w odbiorze grupy chłopców

Równie interesujące wyniki otrzymano w badaniach skalą *Mój Ojciec*. Odpowiedzi uczniów na pytania pierwszej części skali zawierającej pytania określające typ relacji ojca z dorastającym synem czy córką stały się podstawą do zauważenia istotnych statystycznie różnic między grupą uczniów przeżywających trudności w uczeniu się i grupą uczniów nie wykazujących takich trudności. Uczniowie z grupy badawczej uważają, że ich ojcowie rzadko jasno ustalają prawa i obowiązki swych nastoletnich dzieci, rzadko wyrażają zainteresowanie tym, z kim młodzież spędza czas wolny (p = 0,029), ale i rzadko pozwalają na samodzielne gospodarowanie czasem (p = 0,044). Nieczęsto też ojcowie wysłuchują opinii swoich dzieci i liczą się z ich zdaniem, rzadko rozmawiają o zasadach, którymi młodzież powinna kierować się w swoim postępowaniu (p = 0,045). Uczniowie z trudnościami czują się też częściej niż ich rówieśnicy karani surowo nawet za niewielkie przewinienia (p = 0,046), rzadziej natomiast rozmawiają z ojcem dlaczego ich postępowanie było złe (p = 0,047).

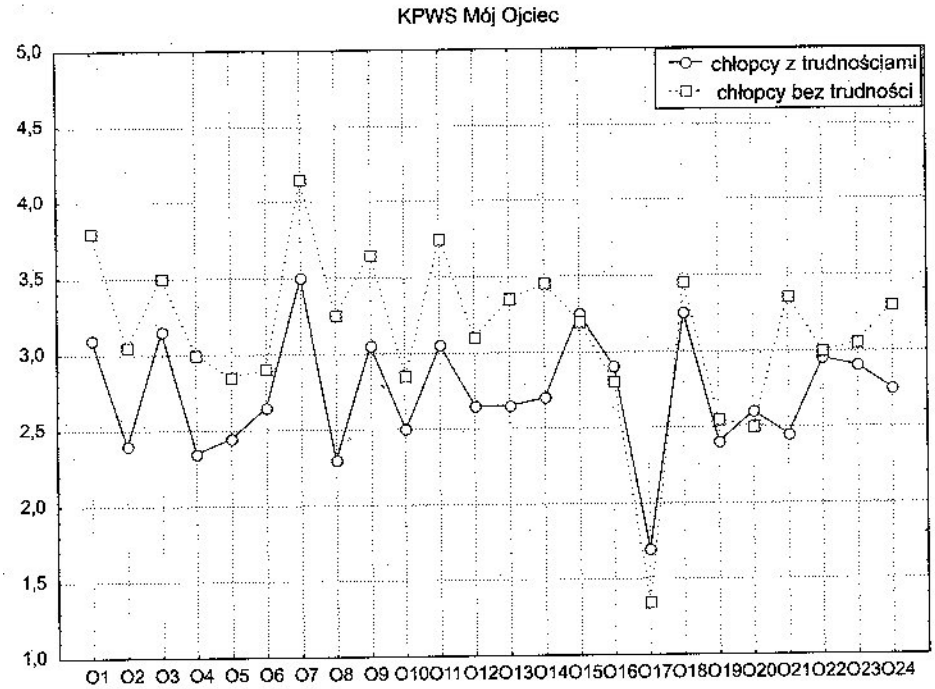
Druga podskala zawierała pytania dotyczące rodzajów wsparcia, jakiego uczeń może doznać ze strony ojca. Wyniki wskazują, że uczniowie z trudnościami w porównaniu z uczniami bez trudności nie czują się kimś ważnym dla swoich ojców (p = 0,040) i nie czują się przez nich rozumiani (p = 0,042). Ojcowie też bardzo rzadko okazują im swoją miłość, w wypadku tego pytania niskie wyniki są wspólne dla uczniów z trudnościami i bez trudności. Uczniowie z trudnościami czują się wyśmiewani i poniżani przez swoich ojców (p = 0,017). Ojcowie postrzegani są jako osoby nie umiejące pomóc ani w codziennych, ani w krytycznych sytuacjach. Młodzież z trudnościami nie postrzega ojca jako osoby udzielającej wsparcia emocjonalnego: nie pociesza on i nie uspokaja w chwilach smutku czy zdenerwowania (p = 0,034).

