Diagnoza
zasobów psychospołecznych uczniów, nauczycieli i rodziców w okresie pandemii

redakcja naukowa
Iwona Niewiadomska
Krzysztof Jurek

wydawnictwo adam marszałek

Recenzenci
dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ
dr hab. Edward Nycz, prof. UO

Redaktor prowadzący
Paweł Jaroniak

Redaktor techniczny
Ryszard Kurasz

Korekta
Zespół

Projekt okładki
Krzysztof Galus

Grafika na okładce: Freepik

© Copyright by Fundacja Polskiej Akademii Nauk

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2022

ISBN 978-83-8180-695-4

Ministerstwo Edukacji i Nauki

FUNDACJA PAN
POLSKA AKADEMIA NAUK

Monografia powstała w ramach „Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli", finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie Umowy nr MEiN/2021/DPI/76 z dnia 1.06.2021 r.

ProgramWsparcia
Psychologiczno-Pedagogicznego dla Uczniów i Nauczycieli

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice

Spis treści

Wstęp 7

Część I
Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów

Rozdział I
Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej 11
1.1. Podstawy teoretyczne badań 11
1.2. Zastosowane metody analizy statystycznej 15
1.3. Metody badawcze 16
1.4. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów 24
1.5. Kapitał adaptacyjno-psychologiczny uczniów w percepcji rodziców 28
1.5.1. Jakość życia uczniów 28
1.5.2. Prężność uczniów 33
1.5.3. Radzenie sobie ze stresem przez uczniów 38
1.5.4. Formy spędzania czasu wolnego przez uczniów 51
1.5.5. Wsparcie społeczne dostarczane i otrzymywane przez uczniów 55
1.6. Kapitał psychologiczny w percepcji uczniów 59
1.7. Związki między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów 64
1.8. Funkcje mediacyjne otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów 83
1.9. Wnioski końcowe i rekomendacje 95

Rozdział II

Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów z klas 4–8 szkoły podstawowej 98
2.1. Podstawy teoretyczne badań 98
2.2. Zastosowane metody analizy statystycznej 102
2.3. Metody badawcze 103
2.4. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów 109
2.5. Kapitał adaptacyjno-psychologiczny uczniów 114
2.5.1. Jakość życia uczniów 114
2.5.2. Prężność uczniów 118
2.5.3. Radzenie sobie ze stresem przez uczniów 123
2.5.4. Wsparcie społeczne dostarczane przez uczniów 136
2.5.5. Wsparcie otrzymywane przez uczniów 138
2.5.6. Formy spędzania czasu wolnego 140
2.6. Związki między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów 143
2.7. Znaczenie mediacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków wybranych zmiennych tworzących kapitał psychologiczny z jakością życia uczniów 153
2.8. Znaczenie moderacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków wybranych zmiennych tworzących kapitał psychologiczny z jakością życia uczniów 167
2.9. Wnioski końcowe i rekomendacje 171

Rozdział III

Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych 177
3.1. Podstawy teoretyczne badań 177
3.2. Zastosowane metody analizy statystycznej 181
3.3. Metody badawcze 182
3.4. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów 188
3.5. Kapitał adaptacyjno-psychologiczny uczniów w percepcji rodziców 193
3.5.1. Jakość życia uczniów 193
3.5.2. Prężność uczniów 197
3.5.3. Radzenie sobie ze stresem przez uczniów 201
3.5.4. Wsparcie społeczne dostarczane przez uczniów 214

3.5.5. Wsparcie otrzymywane przez uczniów 216
3.5.6. Formy spędzania czasu wolnego 218
3.6. Związki między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów 219
3.7. Znaczenie mediacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków wybranych zmiennych tworzących kapitał psychologiczny z jakością życia uczniów 230
3.8. Wnioski końcowe i rekomendacje 234

Część II
Wyniki badań przeprowadzonych wśród rodziców, nauczycieli oraz specjalistów (psychologów i pedagogów)

Rozdział IV
Raport z badań przeprowadzonych wśród rodziców 241
4.1. Podstawy teoretyczne badań 241
4.2. Zastosowane metody analizy statystycznej 245
4.3. Metody badawcze 246
4.4. Charakterystyka socjodemograficzna rodziców 255
4.5. Kapitał wspierający rodziców – wsparcie dostarczane przez rodziców 258
4.6. Kapitał podmiotowy rodziców 263
4.6.1. Poczucie własnej skuteczności rodziców w zakresie wspierania dzieci 263
4.6.2. Zasoby podmiotowe rodziców o charakterze zarządzającym 267
4.6.3. Prężność psychiczna rodziców 272
4.6.4. Radzenie sobie ze stresem przez rodziców 277
4.6.5. Kapitał społeczny rodziców 297
4.7. Związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem 310
4.8. Funkcje modyfikacyjne (mediacyjne oraz moderacyjne) otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczanym przez rodziców 316

4.9. Wnioski końcowe i rekomendacje 330
Aneks 334

Rozdział V
Raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli oraz specjalistów 341
5.1. Podstawy teoretyczne badań 341
5.2. Zastosowane metody analizy statystycznej 345
5.3. Metody badawcze 346
5.4. Charakterystyka socjodemograficzna badanych 355
5.5. Kapitał wspierający nauczycieli i specjalistów – dostarczane przez nauczycieli i specjalistów wsparcie 358
5.6. Kapitał podmiotowy nauczycieli i specjalistów 369
5.6.1. Poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci 369
5.6.2. Zasoby podmiotowe o charakterze zarządzającym 372
5.6.3. Prężność psychiczna nauczycieli i specjalistów 376
5.6.4. Radzenie sobie ze stresem przez rodziców 382
5.6.5. Kapitał społeczny nauczycieli i specjalistów 410
5.7. Związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/ /specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem 424
5.8. Funkcje modyfikacyjne (mediacyjne oraz moderacyjne) otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli/ /specjalistów 436
5.9. Wnioski końcowe i rekomendacje 461

Zakończenie 468

Bibliografia 469

Spis tabel, wykresów i schematów 472

Wstęp

Głównym celem *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* jest pomoc w zwalczaniu skutków pandemii COVID-19 oraz wzmocnienie dobrostanu psychicznego uczestników procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego. Program skierowany jest do dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych, wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii, nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców oraz specjalistów (m.in. pedagogów, psychologów, terapeutów).

W ramach programu prowadzono badania naukowe w celu uzyskania aktualnej wiedzy na temat dobrostanu psychicznego uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Ich wyniki posłużą do uszczegółowienia programów szkoleniowych i profilaktycznych. Niniejsza publikacja jest pokłosiem zrealizowanego projektu badawczego.

Badanie ogólnopolskie było prowadzone od 13 września 2021 roku do 1 października 2021 roku. Z uwagi na charakter badań schemat doboru próby uwzględniał dwa etapy. W pierwszym etapie założono wylosowanie minimum 1200 szkół z całej Polski (16 województw). Przyjęto, że badanie będzie posiadało charakter reprezentatywny, przy zastosowaniu próby warstwowej. Warstwy odzwierciedlały liczebny udział szkół danego rodzaju w poszczególnych województwach. Dobór szkół przeprowadzono w oparciu o publicznie dostępne dane, zgromadzone w Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych (https://rspo.gov.pl/). Ostatecznie w próbie badawczej znalazło się 1228 jednostek, w tym 868 szkół podstawowych, 333 szkół ponadpodstawowych oraz 27 MOW i MOS. Po ustaleniu struktury próby przeprowadzono losowanie oparte na wyborze odpowiedniej liczby szkół danego rodzaju dla każdego województwa przy wykorzystaniu generatora liczb pseudolosowych. Procedura ta pozwoliła na wskazanie konkretnych jednostek, z których wszyscy uczniowie, rodzice, nauczyciele i specjaliści wzięli udział w badaniu (każda osoba wchodząca w skład danej grupy miała niezerowe prawdopodobieństwo wzięcia udziału w badaniu).

Do przeprowadzenia badania wykorzystano ankietę internetową w usłudze Lime Survey, udostępnioną przez system ankiet Uniwersytetu Kardynała

Stefana Wyszyńskiego. Kontakt z respondentami następował za pośrednictwem szkół. Przeszkoleni w ramach projektu koordynatorzy informowali władze wylosowanych placówek o celu badania, jego przebiegu i sposobie wykorzystania uzyskanych wyników. Koordynatorzy udostępniali narzędzie badawcze oraz kontrolowali prawidłowy przebieg procesu badawczego.

Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Ankieta zawierała trzy rodzaje pytań. Zdecydowana większość pytań wymagała wskazania jednej odpowiedzi (pytania jednokrotnego wyboru). Nieliczne wymagały zaznaczenia większej liczby odpowiedzi (pytania wielokrotnego wyboru). Ponadto w ankiecie znalazły się pytania tzw. otwarte. Respondenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi we wskazanym polu, np. podać liczbę oznaczającą wiek badanego. Przeciętny czas wypełniania ankiety wahał się od 20 minut do 30 minut. Ankietowani mieli możliwość przerwania badania i wznowienia w dowolnej chwili. Projektując badanie uwzględniono, że dana jednostka edukacyjna mogła zostać zlikwidowana przez organ prowadzący, a fakt ten nie został aktualizowany w bazach danych. W takiej sytuacji dokonano losowania dodatkowej jednostki danego rodzaju we wskazanym województwie (losowanie bez zwracania).

Część I

Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów

Iwona Niewiadomska, Anna Siudem, Joanna Chwaszcz,
Małgorzata Łysiak, Stanisław Mamcarz, Krzysztof Jurek,
Bernadeta Lelonek-Kuleta, Elżbieta Trubiłowicz

Rozdział I

Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej

1.1. Podstawy teoretyczne badań

W raporcie zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych we wrześniu 2021 roku dotyczące funkcjonowania uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej, którzy wrócili do nauczania stacjonarnego po okresie długotrwałej izolacji, spowodowanej pandemią COVID-19. Celem badania była analiza odczuwanej jakości życia dzieci oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom odczuwanej przez nich satysfakcji w różnych wymiarach funkcjonowania. Uzyskane wyniki powinny przyczynić się do kształtowania i/lub wzmacniania działań mających na celu dostarczanie takich form wsparcia społecznego przez rodziców, nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów szkolnych), dzięki którym uczniowie będą mogli doświadczać wysokiej jakości własnego życia.

W badaniach diagnostycznych postawiono trzy główne pytania.

- **Jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowe w czasie pandemii COVID-19?**

> **Według Światowej Organizacji Zdrowia pojęcie jakości życia jest zależne od stanu zdrowia (HRQOL, ang. *health-related quality of life*). Definicja zdrowia WHO mówi, że zdrowie to stan pełnego dobrobytu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko nieobecność choroby. Każdy człowiek, bez względu na rasę, religię, przekonania polityczne, warunki ekonomiczne czy socjalne, ma prawo do możliwie najlepszego stanu zdrowia.**

Jakość życia dzieli się na domeny, które można opisać za pomocą wskaźników[1]. W raporcie uwzględniono pięć domen jakości życia uczniów, które zostały wyszczególnione w kwestionariuszu *KIDSCREEN-27*, służącym do oceny jakości życia dzieci i młodzieży w państwach Unii Europejskiej[2]: 1) zdrowie fizyczne; 2) samopoczucie psychiczne; 3) niezależność i relacje z rodzicami; 4) rówieśnicy i wsparcie społeczne; 5) środowisko szkolne.

W ocenie jakości życia w szczególny sposób należy uwzględniać jej subiektywną perspektywę, ponieważ wskaźniki samooceny w analizowanym względzie są bardziej trafne zarówno pod względem oceny obiektywnych parametrów, jak również oceny ze strony otoczenia społecznego. Należy podkreślić, że poczucie jakości życia zmienia się w czasie, a zachodzące w nim zmiany mogą być spowodowane przez warunki zewnętrzne (np. przebywanie w izolacji ze względu na występowanie pandemii COVID-19) i/lub przez czynniki wewnętrzne (np. zmianę oczekiwań wobec innych osób czy też przeformułowanie celów życiowych)[3].

---

[1] WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL rationale and current statu. *Internal Journal Mental Health*, 23, 24–56.

[2] Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A., Dzielska, A., Tabak, I. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

[3] Papuć, E. (2011). Jakość życia – definicje i sposoby jej ujmowania. *Current Problems of Psychiatry*, 12 (2), 141–145; Kochman, D. (2007). Jakość życia. Analiza teoretyczna. *Zdrowie Publiczne*, 117 (2), 242–248.

Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

Drugie pytanie badawcze odnosi się do zależności zachodzących między spostrzeganą jakością życia w czasie pandemii COVID-19 a kapitałem psychologicznym uczniów.

> **Pojęcie kapitału psychologicznego odzwierciedla psychologiczny zakres rozwoju jednostki, który jest generowany przez: 1) przekonania dotyczące podejmowania wysiłku mającego na celu radzenie sobie z trudnymi zadaniami; 2) nastawienie do możliwości uzyskania sukcesu aktualnie i/lub w przyszłości; 3) odporność na występujące problemy i/lub elastyczny powrót do równowagi w sytuacji odczuwania negatywnych skutków doświadczanych trudności; 4) zorientowanie działań na cele, zwiększające nadzieję na osiągnięcie sukcesu.**

W raporcie uwzględniono cztery kategorie zmiennych, które w przeprowadzonych badaniach diagnostycznych konstytuują kapitał psychologiczny uczniów:

- *Formy spędzania czasu wolnego* – czynnikami determinującymi ilość czasu wolnego uczniów stanowią obowiązki szkolne i domowe; w ramach czasu wolnego, poprzez różnorodne zajęcia, istnieje możliwość kształtowania zainteresowań, pogłębiania wiedzy, zdobywania doświadczenia i/lub uzyskania relaksu; dzięki wymienionym elementom sposób zagospodarowania czasu wolnego jest ściśle związany z doświadczaniem jakości życia przez młodego człowieka[4];
- *Prężność psychiczna* – mechanizm osobowościowy obejmujący elementy: 1) poznawcze (traktowanie występujących problemów w kategoriach wyzwania ze względu na przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji do ich skutecznego rozwiązania); 2) emocjonalne (stabilność emocjonalna i preferowanie pozytywnych uczuć w trudnych sytuacjach); 3) behawioralne (poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowanie różnorodnych działań mających na celu skuteczne rozwiązanie problemów). Tak rozumiana prężność psychiczna sprzyja wy-

[4] Dragan, M. (2013). Czas wolny młodzieży gimnazjalnej. W: *Formy spędzania czasu wolnego*. Red. M. Banach, T. Gierat. Kraków: Wyd. Scriptum, 14–15.

trwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań zaradczych w trudnych sytuacjach oraz zwiększa tolerancję na negatywne emocje w sytuacji niepowodzeń[5];

- *Strategie radzenia sobie ze stresem* – spostrzeganie zaistniałych okoliczności w kategoriach jako stresujących prowadzi do uruchomienia procesu adaptacyjnego w postaci radzenia sobie. Możliwości zaradcze są oceniane przez osobę w aspekcie dwóch podstawowych funkcji[6]: 1) zmiany sytuacji na lepszą (aktywne strategie zaradcze); 2) utrzymanie takiej samoregulacji osobowościowej, aby nie doszło do załamania odporności psychicznej lub społecznego funkcjonowania (strategie zorientowane na emocje i/lub strategie unikowe);
- *Dostarczanie wsparcia innym* – świadczenie pomocy w kontaktach międzyludzkich (np. rówieśniczych i/lub rodzinnych) w aspekcie emocjonalnym, poznawczym, instrumentalnym i/lub materialnym, po to aby ogólnie podtrzymywać wspieraną osobę, zmniejszać jej stres, tworzyć u niej poczucie przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz przybliżać ją do rozwiązania problemu i/lub przezwyciężenia trudności[7].

- **Czy odczuwane przez uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym kapitałem psychologicznym a doświadczaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?**

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest związana z uzyskaniem wyników odnoszących się do modyfikowania przez otrzymywane od innych wsparcie dla zależności między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19.

---

[5] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.

[6] Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–39.

[7] Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 11–28.

Otrzymywanie wsparcia społecznego następuje w ramach międzyludzkich interakcji, które są podejmowane w sytuacjach problemowych.

W ramach relacji pomocowej osoba otrzymująca wsparcie od innych może być odbiorcą takich form działania, jak[8]:

- *Wsparcie emocjonalne* – przekazywanie emocji uspokajających, podwyższających samoocenę oraz odzwierciedlających troskę, opiekę i poczucie przynależności;
- *Wsparcie wartościujące* – dawanie komunikatów służących wzmacnianiu poczucia własnej wartości, ważności partnerów relacji, wzajemnego szacunku oraz poczucia znaczenia i godności;
- *Wsparcie informacyjne* – wymiana wiadomości służących lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego czy problemu, a także dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności działań zaradczych osoby wspieranej;
- *Wsparcie instrumentalne* – rodzaj instruktażu polegającego na informowaniu o konkretnych sposobach postępowania w określonej sytuacji, co stanowi formę modelowania efektywnych strategii zaradczych;
- *Wsparcie rzeczowe (materialne)* – świadczenie pomocy materialnej, rzeczowej i/lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej.

1.2. Zastosowane metody analizy statystycznej

Zebrany materiał badawczy opracowano statystycznie za pomocą pakietu *PS IMAGO*. Zmienne ilościowe opisano za pomocą średniej, odchylenia standardowego, mediany, dominanty, asymetrii i kurtozy, a także wartości minimalnej i maksymalnej. W przypadku zmiennych jakościowych podano liczebność i odsetek wskazywanych przez respondentów kategorii. W analizie zastosowano odpowiednie procedury statystyczne. Normalność rozkładów danych sprawdzono przy użyciu testu Shapiro-Wilka. Dwie grupy porównano testem t-Studenta dla grup niezależnych (ang. *t test for independent groups*). Test t służy do weryfikacji hipotezy o równości średnich badanej zmiennej w dwóch populacjach.

[8] Tamże, 18–19; Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls, 192.

W celu określenia korelacji pomiędzy zmiennymi ilościowymi wykorzystano współczynnik korelacji liniowej Pearsona (ang. *Pearson product-moment correlation coefficient*), stosowany do badania związku liniowego pomiędzy dwoma cechami. W przypadku zmiennych porządkowych zastosowano współczynnik rho Spearmana.

Ponadto przeanalizowano związki mediacyjne pomiędzy wybranymi zmiennymi oraz efekty moderacyjne. Mediacje przeprowadzono zgodnie z wytycznymi Preachera i Hayesa przy użyciu makra *PROCESS* (dla SPSS). Do testowania istotności efektów pośrednich wykorzystano procedurę bootstrappingu. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze, efekty pośredniczące uznano za istotne, gdy wartości efektu mieściły się w 95% przedziale ufności, który nie zawierał zera. Przyjmuje się, że aby istniał efekt pośredniczący zmiennej M, musi pojawić się istotna zależność między zmienną niezależną a mediatorem (ścieżka a) oraz między mediatorem a zmienną zależną (ścieżka b). Ścieżka c' oznacza efekt bezpośredni, określając wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną przy kontroli mediatora. Ścieżka c to tzw. efekt całkowity, tj. suma efektów bezpośredniego i pośredniego.

Moderacje przeprowadzono również za pomocą makra *PROCESS*. Założeniem analiz moderacyjnych jest określenie, czy zmienna, zwana moderatorem, decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi niezależną i zależną lub też o braku takiej zależności.

1.3. Metody badawcze

W badaniach dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej zastosowano następujące narzędzia: Skalę do pomiaru prężności SPP-18 N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego, Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem *Mini-COPE* Charlesa S. Carvera (*Brief* COPE) w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik, Kwestionariusz form spędzania czasu wolnego, Kwestionariusz zdrowotny dla dzieci i młodzieży KIDSCREEN-27 oraz Skalę wsparcia dostarczanego i otrzymywanego.

Na pytania w tych skalach odpowiadali rodzice dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej, natomiast dzieci z badanej grupy odpowiadały tylko na pytania zawarte w Kwestionariuszu kapitału psychologicznego w percepcji dzieci.

◈ *Skala do pomiaru prężności SPP-18*

Skala do pomiaru prężności u dzieci i młodzieży *SPP-18*, autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego[9], mierzy prężność w rozumieniu indywidualnej właściwości jednostki (rozumianej jako mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji.

Skala zawiera 18 twierdzeń. Wartości psychometryczne metody sprawdzono na próbie 350 dzieci i młodzieży. Zgodność wewnętrzna α Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,82. Rzetelność dla podskal mieściła się w granicach 0,76–0,87. Uzyskane wskaźniki oceniono jako zadawalające. Stabilność wewnętrzna oceniona za pomocą testu – retestu, w odstępie 6 tygodni, na 30-osobowej grupie wyniosła 0,78, co świadczy o wysokiej stałości badanego konstruktu[10].

Skala *SPP-18* ma strukturę czynnikową. Cztery czynniki wyjaśniają 63,9% całkowitej wariancji. Największy udział w wyjaśnianej wariancji ma czynnik pierwszy optymistyczne nastawienie i energia (42,5), następnie wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Wyjaśniają one łącznie nieco ponad 20% wariancji.

Trafność kryterialną narzędzia ustalono poprzez korelacje wyników *SPP-18* z wynikami innych narzędzi mierzących konstrukty zbliżone do prężności. Odnotowano silną korelację prężności z dwoma cechami osobowości mierzonymi kwestionariuszem *NEO-FFI*, ujemną z neurotycznością i dodatnią z ekstrawersją, oraz związek nieco słabszy, ujemny, z ugodowością. Wykazano także dodatni związek prężności ze strategiami radzenia sobie ze stresem o charakterze przystosowawczym (aktywne radzenie) oraz ujemny związek ze strategiami nieprzystosowawczymi (unikanie, ucieczka), mierzonymi za pomocą *Mini-COPE*.

W kolejnym etapie prac nad metodą obliczono średnie wartości dla ogólnego wskaźnika prężności i czterech czynników oraz sprawdzono, czy płeć i wiek różnicują je. Obliczenia prowadzono na wynikach pozyskanych od 332 osób w wieku 12–19 lat. Płeć nie różnicowała nasilenia prężności w grupie dzieci i młodzieży, poza czynnikiem czwartym kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, w którym wyższe wyniki otrzymali

[9] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2012). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), 7–28.

[10] Tamże.

chłopcy. Wiek także nie różnicował nasilenia prężności, chociaż autorzy podkreślają, że badana próba była niereprezentatywna pod względem wieku – najwięcej było dzieci starszych (16–18 lat).

Badanie skalą *SPP-18* polega na ustosunkowaniu się do 18 twierdzeń na skali 5-stopniowej od 0 (zdecydowanie nie) do 4 (zdecydowanie tak). Minimalny wynik wynosi 18, maksymalny 72, czym im wyższy wynik, tym wyższe nasilenie prężności. Skalę *SPP-18*, po analizie trafności językowej, zastosowano w badaniu pilotażowym na próbie osób dorosłych: rodziców (N = 769), nauczycieli (N = 792) i specjalistów (psychologów i pedagogów) (N = 792). Rzetelność mierzona α Cronbacha wahała się od 0,77 do 0,90, co zadecydowało o włączeniu kwestionariusza do ostatecznej baterii metod badawczych. Rzetelność α Cronbacha w przedmiotowym badaniu, na reprezentatywnej próbie 2496 dzieci w wieku 9–15 lat, wyniosła dla całej skali 0,93, z kolei dla poszczególnych czynników wahała się od 0,77 do 0,81.

◈ *Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE*

Radzenie sobie ze stresem mierzono skalą *Mini-COPE* autorstwa Charlesa S. Carvera (*Brief COPE*) w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik[11].

Skala ta mierzy częstotliwość stosowania 14 strategii zaradczych: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru. Składa się z 28 twierdzeń, ocenianych na skali 4-stopniowej od 0 (prawie nigdy tak nie postępuję) do 3 (prawie zawsze tak postępuję). Strategie pogrupowane zostały podług 7 czynników: 1. aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie, planowanie, pozytywne przewartościowanie); 2. bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie); 3. poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego); 4. unikanie (zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie); 5. zwrot ku religii; 6. akceptacja; 7. poczucie humoru[12]. Czynniki te wyjaśniają 66% wariancji.

---

[11] Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

[12] Tamże.

Zgodność wewnętrzną polskiej skali ustalono na podstawie badań 200 osób w wieku 25–60 lat. Obliczono rzetelność połówkową – wskaźnik Guttmana 0,87. Stałość oceniono jako zadowalającą, zweryfikowano ją na grupie 34 osób badanych po upływie 6 tygodni. Najwyższa stałość cechowała strategie zwrot ku religii (0,94) i zażywanie substancji psychoaktywnych (0,82), natomiast najniższa – zajmowanie się czymś innym (0,32).

W badaniu dzieci klas 1–3 szkoły podstawowej, ze względu na specyfikę rozwoju, dokonano adaptacji pytań w skali zażywanie substancji psychoaktywnych, tak aby były bardziej dopasowane do wieku dzieci. Ostatecznie zmieniono nazwę skali na złe nawyki żywieniowe i behawioralne.