Pytania trzeciej podskali, dotyczące percepcji zachowań rodziców sprzyjających zdobywaniu dobrych ocen, nie różnicowały grup, kiedy odpowiedzi dotyczyły matki. Rola ojca okazała się być odmienną: inaczej postrzegają swoich ojców uczniowie z trudnościami, a inaczej osoby nie mające trudności w nauce. Uczniowie z grupy badawczej twierdzą, że ich ojcowie raczej nie oczekują od nich dobrych ocen (p = 0,023). Uczniowie z trudnościami są rzadko przez ojców zachęcani do osiągania dobrych ocen (p = 0,043) i rzadko chwaleni w chwilach sukcesu (p = 0,034). Uczniowie z trudnościami nie wierzą w możliwość otrzymania od ojca pomocy w razie trudności w nauce.

Wyniki badania kwestionariuszem *Mój Ojciec* ukazują wykresy 3 i 4.



Wykres 3. Wyniki percepcji wsparcia społecznego ze strony ojca w odbiorze grupy dziewcząt



Wykres 4. Wyniki percepcji wsparcia społecznego ze strony ojca w odbiorze grupy chłopców

Zebrany za pomocą kwestionariuszy *Mój Ojciec* i *Moja Matka* materiał badawczy umożliwia wieloaspektową analizę środowisk rodzinnych młodzieży gimnazjalnej przeżywającej trudności w nauce. Ta grupa młodzieży różni się od młodzieży grupy kontrolnej poczuciem postrzeganego wsparcia społecznego, zarówno wsparcia ze strony matki, jak i ojca. Uczniowie grupy badawczej postrzegają więc swoich rodziców jako osoby niezainteresowane sprawowaniem kontroli nad codziennym życiem swoich nastoletnich dzieci, nie określające precyzyjnie swoich wobec dzieci oczekiwań co do ich zachowania. Jednocześnie rodzice ci postrzegani są jako karzący i stosujący raczej autorytarne, a nie autorytatywne zasady regulowania zachowania dzieci. Taki styl wychowania jest w literaturze wiązany z występowaniem u dzieci trudności szkolnych (por. Steinberg 1989, 1994). Młodzież grupy badawczej przyznaje się także do odczuwania mniejszego zakresu wsparcia emocjonalnego, zarówno od matki, jak i od ojca. Ich relacje z rodzicami są mniej serdeczne i chłodniejsze emocjonalnie niż relacje ich rówieśników nie przeżywających trudności w nauce. Istotne wyniki osiągnięto także w zakresie postrzegania wsparcia szkolnego: charakterystyczny jest brak różnic dotyczący relacji z matką i duże różnice międzygrupowe w zakresie relacji z ojcem. Mając na uwadze fakt ogromnego znaczenia roli ojca w procesie wytwarzania w dziecku właściwej motywacji i postawy do podejmowania wysiłku intelektualnego (por. np. Domagała-Zyśk 2001), należy brak wsparcia „szkolnego" ze strony ojców uznać za istotny czynnik powodujący pojawianie się trudności szkolnych u ich nastoletnich dzieci.

Powyższe wyniki potwierdzają te osiągnięte w dotychczas prowadzonych badaniach nad rolą postrzeganego wsparcia społecznego w wyjaśnianiu uwarunkowań trudności szkolnych młodzieży. Ze względu na brak polskich badań longitudinalnych w tym zakresie trudno jest wskazać, czy niskie poczucie wsparcia społecznego ze strony rodziców jest przyczyną czy też skutkiem niepowodzeń szkolnych, z całą pewnością uzyskane wyniki potwierdzają jednak hipotezę o współwystępowaniu trudności w uczeniu się i poczucia niskiego wsparcia społecznego od osób znaczących.