Współczynnik rzetelności połówkowej w badaniu przedstawionym w niniejszym raporcie, na próbie reprezentatywnej dzieci (N = 2496) w wieku 9–15 lat, wyniósł dla całej skali 0,81. Dla poszczególnych podskal wahał się w zakresie od 0,32 (w przypadku strategii zajmowanie się czymś innym) do 0,82 (zażywanie substancji psychoaktywnych). Na próbie nauczycieli (N = 2500) współczynnik Guttmana wyniósł dla całej skali 0,70, na próbie specjalistów (psychologów i pedagogów) (N = 1940) – 0,71, z kolei na próbie rodziców (N = 2500) – 0,78.

- ***Kwestionariusz form spędzania czasu wolnego***

We wczesnym dzieciństwie zainteresowanie oznacza zwrócenie się ku pewnej dziedzinie przedmiotów i pracy ogólnej bądź ku pewnej dziedzinie czynności, uwarunkowanej dyspozycją i materiałem. W późniejszym okresie rozwoju dziecka staje się ono dyspozycją, postawą wyrażającą oczekiwanie[13].

Treści, zakres i dojrzałość zainteresowań uzależnione są od szeregu ogólnych czynników rozwojowych. Według E. Hurlock[14] (1985), „aby zrozumieć, jak ważną rolę odgrywają zainteresowania w życiu dziecka, należy poznać cechy charakterystyczne zainteresowań dziecięcych oraz uświadomić sobie, czym różnią się od zainteresowań ludzi dorosłych". Według Hurlock[15] (1985) zainteresowania dzieci:

- rozwijają się równolegle z rozwojem fizycznym i umysłowym, podlegają zmianom w miarę rozwoju fizycznego i umysłowego;

---

[13] Gurycka, A., (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa: WSiP; Banach, M., Gierat, T. (red.) (2013). *Formy spędzania czasu wolnego*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

[14] Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.

[15] Tamże.

- zależą od gotowości do uczenia się, nie ukształtują się, zanim dziecko nie osiągnie stanu dojrzałości fizycznej i umysłowej;
- zależą od możliwości uczenia się. Okazji do uczenia się dostarczają dzieciom środowisko oraz obserwowanie zainteresowań innych osób – zarówno rówieśników, jak i dorosłych, z którymi dzieci są związane;
- zależą od wpływów kulturowych. Rodzice, nauczyciele oraz inne osoby dorosłe dostarczają dziecku okazji do nabywania tych zainteresowań, które dana grupa kulturowa uznaje za odpowiednie, ograniczając tym samym możliwości przyswojenia sobie zainteresowań uważanych w tej grupie za niewłaściwe;
- mają zabarwienie emocjonalne, co oznacza, że ich siłę determinuje aspekt afektywny. Ujemny ładunek uczuciowy osłabia zainteresowania, a dodatni je wzmacnia.

Na potrzeby projektu opracowano autorską metodę badania zainteresowań dzieci ze szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Narzędzie zawiera pytania dotyczące różnych aktywności, które wykonują dzieci i młodzież w czasie wolnym od nauki. W badaniach dzieci szkoły podstawowej klas 1–3 pytania skierowano do ich rodziców.

Kwestionariusz obejmuje 11 itemów dla dzieci z klas 1–3. Pytania zawierały 5-stopniową skalę odpowiedzi. Dla rodziców uczniów z klas 1–3 były to odpowiedzi: nigdy tak nie robi, rzadko tak robi, czasem tak robi, często tak robi, zawsze tak robi.

W badaniu przedstawionym w niniejszym raporcie współczynnik rzetelności α Cronbacha dla wyniku ogólnego wyniósł α = 0,531, dla uczniów klas 1–3 α = 0,654.

Analiza czynnikowa przeprowadzona na wynikach uzyskanych w badaniu właściwym pozwoliła na wyłonienie dwóch czynników w grupie dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej: czynnik I – aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych (α = 0,659); czynnik II – aktywności bez używania mediów elektronicznych (α = 0,668).

◈ *Kwestionariusz zdrowotny dla dzieci i młodzieży – KIDSCREEN*

KIDSCREEN to akronim europejskiego projektu badawczego *Screening and Promotion for Health-related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective*, zrealizowanego w latach 2001–2004 w kilkunastu państwach, w tym również w Polsce[16] (The KIDSCREEN Group).

[16] The KIDSCREEN Group. 2006.

Kwestionariusz posiada trzy wersje: *KIDSCREEN-52* (obejmuje 10 wymiarów jakości życia), *KIDSCREEN-27* (obejmuje 5 obszarów) oraz *KIDSCREEN-10*, który jest z założenia jednowymiarowym indeksem, określanym czasem jako indeks zdrowia psychicznego lub ogólny indeks *HRQL*. Dzięki współpracy międzynarodowej i symultanicznemu konstruowaniu metod w trzynastu państwach, zostały one opracowane z uwzględnieniem specyfiki danego języka i kultury. Kwestionariusze w każdej wersji przeznaczone są zarówno dla dzieci zdrowych, jak i chorych, jako tzw. ogólne metody pomiaru jakości życia zależnej od zdrowia. Wszystkie trzy wersje metody są dostępne także w wersji dla rodziców bądź osób opiekujących się dzieckiem, czyli uwzględniają ocenę ze strony obserwatorów.

Kwestionariusz zastosowany w niniejszym badaniu to wersja *KIDSCREEN-27*, która składa się z 27 pytań i obejmuje pięć obszarów jakości życia:

- *Zdrowie fizyczne* – pięć pytań dotyczących poziomu aktywności fizycznej dziecka/nastolatka, jego energii i sprawności.
- *Samopoczucie psychiczne* – siedem pytań odnoszących się do samopoczucia psychicznego, odczuwania emocji pozytywnych i zadowolenia z życia oraz doświadczania samotności i smutku.
- *Niezależność i relacje z rodzicami* – siedem pytań dotyczących związków z rodzicami i atmosfery w domu. Odnosi się do wzajemnych kontaktów i uczuć, ujawniając, czy dziecko/nastolatek czuje się kochany, wspierany i traktowany sprawiedliwie przez rodziców. Wymiar ten dotyczy także postrzegania przez dziecko/nastolatka poziomu swojej autonomii.
- *Rówieśnicy i wsparcie społeczne* – cztery pytania odnoszące się do stosunków dziecka z innymi osobami w tym samym wieku, jak również do spostrzeganego wsparcia społecznego z ich strony.
- *Środowisko szkolne* – cztery pytania dotyczące zdolności poznawczych dziecka/nastolatka, umiejętności nauki i koncentracji oraz jego stosunku do szkoły. Wymiar ten bada także relacje z nauczycielami.

Badany udziela odpowiedzi z perspektywy ostatniego tygodnia, czyli kolejne bloki pytań poprzedzone są zdaniem wprowadzającym: Myśląc o ostatnim tygodniu czy/jak często..... lub Myśląc o ostatnim tygodniu, czy....., według wystandaryzowanych 5-stopniowych kategorii dotyczących częstości (nigdy, rzadko, dość często, często, zawsze) lub intensywności (wcale, trochę, średnio, bardzo, ogromnie). Jedynie na pierwsze ogólne pytanie o stan zdrowia odpowiada się według innych kategorii, określając zdrowie jako: doskonałe, bardzo dobre, dobre, takie sobie, złe.

Przy konstruowaniu większości pytań przyjęto tzw. orientację pozytywną, tzn. pierwsza odpowiedź jest najbardziej negatywna, a ostatnia

najbardziej pozytywna. Wynik ogólny i wyniki cząstkowe kwestionariusza *KIDSCREEN* też są zorientowane pozytywnie, to znaczy wysoka punktacja oznacza dobrą jakość życia. Wyniki standaryzowane oblicza się za pomocą programu komputerowego, zaś normy dla państw opracowane są w percentylach i w skali T.

Kwestionariusz ma dobre właściwości psychometryczne. Współczynniki α Cronbacha dla poszczególnych skal kwestionariusza przedstawiają się następująco: zdrowie fizyczne – 0,817, samopoczucie psychiczne – 0,880, niezależność i relacje z rodzicami – 0,831, rówieśnicy i wsparcie społeczne – 0,856, środowisko szkolne – 0,818, a dla wyniku ogólnego – 0,922.

◈ ***Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego***

Pojęcie *wsparcia społecznego* w zrealizowanych badaniach zostało wyprowadzone z ujęcia Schultza i Schwarzera, autorów Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego *BSWS* (2003), które zostały opracowane w ramach badań dotyczących radzenia sobie z chorobą. Według autorów wsparcie społeczne może być rozpatrywane jako: spostrzegane dostępne wsparcie, czyli ocena dostępności wsparcia ze strony otoczenia; zapotrzebowanie na wsparcie, czyli nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w trudnej sytuacji; poszukiwanie wsparcia, czyli częstotliwość bądź zakres działań mających na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek; aktualnie otrzymywane wsparcie, oznaczające poziom spostrzeganego wsparcia uzyskanego przez otoczenie; aktualnie udzielane wsparcie, czyli postrzegany poziom wsparcia udzielanego innym w otoczeniu oraz wsparcie buforująco-ochronne, czyli ochrona bliskich osób przed przykrymi wiadomościami[17]. Według autorów wsparcie społeczne może przybierać charakter: emocjonalny, instrumentalny oraz informacyjny.

W badaniach projektu oparto się na polskiej adaptacji *BSWS*. Analizie poddano wybrane aspekty wsparcia społecznego w poszczególnych grupach osób badanych (dzieci, młodzież, rodzice, nauczyciele, specjaliści).

Na potrzeby badania dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej opracowano autorską wersję kwestionariusza do badania wsparcia społecznego wśród dzieci. Pytania dla dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej zostały opracowane przez zespół

[17] Łuszczyńska, A., Kowalska, M., Mazurkiewicz, M., Schwarzer, R. (2006). Berlin Social Support Scales (BSSS): Polish version of BSSS and preliminary results on its psychometric properties. *Psychological Studies*, 44 (3), 17–27.

projektowy w oparciu o pytania polskiej adaptacji kwestionariusza BSWS i uzupełnione o pytania dotyczące dodatkowych wymiarów wsparcia. Pytania zostały postawione rodzicom dzieci z klas 1–3.

Wersja pilotażowa narzędzia obejmowała 21 pytań mierzących: spostrzegane dostępne wsparcie (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, wartościujące, materialne), poszukiwanie wsparcia i zapotrzebowanie na wsparcie. Dodatkowo analizowano wsparcie transmitowane przez dziecko (emocjonalne, instrumentalne, wartościujące), czyli umiejętność dostarczania wsparcia przez dziecko swoim rówieśnikom. Współczynnik α Cronbacha dla narzędzia w badaniu pilotażowym wyniósł 0,873, co wskazuje na wysoką jego rzetelność. Wersja ostateczna narzędzia do badania właściwego objęła 21 pytań. Pytania zawierały 4-stopniową skalę odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe.

Analiza czynnikowa przeprowadzona na wynikach uzyskanych w badaniu właściwym pozwoliła na wyłonienie czterech wymiarów wsparcia społecznego w grupie dzieci uczęszczających do klas 1–3. Przy wyodrębnianiu wymiarów przyjęto zasadę eliminacji itemów o ładunku czynnikowym poniżej 0,5. Ostatecznie cztery wymiary wsparcia społecznego w badaniu uczniów klas 1–3 tworzą 13 pytań. Czynnik pierwszy dotyczy transmitowanego przez dzieci wsparcia społecznego dla swoich rówieśników (5 pytań), czynnik drugi dotyczy spostrzeganego dostępnego wsparcia ze strony systemu szkolnego dla dzieci (4 pytania), czynnik trzeci dotyczy spostrzeganego dostępnego wsparcia ze strony rówieśników (2 pytania), a czynnik czwarty poszukiwania wsparcia przez dziecko (2 pytania).

Współczynniki rzetelności α Cronbacha dla poszczególnych czynników wynosiły: transmitowane wsparcie – α = 0,822, spostrzegane wsparcie ze strony szkoły – α = 0,846, spostrzegane wsparcie ze strony rówieśników – α = 0,849, poszukiwanie wsparcia – α = 0,492.

◈ *Kwestionariusz kapitału psychologicznego w percepcji dzieci*

Kwestionariusz zawiera 10 pytań rozstrzygnięcia, które wypełnia dziecko z pomocą rodzica/opiekuna. Cztery pytania dotyczą stosunku dziecka do siebie, do szkoły, do kolegów, do lekcji przez Internet (np. Czy lubisz siebie? Czy lubisz chodzić do szkoły?), gdzie skala odpowiedzi to: tak, nie, trochę tak, trochę nie. Kolejne pytania dotyczą najczęściej przeżywanych przez dziecko emocji (Jak najczęściej się czujesz?), otrzymywanego wsparcia od

innych osób (np. Kto najczęściej pociesza Cię, gdy się smucisz?), radzenia sobie ze stresem (np. Kiedy masz duży kłopot, to co robisz?) oraz aktywności, jakie podejmuje dziecko w czasie wolnym od nauki (Co najczęściej robisz po skończonych lekcjach?).

Skala odpowiedzi była zróżnicowana w zależności od pytania. Na przykład do pytania: Jak najczęściej się czujesz?, skala odpowiedzi to: jestem radosny/a, jestem smutny/a, jestem zły/a, boję się, wstydzę się, jestem spokojny/a.

W badaniu przedstawionym w niniejszym raporcie współczynnik rzetelności α Cronbacha dla wszystkich pytań zawartych w kwestionariuszu mieścił się w przedziale od α = 0,610 do α = 0,650.

1.4. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów

W toku badania otrzymano 19 584 prawidłowo wypełnione ankiety od rodziców oraz 10 455 ankiet od uczniów. W celu analizy statystycznej dokonano kolejnego losowania ostatecznej próbki. Losowanie uwzględniało następujące warstwy: województwo, typ miejscowości zamieszkania (miasto vs. wieś) oraz płeć. Do próby włączono 2497 respondentów z 610 szkół. Do analizy jakościowej ankiet pozyskanych od uczniów z klas 1–3 włączono całą próbę prawidłowo wypełnionych ankiet. W dalszej części raportu przedstawiono charakterystykę społeczno-demograficzną badanej grupy.

Przedstawiona charakterystyka dotyczy dzieci, na temat których wypowiadali się ich rodzice. Metoda została skonstruowana w taki sposób, aby to rodzice mogli odpowiadać na pytania dotyczące funkcjonowania ich dzieci.

W analizowanej próbie znalazły się dzieci w wieku od 6 do 9 lat. Około 6% rodziców odpowiadających na pytania dotyczące ich dzieci nie podało wieku dziecka. Średnia wieku w analizowanej grupie dzieci wynosiła 8 lat. Wszystkie osoby podawały poprawny kod identyfikacyjny placówki, do której należeli, zatem można bezpiecznie założyć, że byli to rodzice uczniów szkół podstawowych mieszczących się w podanym przedziale wiekowym.

Tabela 1. Rozkład płci w badanej grupie uczniów

Odpowiedzi	N	%
Chłopiec	1 281	51,3

Odpowiedzi	N	%
Dziewczynka	1 216	48,7
Ogółem	2 497	100,0

Wśród uczniów szkół podstawowych z klas 1–3 51,3% grupy stanowili chłopcy, a 48,7% dziewczynki (na podstawie odpowiedzi rodziców). Dzieci z badanej grupy pochodziły głównie ze wsi (43,4%), następnie średnich i małych miast, miejscowości miejsko/wiejskich, dużych miast (pow. 500 tys.), a na końcu z miast od 200 tys. do 500 tys. mieszkańców.

Tabela 2. Wielkość miejsca zamieszkania uczniów

Odpowiedzi	N	%
Wieś	1 083	43,4
Miasto do 10 000	206	8,2
Miasto od 10 tys. do 20 tys.	204	8,2
Miasto od 20 tys. do 50 tys.	256	10,3
Miasto od 50 tys. do 100 tys.	163	6,5
Miasto od 100 tys. do 200 tys.	168	6,7
Miasto od 200 tys. do 500 tys.	108	4,3
Miasto powyżej 500 tys.	201	8,0
Brak odpowiedzi	108	4,3
Ogółem	2 497	100,0

Największa liczba respondentów pochodziła z województwa mazowieckiego (15,7%), śląskiego (11,3%) i wielkopolskiego (10,0%), natomiast najmniej z województwa opolskiego (2,2%), lubuskiego (2,6%), podlaskiego (2,7%) i świętokrzyskiego (2,8%).

Tabela 3. Województwo zamieszkania uczniów

Odpowiedzi	N	%
Dolnośląskie	180	7,2
Kujawsko-pomorskie	130	5,2
Lubelskie	129	5,2
Lubuskie	65	2,6

Odpowiedzi	N	%
Łódzkie	149	6,0
Małopolskie	236	9,5
Mazowieckie	392	15,7
Opolskie	56	2,2
Podkarpackie	136	5,4
Podlaskie	68	2,7
Pomorskie	166	6,6
Śląskie	282	11,3
Świętokrzyskie	70	2,8
Warmińsko-mazurskie	89	3,6
Wielkopolskie	249	10,0
Zachodniopomorskie	100	4,0
Ogółem	2 497	100,0

Zdecydowana większość dzieci mieszkała z matką (94,6%). Duża grupa dzieci mieszkała z tatą (82,0%). Ponad połowa dzieci (60,1%) posiadała rodzeństwo. Pozostałe dzieci mieszkały z dziadkami (30,3%), z dalszą rodziną (wujek, ciocia; 3,9%). W badanej grupie 26 rodziców deklarowało, że ich dzieci naprzemiennie mieszkają pomiędzy rodzicami, a 0,4% dzieci mieszkało z innym prawnym opiekunem.

Rodzice zapytani o posiadanie przez dziecko własnego pokoju w zdecydowanej większości odpowiadali, że dziecko posiada pokój tylko dla siebie (63,1%), z kolei 30,2% dzieci posiadało pokój, ale dzieliło go z rodzeństwem. Jedynie niecałe 4,9% badanych rodziców odpowiadało, że ich dziecko nie posiada własnego pokoju.

Tabela 4. Osoby, z którymi mieszka uczeń

Odpowiedzi	N	%
Z mamą	2 362	94,6
Z tatą	2 047	82,0
Trochę z mamą, trochę tatą	26	1,0
Z babcią	452	18,1
Z dziadkiem	306	12,3

Odpowiedzi	N	%
Z rodzeństwem	1 501	60,1
Z ciocią	36	1,4
Z wujkiem	62	2,5
Z opiekunem/ką	9	,4

W badanej grupie 4,8% rodziców zaznaczyło, że ich dziecko posiada orzeczenie o niepełnosprawności. Jedynie 3,4% osób podało szczegółowy rodzaj diagnozy, co pozwoliło wskazać: 19 dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, 6 dzieci z niepełnosprawnością narządu wzroku, 9 dzieci z niepełnosprawnością słuchu i/lub mowy, 14 dzieci z niepełnosprawnością ruchową oraz 37 dzieci ze spektrum autyzmu.

Wśród ojców/opiekunów przeważały osoby z wykształceniem średnim i wyższym w równej liczebności (po 837 osób). Wśród matek/opiekunek dominowały osoby z wykształceniem wyższym (57,2%). Wśród ojców dużą grupę, bo aż 24,4% stanowiły osoby z wykształceniem zawodowym, a wśród matek spora część posiadała wykształcenie średnie (29,9%). Zapytani o status zawodowy opiekunowie/rodzice zgłaszali, że oboje rodzice pracują zawodowo (N = 1756), 608 osób odpowiedziało, że tylko jeden rodzic/opiekun jest aktywny zawodowo, 89 osób deklarowało, że opiekunowie/rodzice są bezrobotni, a 1 osoba nie znała statusu zawodowego opiekunów dziecka. Z kolei 43 osoby odmówiły odpowiedzi na pytanie o status zawodowy rodziców/opiekunów dziecka.

Tabela 5. Wykształcenie rodziców/opiekunów dziecka

Odpowiedzi	Ojciec/Opiekun		Matka/Opiekunka	
	N	%	N	%
Podstawowe	78	3,1	37	1,5
Gimnazjalne	34	1,4	29	1,2
Zawodowe	575	23,0	247	9,9
Średnie	837	33,5	730	29,2
Wyższe	837	33,5	1 395	55,9
Brak odpowiedzi	136	5,4	59	2,4
Ogółem	2 497	100,0	2 497	100,0

Niespełna połowa (45,6%) rodziców zgłaszała, że klasa, do której uczęszcza ich dziecko, liczy co najmniej 20 uczniów. W dalszej kolejności wskazywano na klasy średnie (16–20 uczniów; 29,7%). Klasy małe były najrzadziej deklarowaną opcją.

Tabela 6. Wielkość klasy, do której uczęszcza uczeń

Odpowiedzi	N	%
Do 15 osób	576	23,1
16–20 osób	741	29,7
Powyżej 20 osób	1 139	45,6
Brak odpowiedzi	41	1,6
Ogółem	2 497	100,0

1.5. Kapitał adaptacyjno-psychologiczny uczniów w percepcji rodziców

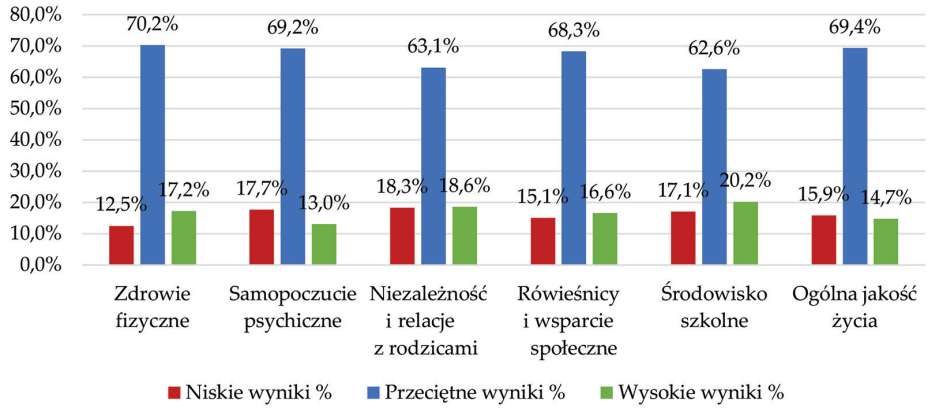
1.5.1. Jakość życia uczniów

W celu oceny jakości życia uczniów z klas 1–3, analizie poddano wyniki w poszczególnych skalach kwestionariusza zdrowotnego *KIDSCREEN-27* dla dzieci i młodzieży. Szczegółowe wyniki obrazują poniższe tabela i wykres.

Tabela 7. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27)

KIDSCREEN-27	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Zdrowie fizyczne	313	12,5	1 754	70,2	430	17,2
Samopoczucie psychiczne	443	17,7	1 729	69,2	325	13,0
Niezależność i relacje z rodzicami	457	18,3	1 576	63,1	464	18,6
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	377	15,1	1 706	68,3	414	16,6
Środowisko szkolne	428	17,1	1 564	62,6	505	20,2
Ogólna jakość życia	397	15,9	1 732	69,4	368	14,7

Wykres 1. Poczucie jakości życia (KIDSCREEN-27) uczniów



Analiza wyników wykazała, że najwięcej dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej uzyskało ogólną jakość życia na poziomie przeciętnym (69,4%). Podobny odsetek badanych to dzieci z niskim nasileniem jakości życia (15,9%) i wysokim nasileniem jakości życia (14,7%). Warto podkreślić, iż odsetek 15,9% dzieci z niskim poziomem jakości życia to w odniesieniu do całej populacji dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej grupa licząca 181 554 dzieci. W odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych, tj. ogólnej liczby dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej, wysokie nasilenie jakości życia przejawia 168 291 dzieci.

W wymiarze zdrowia fizycznego dominowała grupa dzieci z przeciętnym nasileniem (70,2%), co oznacza, że najwięcej dzieci przejawiało przeciętny poziom nasilenia aktywności fizycznej, energii i sprawności. Wysokie wyniki w opinii rodziców odnosiły się do 17,2% dzieci. Były to dzieci aktywne, sprawne i pełne energii. Najmniej liczną grupę stanowiły dzieci z wynikiem niskim (12,5%), charakteryzujące się niskim poziomem zdrowia fizycznego, wskazującym na wyczerpanie fizyczne i brak poczucia energii życiowej.

W wymiarze samopoczucia psychicznego największa grupa dzieci osiągnęła wynik przeciętny (69,2%). Oznacza to, że w opinii rodziców charakteryzowały się one przeciętnym nasileniem odczuwania emocji pozytywnych i zadowolenia z życia oraz doświadczania samotności i smutku. W opinii rodziców 17,7% dzieci było niezadowolonych ze swojego życia, smutnych, nieszczęśliwych, z niską samooceną (wynik niski). Najmniej liczna grupa to

dzieci z wysokim wynikiem (13,0%). Według rodziców były one szczęśliwe, zadowolone z życia i zrównoważone emocjonalnie.

W zakresie niezależności i relacji z rodzicami, podobnie jak w innych wymiarach, najwięcej dzieci osiągnęło wynik przeciętny (63,1%), co wskazuje na przeciętne nasilenie autonomii dziecka w relacjach z rodzicami oraz poczucia bycia kochanym i wspieranym przez rodziców. Podobny odsetek dzieci osiągnął wyniki niskie (18,3%) i wysokie (18,6%). Zatem 18,3% dzieci było zależnych od innych i posiadało ograniczone możliwości decydowania o sobie. Z kolei 18,6% dzieci zdaniem ich rodziców było niezależnych, potrafiących decydować o sobie. Dzieci te były zadowolone ze swoich relacji z rodzicami. Czuły się one kochane, wspierane i rozumiane przez rodziców.