Rezultaty te mogą mieć ważne praktyczne implikacje pedagogiczne: w pracy z uczniami przeżywającymi trudności szkolne należy nie tylko rewalidować czy usprawniać ucznia w sferze poznawczej, ale zadbać o przywrócenie bądź umocnienie właściwych relacji między uczniem a osobami dla niego znaczącymi, przede wszystkim jego rodzicami. Dużą rolę odegrać może w tym zakresie praca z rodzicami nad uświadomieniem konieczności udzielania wsparcia społecznego ich nastoletniemu dziecku, tworzenie grup

wsparcia rodziców uczniów z trudnościami szkolnymi, a także zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym czy psychoterapeutycznym.

BIBLIOGRAFIA

B a u m r i n d D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 1, 56-95.

C o n g e r K. J., C o n g e r R. D., S c a r a m e l l a L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research* 12, 1, 113-138.

D a r l i n g N., S t e i n b e r g L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113, 3, 487-496.

D o m a g a ł a - Z y ś k E. (2001). *Rola ojców w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym ich dzieci*, w: D. Kornas-Biela (red.) *Oblicza ojcostwa*. Lublin: TN KUL, 373-379.

D o m a g a ł a - Z y ś k E. (2004). *Percepcja osób znaczących przez studentów z Polski, Niemiec i krajów Europy Wschodniej*. Wystąpienie na V Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, sekcja II. Wrocław: DSWE TWP i PTP.

D o m a g a ł a - Z y ś k E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: TN KUL.

F r e y C. U., R o t h l i s b e r g e r C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 1, 17-31.

G r e e n b e r g e r E., C h e n Ch., B e a m M. R. (1998). The role of „Very Important" nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 3, 321-343.

J u h a s z M c C r e a r y A. (1989). Significant others and self esteem: methods for determining who and why. *Adolescence*, 24, 95, 581-594.

J u h a s z M c C r e a r y A. (1989). Significant others and self esteem: methods for determining who and why. *Adolescence*, 24, 95, 581-594.

K o w a l s k i W. S. (1983). *Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe i M. Siegelmana. Podręcznik*. Warszawa: COM MOIW.

P a u l s o n S. E., M a r c h a n t G. J. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 1, s. 5-27.

S a r a s o n B. R., S a r a s o n I. G., P i e r c e G. R. (1990). *Social Support: an Interactional View*. New York: Willey & Sons.

S t e i n b e r g L., E l m e n J. D., M o u n t s N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development* 60, 1424-1436.

S t e i n b e r g L., L a m b o r n S. D., D o r n b u s h S. M., D a r l i n g N., M o u n t s N. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development* 65, 754-770.

S u l l i v a n H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

T r e n t L. M. Y., C o o n e y G. (1996). Significant others' contribution to early adolescents perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychology,* 66, 95-107.

V i l l a n u e v a M. (1996). *Adolescence in middle class Lima*. Haga: CIP- Gegevans Koninklijke Bibliotheek.

W e i s s L. H., S c h w a r z J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.

W e n t z e l K. R., C a l d w e l l K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 6, 1198-1209.

W i l k J. (2002). *Pedagogika rodziny*. Lublin: IPKUL.

Y o u n i s s J., S m o l l a r J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago–London: The University of Chicago Press.

ANEKSY

Kwestionariusz Postrzeganego Wsparcia Społecznego *Mój Ojciec*

(opr. E. Domagała-Zyśk 2004)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zaznacz plusem w odpowiedniej kratce wybrane przez Ciebie odpowiedzi:

	nigdy	**rzadko**	**czasem**	**często**	**zawsze**
1. Jestem kimś ważnym dla mojego ojca					
2. Mój ojciec jasno ustala moje prawa i obowiązki					
3. Chwali mnie, gdy coś mi się uda					
4. Pozwala mi na dużo swobody					
5. Jest konsekwentny w przestrzeganiu ustalonych reguł					
6. Ojciec rozumie mnie					
7. Oczekuje, że będę się dobrze uczyć					
8. Kiedy zrobię coś złego, ojciec rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować					
9. Zachęca mnie do osiągania dobrych ocen					
10. Ojciec rozmawia ze mną o moich problemach					
11. Interesuje się moimi postępami w nauce					
12. Ojciec chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny					
13. Ojciec okazuje mi, że mnie kocha					
14. Ojciec chce wiedzieć, gdzie jestem i co robię po lekcjach					
15. Dzięki ojcu uczę się wielu ważnych rzeczy					
16. Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce					
17. Ojciec karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia					
18. Interesuje się moimi trudnościami w nauce					
19. Pociesza i uspokaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany					
20. Umie pomóc mi w codziennych problemach					
21. Tłumaczy, jak powinienem postępować					
22. Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach					
23. Liczy się z moim zdaniem na dany temat					
24. Mój ojciec myśli o mnie					

Kwestionariusz Postrzeganego Wsparcia Społecznego *Moja Matka*
(opr. E. Domagała-Zyśk 2004)

Przeczytaj uważnie każde zdanie i zaznacz plusem w odpowiedniej kratce wybrane przez Ciebie odpowiedzi:

	nigdy	**rzadko**	**czasem**	**często**	**zawsze**
1. Jestem kimś ważnym dla mojej matki					
2. Moja matka jasno ustala moje prawa i obowiązki					
3. Chwali mnie, gdy coś mi się uda					
4. Pozwala mi na dużo swobody					
5. Jest konsekwentna w przestrzeganiu ustalonych reguł					
6. Matka rozumie mnie					
7. Oczekuje, że będę się dobrze uczyć					
8. Kiedy zrobię coś złego, matka rozmawia ze mną i tłumaczy, dlaczego tak nie wolno postępować					
9. Zachęca mnie do osiągania dobrych ocen					
10. Matka rozmawia ze mną o moich problemach					
11. Interesuje się moimi postępami w nauce					
12. Chce wiedzieć, z kim spędzam czas wolny					
13. Matka okazuje mi, że mnie kocha					
14. Chce wiedzieć gdzie jestem i co robię po lekcjach					
15. Dzięki matce uczę się wielu ważnych rzeczy					
16. Umie pomóc mi, gdy mam trudności w nauce					
17. Matka karze mnie surowo nawet za drobne przewinienia					
18. Interesuje się moimi trudnościami w nauce					
19. Pociesza i uspokaja mnie, gdy jestem smutny lub zdenerwowany					
20. Umie pomóc mi w codziennych problemach					
21. Tłumaczy, jak powinienem postępować					
22. Umie pomóc mi w ważnych, krytycznych sytuacjach					
23. Liczy się z moim zdaniem na dany temat					
24. Moja matka myśli o mnie					

THE ROLE OF THE PARENTS AS SIGNIFICANT OTHERS RESEARCH REPORT WITH THE USE OF THE QUESTIONNAIRES *MY FATHER* AND *MY MOTHER*

S u m m a r y

The article contains presentation of research tools construed by the author and an analysis of material gathered with their use. The discussed tools are: Perceived Social Support Questionnaire *My Mother* (KPWS-M) and Perceived Social Support Questionnaire (KPWS-O) making it possible to study the intensity and range of social support obtained by young people from the closest significant others, the father and the mother. The results of the research done in a group of young people experiencing school failure and in the control group of young people who achieve school success prove that there is a statistically significant difference between the groups as far as perception of parental control, social support and „school" support on the side of the parents is concerned. The results may have important practical pedagogical implications: in work with pupils experiencing school failure one should not only revalidate or improve the pupil's performance in the cognitive sphere, but also take care of bringing back or consolidating proper relations between the pupil and significant others, first of all his parents.

Translated by Tadeusz Karłowicz

Słowa kluczowe: wsparcie społeczne, osoby znaczące, trudności w nauce, powodzenie szkolne.

Key words: social support, significant others, school failure, school success.