Analizując wymiar rówieśnicy i wsparcie społeczne, zauważono, że również dominuje grupa dzieci z przeciętnymi wynikami (68,3%). Wyniki wysokie osiągnęło 16,6% dzieci, co wskazuje, że były one akceptowane i wspierane przez rówieśników. Natomiast 15,1% dzieci osiągnęło wynik niski, co sugeruje, że były to dzieci odrzucane przez rówieśników, nieczujące wsparcia i akceptacji z ich strony.

W wymiarze środowisko szkolne najliczniejszą grupę (62,6%) stanowiły dzieci z przeciętnym poziomem zdolności poznawczych, umiejętności nauki i koncentracji. Natomiast 20,2% dzieci pozytywnie postrzegało środowisko szkolne oraz własne osiągnięcia w nauce. Najmniej liczna okazała się grupa dzieci z wynikiem niskim (17,1%). Były to dzieci niezadowolone ze szkoły, negatywnie oceniające szkołę oraz nauczycieli.

Odrębnej analizie poddano wyniki dzieci z zadeklarowaną przez rodziców niepełnosprawnością.

Tabela 8. Jakość życia uczniów (KIDSCREEN-27) z niepełnosprawnością (N = 119)

KIDSCREEN-27	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Zdrowie fizyczne	3,43	3,60	3,60	0,63	-0,52	0,12	1,80	4,80
Samopoczucie psychiczne	2,83	2,86	2,71	0,30	0,10	-0,36	2,14	3,57
Niezależność i relacje z rodzicami	3,71	3,71	3,43	0,65	-0,15	-0,05	1,57	5,00
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,01	3,00	3,00	0,97	-0,13	-0,55	1,00	5,00
Środowisko szkolne	3,56	3,75	4,00	0,80	-0,23	-0,68	1,75	5,00
KIDSCREEN-27 (WO)	3,30	3,33	3,44	0,46	-0,10	-0,51	2,15	4,26

Analiza wyników badania dzieci z niepełnosprawnością wykazała, że wynik średni (przeciętny) w kwestionariuszu *KIDSCREEN-27* wyniósł 3,30, przy

odchyleniu standardowym 0,46 (wynik mieści się w przedziale 2,15–4,26). Analiza rozkładu wyników wykazała słabą asymetrię ujemną, lewostronną (A = – 0,52), co oznacza, że większa część próby uzyskała wartości poniżej wartości średniej (przeciętnej). Kurtoza (K = – 0,51) wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej.

Wszystkie osiągnięte wyniki średnie w obszarach jakości życia należy uznać za wyniki przeciętne: zdrowie fizyczne (M = 3,43, SD = 0,63, wynik mieści się w przedziale 1,80–4,80), samopoczucie psychiczne (M = 2,83, SD = 0,30; wynik mieści się w przedziale 2,14–3,57), niezależność i relacje z rodzicami (M = 3,71, SD = 0,65; wynik mieści się w przedziale 1,57–5,00), rówieśnicy i wsparcie społeczne (M = 3,01, SD = 0,97; wynik mieści się w przedziale 1,00–5,00), środowisko szkolne (M = 3,56, SD = 0,80; wynik mieści się w przedziale 1,75–5,00).

Rozkłady wyników w czterech obszarach jakości życia (zdrowie fizyczne, niezależność i relacje z rodzicami, rówieśnicy i wsparcie społeczne, środowisko szkolne) wskazują na słabą asymetrię ujemną (A = – 0,52, A = – 0,15, A = – 0,13, A = – 0,23; rozkłady ujemno-skośne). W skali samopoczucie psychiczne psychiczny współczynnik skośności (A = 0,10) wskazuje na słabą asymetrię dodatnią. Kurtoza (K<0) w czterech obszarach: samopoczucie psychiczne, niezależność i relacje z rodzicami, rówieśnicy i wsparcie społeczne, środowisko szkolne wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej. Kurtoza (K>1) w obszarze dobrostanu fizycznego wskazuje, że część wyników jest podobna do siebie i skupiona wokół wartości średniej.

Reasumując, dzieci z niepełnosprawnością uzyskały wyniki przeciętne we wszystkich wymiarach jakości życia, co wskazuje na przeciętny poziom jakości życia badanych dzieci w ocenie ich rodziców.

- ***Porównanie wyników w zakresie jakości życia według kryteriów socjodemograficznych***

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci sprawdzono, czy istnieją różnice w wynikach jakości życia dziewcząt i chłopców oraz ze względu na miejsce zamieszkania.

Biorąc pod uwagę ogólną jakość życia, wykazano, że istniały istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami w zakresie wyniku ogólnego (t = – 2,34, p = 0,019) oraz w takich obszarach, jak: samopoczucie psychiczne (t = – 2,32, p = 0,020), rówieśnicy i wsparcie społeczne (t = – 2,19, p = 0,029), środowisko szkolne (t = – 8,15, p < 0,001). Można wnioskować, że dziewczynki przejawiały wyższy poziom zadowolenia z życia niż chłopcy. Były bardziej zadowolone z relacji z rówieśnikami

oraz postrzegały wsparcie społeczne otrzymywane ze strony rówieśników jako bardziej nasilone.

W zakresie zdrowia fizycznego (t = 3,24, p = 0,001) istotne na poziomie statystycznym różnice ujawniały się natomiast na korzyść chłopców (chłopcy uzyskali wyższe wyniki od dziewcząt). Można wnioskować, że chłopcy przejawiali wyższy poziom aktywności fizycznej, energii i sprawności.

Tabela 9. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na płeć

KIDSCREEN-27	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1281)		Dziewczynki (N = 1216)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,66	0,48	3,59	0,47	3,24	0,001
Samopoczucie psychiczne	2,89	0,28	2,92	0,27	-2,32	0,020
Niezależność i relacje z rodzicami	3,79	0,60	3,77	0,60	0,59	0,551
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,42	0,80	3,48	0,78	-2,19	0,029
Środowisko szkolne	3,82	0,74	4,05	0,70	-8,15	<0,001
KIDSCREEN-27 (WO)	3,48	0,40	3,52	0,39	-2,34	0,019

Różnic między płciami nie zaobserwowano jedynie w obszarze niezależności i relacji z rodzicami. Analizując wyniki dotyczące jakości życia i miejsca miejsce zamieszkania, należy wskazać, że istotne na poziomie statystycznym różnice wystąpiły jedynie w zakresie zdrowia fizycznego (t = – 2,78, p = 0,005) na korzyść dzieci zamieszkujących miasto (dobrostan fizyczny okazał się wyższy u nich niż u dzieci mieszkających na terenach wiejskich). W opinii rodziców dzieci mieszkające w mieście przejawiały wyższy poziom aktywności fizycznej, energii i sprawności.

Tabela 10. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na miejsce zamieszkania

KIDSCREEN-27	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,60	0,48	3,65	0,47	-2,78	0,005

KIDSCREEN-27	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Samopoczucie psychiczne	2,91	0,28	2,90	0,27	1,27	0,206
Niezależność i relacje z rodzicami	3,78	0,60	3,79	0,60	-0,26	0,793
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,43	0,78	3,47	0,80	-1,17	0,244
Środowisko szkolne	3,92	0,72	3,94	0,74	-0,91	0,362
KIDSCREEN-27 (WO)	3,49	0,39	3,51	0,39	-1,10	0,271

W zakresie pozostałych wymiarów jakości życia nie było istotnych statystycznie różnic między dziećmi zamieszkującymi miasta i wsie.

1.5.2. Prężność uczniów

Kapitał psychologiczny dzieci stanowi ich wyposażenie, które przekłada się na codzienne funkcjonowanie. W badaniach dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej kapitał psychologiczny rozumiany jest jako układ następujących czynników psychologicznych: prężność psychologiczna, na którą składa się m.in. optymizm, wytrwałość, poczucie humoru czy radzenie sobie z przykrymi emocjami; strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez dzieci; zainteresowania, przekładające się na formy spędzania czasu wolnego. Podobnie jak w przypadku badania kapitału adaptacyjnego, na pytania dotyczące kapitału psychologicznego dzieci odpowiadali ich rodzice.

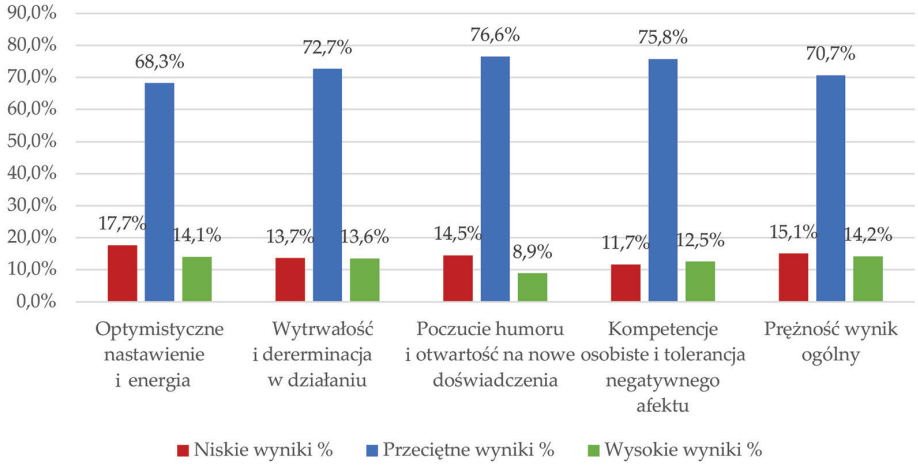
Poniżej przedstawiono wyniki osiągnięte w poszczególnych wymiarach kapitału psychologicznego, porównanie tych wyników w grupie dziewcząt i chłopców oraz wśród dzieci zamieszkujących tereny wiejskie i miejskie. Analizą objęto wyniki badań w Skali prężności, w Inwentarzu do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem oraz w Kwestionariuszu form spędzania czasu wolnego.

Poniższa tabela oraz wykres przedstawiają rozkład procentowy wyników w poszczególnych czynnikach prężności.

Tabela 11. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów

Prężność SPP-18	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Optymistyczne nastawienie i energia	441	17,7	1705	68,3	351	14,1
Wytrwałość i determinacja w działaniu	342	13,7	1816	72,7	339	13,6
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	362	14,5	1913	76,6	222	8,9
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	291	11,7	1893	75,8	313	12,5
Prężność – wynik ogólny	377	15,1	1765	70,7	355	14,2

Wykres 2. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów



Najwięcej dzieci osiągnęło wyniki przeciętne w skali prężności (70,7%). Wyniki niskie uzyskało 15,1% dzieci, a wysokie – 14,2%. W odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych, tj. ogólnej liczby dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej, niskie nasilenie prężności ma 172 407 uczniów, a wysokie – 162 346.

W czynniku optymistyczne nastawienie i energia, największa grupa dzieci osiągnęła wyniki przeciętne (68,3%), co wskazuje, że były to dzieci o umiarkowanej energii i raczej optymistycznie nastawione do przyszłości. Wyniki niskie osiągnęło 14,1% i były to dzieci z niskim poziomem energii i raczej pesymistycznie nastawione do przyszłości. 17,7% dzieci uzyskało wyniki

wysokie, co wskazuje na wysoki poziom energii i optymistyczne nastawienie do przyszłości.

Podobnie jak wyżej, w czynniku wytrwałość i determinacja w działaniu największa grupa dzieci osiągnęła wyniki przeciętne (72,7%). Uzyskany wynik świadczy o tym, że dzieci zwykle realizowały swoje cele. Wyniki niskie uzyskało 13,7%. Dzieciom z takim wynikiem brakuje determinacji w działaniu oraz w małym stopniu realizują swoje cele. Podobny odsetek uczniów (13,7%), osiągnął wyniki wysokie. Wynik ten świadczy o wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów i otwartości nowe doświadczenia.

Z kolei w czynniku poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia najwięcej dzieci osiągnęło wyniki przeciętne (76,6%). Oznacza to, że dzieci charakteryzowały się umiarkowaną otwartością na nowe doświadczenia. Z kolei 14,5% dzieci uzyskało niski poziom otwartości na nowe na doświadczenia, natomiast 8,9% (wynik wysoki) było otwartych na nowe doświadczenia i miało wysokie poczucie humoru.

Analizując rozkład wyników w czynniku kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, zauważono, że zdecydowana większość to dzieci posiadające wystarczające kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności, i radzące sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadowalający sposób (75,8% badanych). Natomiast 11,7% dzieci posiadało niskie kompetencje osobiste, w tym niskie poczucie własnej skuteczności. Uczniowie ci często doświadczali nieprzyjemnych emocji i nie radzili sobie z nimi. Wyniki wysokie osiągnęło z kolei 12,5%. Były to dzieci, które posiadały wysokie kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności, oraz potrafiły kontrolować swoje emocje.

Prężność dzieci przeanalizowano odrębnie wśród dzieci z niepełnosprawnością.

Tabela 12. Statystyki opisowe skal prężności (SPP-18) wśród uczniów niepełnosprawnych (N = 119)

Prężność SPP-18	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Optymistyczne nastawienie i energia	2,31	2,40	3,00	0,79	-0,43	0,11	0,00	4,00
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,51	2,80	3,00	0,77	-0,37	-0,30	0,60	4,00
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,12	2,00	2,00	0,83	-0,25	-0,21	0,00	4,00
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,24	2,25	3,00	0,88	-0,29	-0,51	0,25	4,00
SPP-18	41,53	43,00	54,00	13,68	-0,26	-0,30	6,00	72,00

Wynik średni (przeciętny) w skali prężności u dzieci z niepełnosprawnością wyniósł 41,53, przy odchyleniu standardowym 13,68. Najczęściej występujący wynik w grupie wyniósł 54. Analiza rozkładu wyników wykazała słabą asymetrię ujemną, lewostronną (A = – 0,26). Kurtoza (k<0) wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół średniej. We wszystkich podskalach średnie wyniki należy uznać za wyniki przeciętne: optymistyczne nastawienie i energia (M = 2,31, SD = 0,79), wytrwałość i determinacja w działaniu (M = 2,51, SD = 0,77), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia (M = 2,12, SD = 0,83), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu (M = 2,24, SD = 0,88), optymistyczne nastawienie i energia (M = 2,68, SD = 0,65), Rozkłady wyników w poszczególnych podskalach były skośne lewostronnie (A<0). Współczynnik asymetrii we wszystkich skalach wskazują na słabą asymetrię ujemną. Kurtoza (K<0) w trzech podskalach (wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu), wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół średniej. Kurtoza (K>0) w skali optymistyczne nastawienie i energia wskazuje na znaczne skupienie wyników wokół wartości średniej.

Reasumując, dzieci z niepełnosprawnością uzyskały wyniki przeciętne we wszystkich skalach prężności psychicznej.

◈ Porównanie wyników prężności dzieci według kryteriów socjodemograficznych

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci sprawdzono, czy istnieją różnice w poszczególnych skalach prężności pomiędzy dziećmi, ze względu na płeć i miejsce zamieszkania.

Biorąc pod uwagę ogólny wynik w skali prężności, wykazano, że istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami w zakresie wyniku ogólnego (t = – 3,79, p < 0,001) i we wszystkich skalach: optymistyczne nastawienie i energia (t = – 2,80, p = 0,005), wytrwałość i determinacja w działaniu (t = – 3,26, p = 0,001), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia (t = – 4,29, p < 0,001), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu (t = – 3,64, p < 0,001).

Tabela 13. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć

Prężność SPP-18	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1281)		Dziewczynki (N = 1216)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,64	0,67	2,72	0,63	-2,80	0,005
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,86	0,61	2,93	0,56	-3,26	0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,54	0,70	2,65	0,65	-4,29	< 0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,64	0,73	2,75	0,65	-3,64	< 0,001
SPP-18	48,23	11,13	49,84	10,09	-3,79*	< 0,001

Dziewczynki uzyskały wyższe wyniki od chłopców we wszystkich skalach oraz w wyniku ogólnym. Dziewczynki były bardziej optymistycznie nastawione do przyszłości, bardziej otwarte na nowe doświadczenia, z wyższym poczuciem humoru niż chłopcy.

Tabela 14. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na miejsce zamieszkania

Prężność SPP-18	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,75	0,63	2,62	0,67	**4,94**	**<0,001**
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,94	0,56	2,86	0,60	**3,64**	**<0,001**
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,65	0,67	2,55	0,68	**3,94**	**<0,001**
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,76	0,67	2,64	0,71	**4,09**	**<0,001**
SPP-18	50,12	10,38	48,17	10,80	**4,56**	**<0,001**

Biorąc pod uwagę ogólny wynik w skali prężności, wykazano, że zachodzą istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy dziećmi zamieszkującymi tereny wiejskie i tereny miejskie w zakresie wyniku ogólnego (t = 4,56, p < 0,001). Różnice istotne na poziomie statystycznym wystąpiły również we wszystkich skalach: optymistyczne nastawienie i energia (t = 4,94,

p < 0,001), wytrwałość i determinacja w działaniu (t = 3,64, p < 0,001), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia (t = 3,94, p < 0,001), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu (t = 4,09, p < 0,001).

Można wnioskować, że w opinii rodziców dzieci zamieszkujące tereny wiejskie były bardziej optymistycznie nastawione do przyszłości, bardziej wytrwałe i otwarte na nowe doświadczenia, z wyższym poczuciem humoru, niż dzieci mieszkające w mieście.

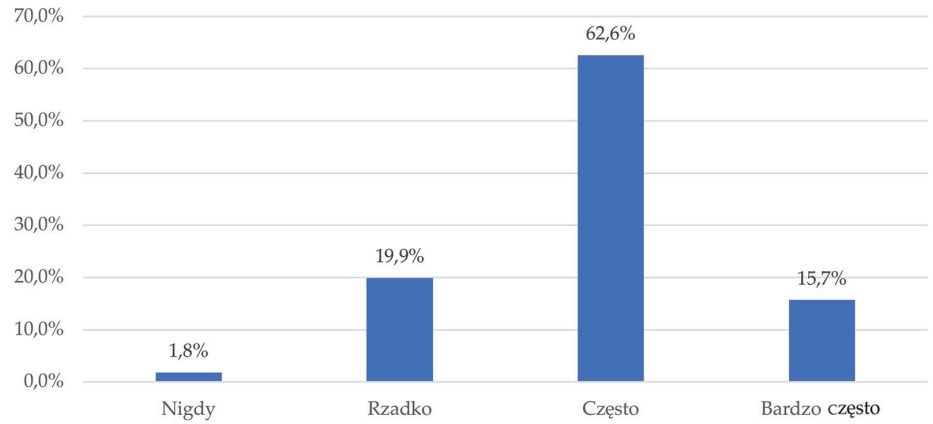
1.5.3. Radzenie sobie ze stresem przez uczniów

Kolejnym aspektem kapitału psychologicznego dzieci poddanym analizie były strategie radzenia sobie ze stresem. Poniższa tabela oraz wykresy przedstawiają rozkłady procentowe wyników w poszczególnych strategiach radzenia sobie ze stresem.

Tabela 15. Preferowane strategie radzenia sobie (MINI-COPE) ze stresem przez uczniów

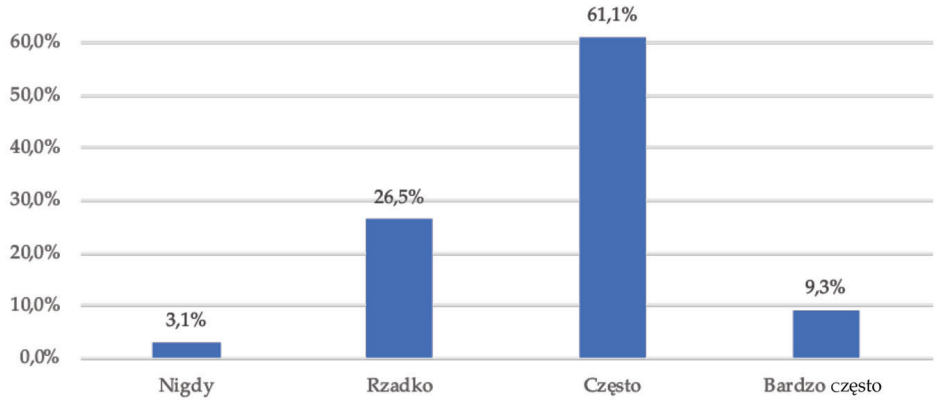
MINI-COPE	Nigdy		Rzadko		Często		Bardzo często	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aktywne radzenie sobie	46	1,8	496	19,9	1 564	62,6	391	15,7
Planowanie	77	3,1	662	26,5	1 526	61,1	232	9,3
Pozytywne przewartościowanie	83	3,3	733	29,4	1 485	59,5	196	7,8
Akceptacja	45	1,8	410	16,4	1 700	68,1	342	13,7
Poczucie humoru	329	13,2	1 379	55,2	744	29,8	45	1,8
Zwrot ku religii	1 120	44,9	1 018	40,8	310	12,4	49	2,0
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	10	0,4	74	3,0	927	37,1	1 486	59,5
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	15	0,6	158	6,3	1 245	49,9	1 079	43,2
Zajmowanie się czymś innym	194	7,8	1 120	44,9	1 085	43,5	98	3,9
Zaprzeczanie	516	20,7	1 396	55,9	554	22,2	31	1,2
Wyładowanie	42	1,7	548	21,9	1 549	62,0	358	14,3
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	649	26,0	1 275	51,1	519	20,8	54	2,2
Zaprzestanie działań	365	14,6	1 457	58,4	601	24,1	74	3,0
Obwinianie siebie	391	15,7	1 331	53,3	672	26,9	103	4,1

Wykres 3. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie



Analiza wyników dotyczących strategii aktywne radzenie sobie wykazała, że zdecydowana większość dzieci stosowała ten sposób radzenia sobie ze stresem bardzo często (15,7%) oraz często (62,6%). Wskazuje to na fakt, że dzieci starają się rozwiązać sytuację trudną oraz podejmują różne działania, aby sobie z nią poradzić. Natomiast rzadko taką strategię stosowało – 19,9%, a nigdy – 1,8% dzieci (w odniesieniu szacowanych danych populacyjnych dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej jest to 21 036 dzieci).

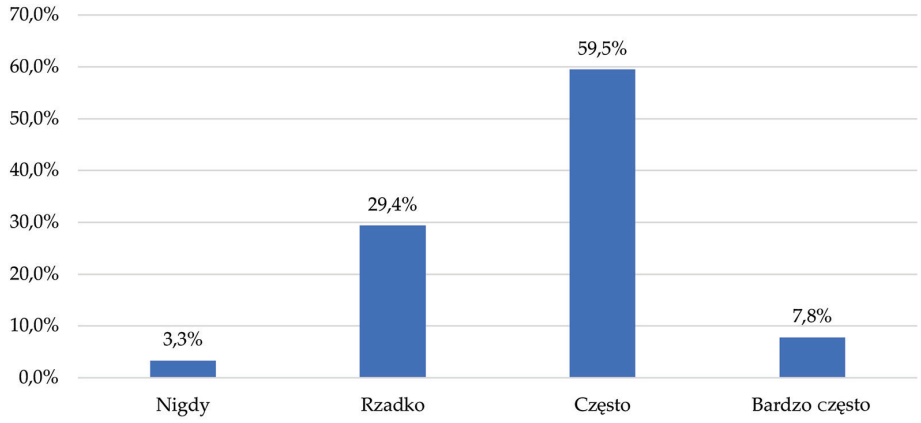
Wykres 4. Rozkład wyników w strategii planowanie



Planowanie, czyli również konstruktywne radzenie sobie ze stresem, stosowała prawie połowa dzieci: bardzo często wybierało taką strategię 9,3% z nich, a często – 61,1%. Strategia ta świadczy o tym, że dzieci planują, jak rozwiązać sytuacje trudne, jak zrealizować cel i jakie konkretne kroki pod-

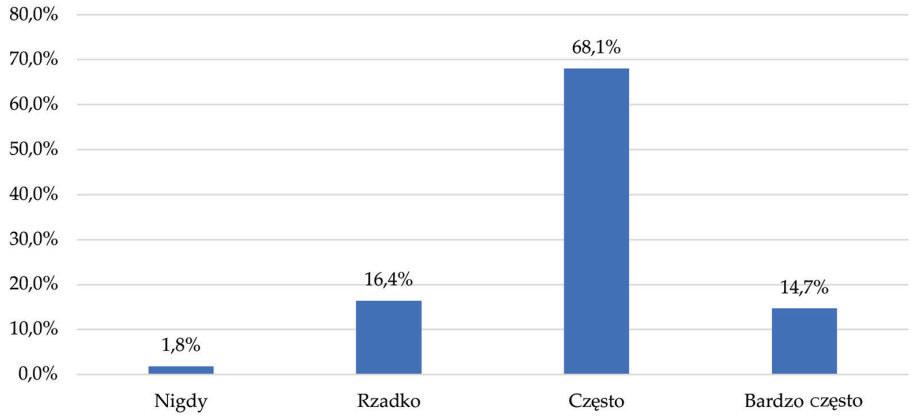
jąć. Rzadko tę strategię stosowało 9,3% dzieci, a nigdy – 3,1% (w populacji dzieci z klas 1–3 obejmuje to 35 213 dzieci).

Wykres 5. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie



Pozytywne przewartościowanie jako strategię radzenia sobie ze stresem bardzo często stosowało 7,8% dzieci, a często – 59,5%. Uzyskany wynik świadczy o tym, że dzieci skłonne są postrzegać sytuację trudną w pozytywnym świetle oraz poszukują jej dobrych stron. Rzadko tę strategię stosowało 29,4% dzieci, a nigdy 3,3% (w odniesieniu do populacji uczniów z klas 1–3 jest to 37 957).

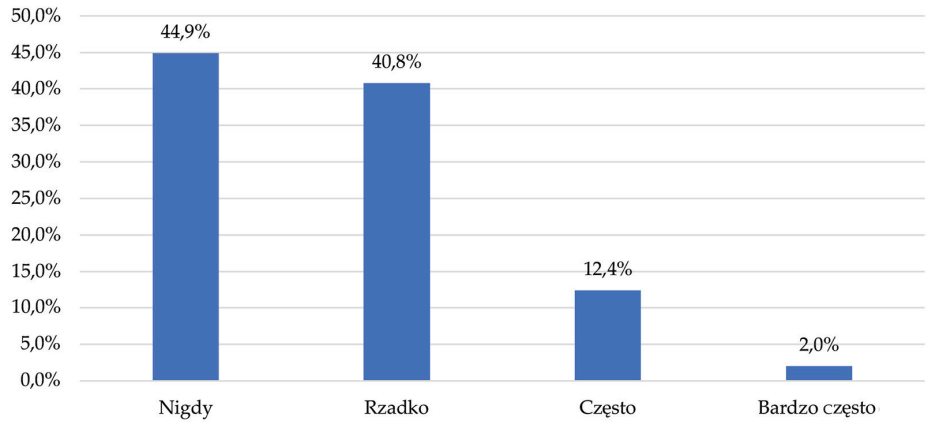
Wykres 6. Rozkład wyników w strategii akceptacja



Kolejną pozytywną strategią radzenia sobie ze stresem akceptację wybierała zdecydowana większość dzieci. Często stosowało ją 68,1% dzieci, a bar-

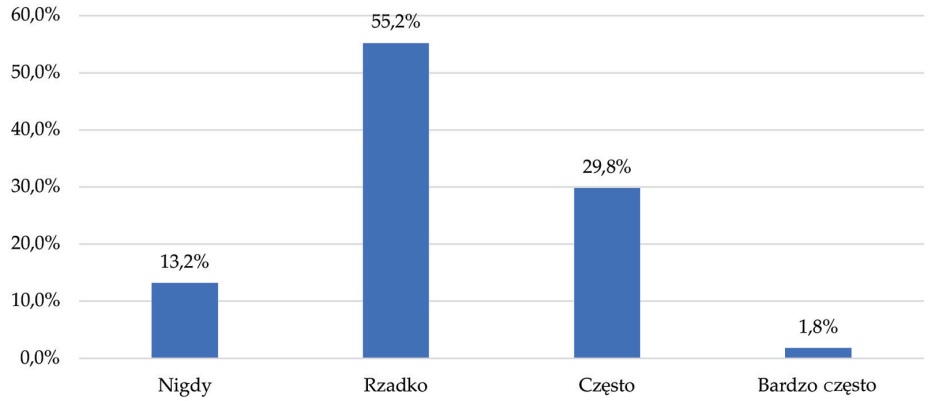
dzo często – 14,7%. Dzieci stosujące tę strategię wiedzą, że sytuacja trudna już zaistniała i należy nauczyć się z tym żyć. Rzadko tę strategię stosowało 16,4% dzieci, a nigdy – 1,8% (w odniesieniu do populacji dzieci uczących się w klasach 1–3 jest to 20 579 dzieci).

Wykres 7. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii



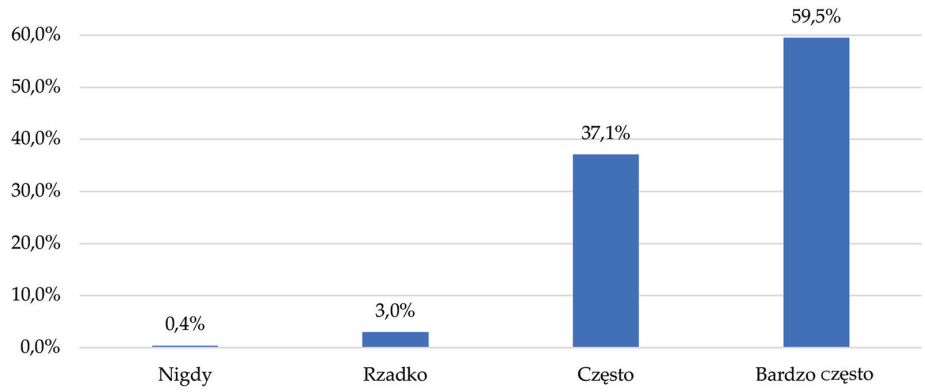
Z kolei strategia zwrot ku religii była najrzadziej stosowana przez dzieci, w opinii ich rodziców. Nigdy jej nie stosowało 44,9% dzieci, a rzadko – 40,8%. Natomiast często stosowało ją 12,4%, a bardzo często 2% (w odniesieniu do populacji dzieci w tym wieku jest to grupa licząca 22 408). Dzieci stosujące tę strategię szukają ukojenia w religii lub swojej wierze, modlą się lub medytują.

Wykres 8. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru



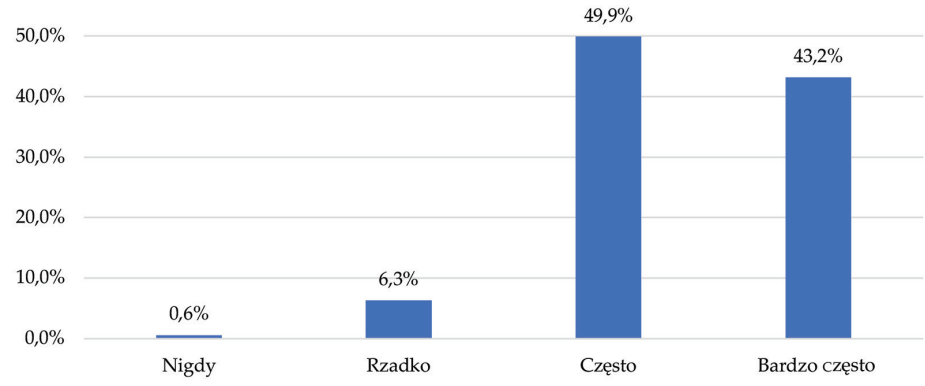
Jeśli chodzi o strategię poczucie humoru, nigdy nie stosowało jej 13,2% dzieci (w odniesieniu do populacji dzieci w tym wieku jest to 150 457 dzieci), a rzadko wybierało tę strategię 55,2% (630 638). Uzyskane wyniki pokazują, że niewiele dzieci podchodzi do stresu z humorem, traktując radzenie sobie z sytuacją trudną jak zabawę. Bardzo często tak robiło tylko 1,8% dzieci (w odniesieniu do populacji dzieci z klas 1–3 jest to 20 579), a często – 30%.

Wykres 9. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego



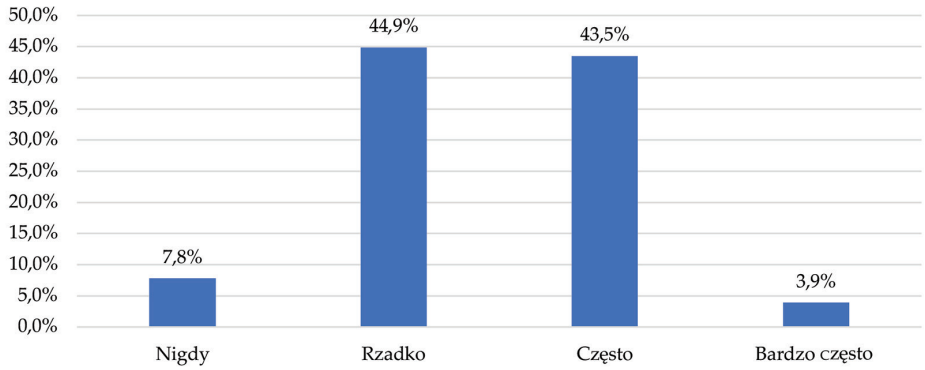
Jeśli chodzi o strategie związane z poszukiwaniem wsparcia w sytuacjach trudnych, to były one najczęściej stosowane przez dzieci, w opinii ich rodziców. Strategię poszukiwanie wsparcia emocjonalnego bardzo często wybierało 59,5% dzieci, a często – 37,1%. Wybierając tę strategię, dzieci otrzymują wsparcie od innych, otuchę i zrozumienie. Nigdy tej strategii nie stosowało 0,4% dzieci (w odniesieniu do populacji dzieci w tym wieku jest to 4573 dzieci), a rzadko – 3% (33 841 dzieci).

Wykres 10. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego



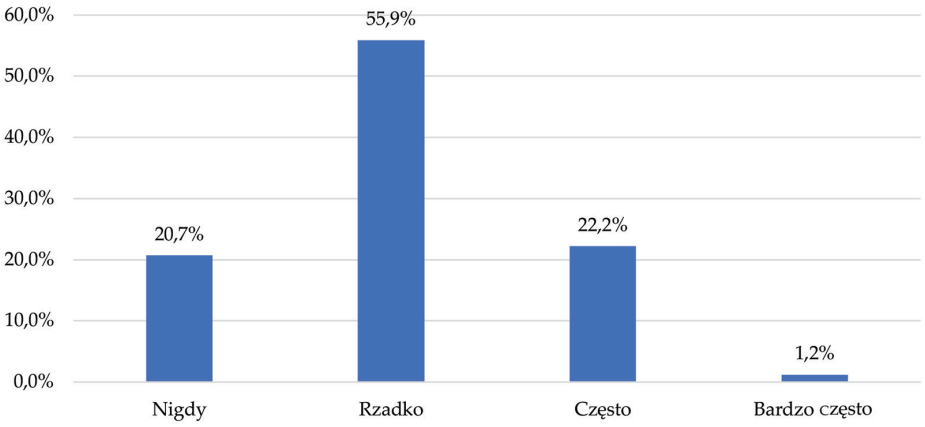
Strategię poszukiwanie wsparcia instrumentalnego wybierała podobna grupa dzieci: bardzo często – 43,2%, a często – 49,9%. Wybierając ten sposób dzieci poszukują i otrzymują pomoc od innych osób. Nigdy tej strategii nie wybierało 0,6% uczniów (w odniesieniu do populacji dzieci z klas 1–3 jest to 6860 dzieci), a rzadko ją stosowało 6,3% (72 256).

Wykres 11. Rozkład wyników w strategii zajmowanie się czymś innym



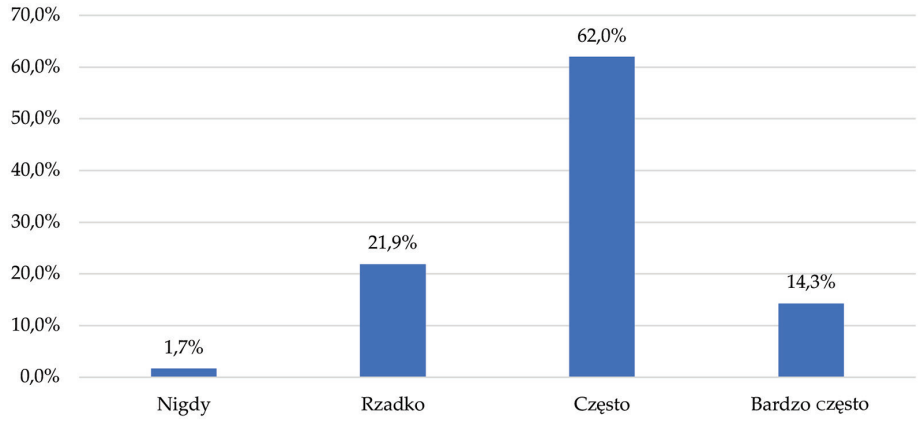
Analizując wyniki w unikowych strategiach radzenia sobie ze stresem, zaobserwowano, że dwie z nich: zajmowanie się czymś innym i zaprzeczanie, są rzadko używane przez dzieci. Pierwszą z nich stosowało bardzo często 3,9% dzieci (w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych jest to 44 817 dzieci), a często 43,5% (496 187). Dzieci te, aby nie myśleć o sytuacji trudnej, zajmują się innymi czynnościami. Nigdy nie stosowało tej strategii 7,8% dzieci (88 719), a rzadko wybierało ją 44,9% osób.

Wykres 12. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie



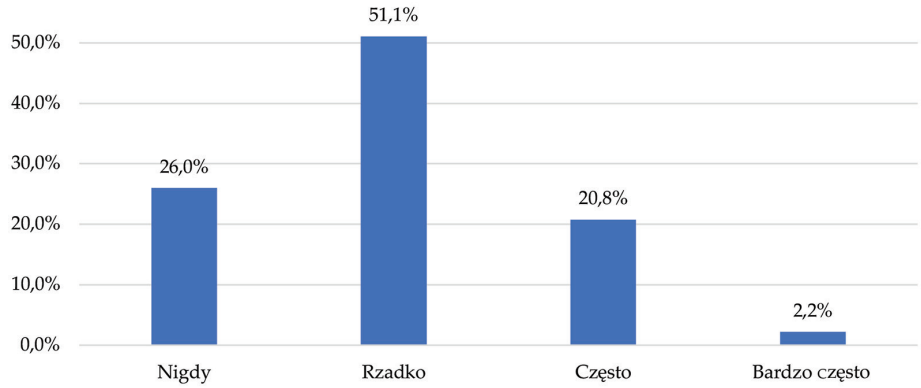
Zaprzeczanie jako strategię radzenia sobie ze stresem stosowało bardzo często 1,2% dzieci (w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych jest to grupa 14 177 dzieci), a często – 22,2% (253 353). Te dzieci zaprzeczają i nie chcą uwierzyć, że sytuacja trudna się naprawdę się wydarzyła. Nigdy nie stosowało tej strategii 20,7% dzieci, a rzadko – ponad połowa z nich (55,9%).

Wykres 13. Rozkład wyników w strategii wyładowanie



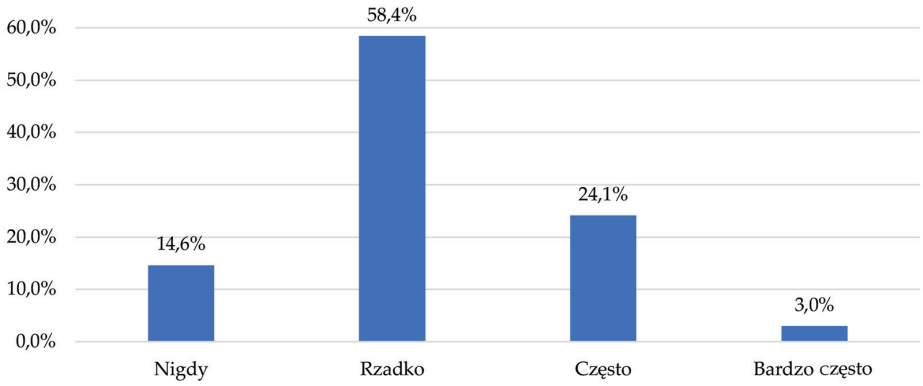
Z kolei strategię wyładowanie stosowało bardzo często 14,3% dzieci (w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych jest to 163 719 dzieci), a często 62% (708 381). Dzieci te w sytuacjach trudnych ujawniają przede wszystkim przykre emocje (płacz, złość) oraz mówią o sprawach, które pozwalają im uciec od problemów. Nigdy nie stosowało tej strategii 1,7% dzieci, a rzadko – 21,9%.

Wykres 14. Rozkład wyników w strategii złe nawyki żywieniowe i behawioralne



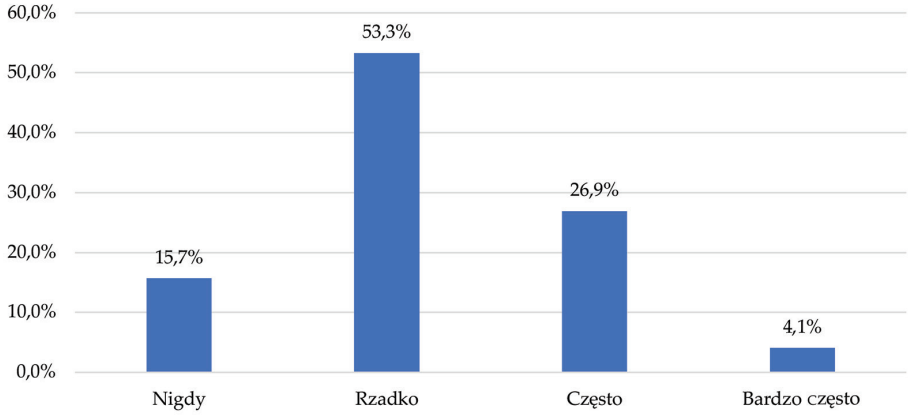
Jeśli chodzi o złe nawyki żywieniowe i behawioralne, to bardzo często postępowało tak 2,2% dzieci (w odniesieniu do populacji jest to 24 695), a często 20,8% (237 347), co wskazuje, że dzieci te w sytuacjach trudnych sięgają po słodycze, aby nie myśleć o trudnej sytuacji, co pomaga im w poradzeniu sobie z przykrymi emocjami. Nigdy tak nie robiła ponad jedna czwarta dzieci (26%), a rzadko ponad połowa z nich (51,1%).

Wykres 15. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań



Strategię zaprzestanie działań stosowało bardzo często 3% dzieci (w odniesieniu do populacji jest to 33 841), a często 24,1% (274 846). Oznacza to, że dzieci wybierające ten sposób rezygnują z poradzenia sobie z sytuacją trudną, jak i z wszelkich działań. Nigdy nie stosowało tej strategii 14,6% dzieci, a rzadko tak robiło – 58,4%.

Wykres 16. Rozkład wyników w strategii obwinianie się



Obwinianie się w sytuacjach trudnych stosowało bardzo często 4,1% dzieci (w odniesieniu do danych populacyjnych jest to 47 103 dzieci z klas 1–3), a często 26,9% (307 316). Dzieci stosujące tę strategię krytykują siebie za to, co się stało, a winę za sytuacje trudną przypisują sobie. Nigdy nie postępowało tak 15,7% dzieci, a rzadko – ponad połowa (53,3%).

Aby dokładniej się przyjrzeć sposobom radzenia sobie ze stresem, dokonano analizy czynników skali radzenia sobie ze stresem, co obrazuje poniższa tabela.

Tabela 16. Rozkład wyników w czynnikach w skali radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE)

MINI-COPE	Nigdy		Rzadko		Często		Bardzo często	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aktywne radzenie sobie	21	0,8	386	15,5	1710	68,5	380	15,2
Bezradność	91	3,6	1513	60,6	848	34,0	45	1,8
Poszukiwanie wsparcia	7	0,3	54	2,2	925	37,0	1511	60,5
Unikanie	11	0,4	872	34,9	1555	62,3	59	2,4

Z analizy powyższych danych wynika, że aktywne sposoby radzenia sobie ze stresem (aktywne radzenie, planowanie i pozytywne przewartościowanie) stosowało bardzo często 15,2% dzieci (w odniesieniu do danych populacyjnych jest to 173 780 dzieci z klas 1–3), a często zdecydowana większość – 68,5% (782 009). Nigdy tych strategii nie stosowało 0,8% uczniów (9604), a rzadko – 15,5% (176 524).

Strategie wchodzące do czynnika bezradność (zaprzestanie działań, obwinianie siebie i złe nawyki żywieniowe i behawioralne) stosowało bardzo często 1,8% dzieci (w odniesieniu do danych populacyjnych jest to 20 579 dzieci z klas 1–3), a często ponad jedna trzecia z nich – 34% (387 803). Nigdy tych strategii nie stosowało 3,6% uczniów (41 616), a rzadko – ponad połowa (60,6% – 691 918).

Unikowe strategie radzenie sobie ze stresem stosowało bardzo często 2,4% dzieci (w odniesieniu do danych populacyjnych jest to 26 982 dzieci z klas 1–3), a często – ponad połowa (62,3% – 711 125). Nigdy tych strategii nie stosowało 0,4% uczniów (w odniesieniu do populacji jest to 5030 dzieci), a rzadko – 34,9% (398 779).

W sytuacjach trudnych poszukiwała wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego) bardzo często ponad połowa dzieci – 60,5% (w odniesieniu do danych populacyjnych jest to 691 003 dzieci z klas 1–3), a często – ponad

jedna trzecia dzieci (37% – 423 017). Nigdy nie poszukiwało wsparcia tylko 0,3% dzieci (3201), a rzadko poszukiwało wsparcia – 2,2% (24 695).

W opinii rodziców dzieci najczęściej wybierały aktywne strategie radzenia sobie ze stresem (ponad 80%). Również często i bardzo często dzieci poszukiwały wsparcia ze strony innych osób (ponad 90%). Unikowe strategie radzenia sobie ze stresem stosowało często i bardzo często prawie dwie trzecie uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej. Najmniej uczniów stosowało strategie związane z bezradnością (ponad jedna trzecia).

Tabela 17. Statystyki opisowe dla poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 119)

MINI-COPE	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Aktywne radzenie sobie	1,36	1,50	2,00	0,71	-0,20	-0,60	0,00	3,00
Planowanie	1,20	1,00	1,00	0,74	-0,21	-0,90	0,00	2,50
Pozytywne przewartościowanie	1,18	1,00	1,00	0,69	-0,06	-0,50	0,00	3,00
Akceptacja	1,49	1,50	2,00	0,66	-0,56	-0,35	0,00	2,50
Poczucie humoru	0,93	1,00	1,00	0,67	0,43	-0,24	0,00	3,00
Zwrot ku religii	0,60	0,50	0,00	0,71	1,23	1,01	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,37	2,50	3,00	0,66	-0,97	0,66	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,06	2,00	2,00	0,70	-0,61	0,20	0,00	3,00
Odwracanie uwagi	1,20	1,50	1,50	0,66	-0,14	-0,27	0,00	3,00
Zaprzeczanie	1,01	1,00	1,00	0,69	0,21	-0,59	0,00	3,00
Wyładowanie	1,82	2,00	2,00	0,63	-0,08	0,13	0,00	3,00
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	0,86	1,00	1,00	0,68	0,39	-0,63	0,00	2,50
Zaprzestanie działań	1,35	1,00	1,00	0,75	0,29	-0,41	0,00	3,00
Obwinianie siebie	1,10	1,00	1,00	0,79	0,61	-0,05	0,00	3,00

Analiza strategii radzenia sobie ze stresem w grupie dzieci z niepełnosprawnością wykazała, że średnie wyniki w skalach: aktywne radzenie sobie (M = 1,36 przy odchyleniu standardowym 0,71), planowanie (M = 1,20 przy odchyleniu standardowym 0,74), pozytywne przewartościowanie (M = 1,18 przy odchyleniu standardowym 0,69) należy uznać za przeciętne. Rozkłady

wyników w poszczególnych skalach czynnika aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie) są skośne lewostronnie (A < 0) i wskazują na słabą asymetrię ujemną. Kurtoza w tych skalach wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej (K < 0). W dwóch skalach zaprzestanie działań (M = 1,35, SD = 0,75) i obwinianie siebie (M = 1,10, SD = 0,79, wchodzących do czynnika bezradność, średnie wyniki należy uznać za przeciętne. W trzeciej skali tego czynnika złe nawyki żywieniowe i behawioralne wynik średni wyniósł 0,86 przy odchyleniu standardowym 0,68, co wskazuje na wynik niski. Rozkłady wyników w poszczególnych skalach czynnika bezradność są skośne prawostronnie (A > 0) i wskazują na słabą asymetrię dodatnią. Kurtoza w tych skalach wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej (K < 0). Średnie wyniki w skalach poszukiwanie wsparcia emocjonalnego (M = 2,37, SD = 0,66) i poszukiwanie wsparcia instrumentalnego (M = 2,06, SD = 0,70), wchodzących do czynnika poszukiwanie wsparcia, należy uznać za wysokie. Rozkłady wyników w poszczególnych skalach czynnika poszukiwanie wsparcia są skośne lewostronnie (A < 0). Kurtoza w obydwu skalach wskazuje na znaczne skupienie wyników wokół wartości średniej (K > 0).

Średnie wyniki w skalach: odwracanie uwagi (M = 1,20 SD = 0,66), zaprzeczanie (M = 1,01, SD = 0,69), wyładowanie (M = 1,82, SD = 0,63), wchodzących do czynnika unikanie, należy uznać za przeciętne. Rozkłady wyników w dwóch skalach czynnika unikanie (odwracanie uwagi A = – 0,14, wyładowanie A = – 0,08) są skośne lewostronnie i wskazują na słabą asymetrię ujemną. Natomiast współczynnik asymetrii (A = 0,21) w skali zaprzeczanie wskazuje na słabą asymetrię dodatnią (rozkład dodatnio skośny). Kurtoza w skalach odwracanie uwagi i zaprzeczanie wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej (K<0). W skali wyładowanie kurtoza wskazuje na znaczne skupienie wyników wokół wartości średniej (K > 0). Średni wynik w czynniku zwrot ku religii należy uznać za niski (M = 0,60, SD = 0,71). Rozkład wyników wskazuje na umiarkowaną asymetrię dodatnią (A = 1,23, rozkład dodatnio skośny). Kurtoza wskazuje na znaczne skupienie wyników wokół wartości średniej (K > 0). Średni wynik w czynniku akceptacja należy uznać za przeciętny (M = 1,49, SD = 0,66). Rozkład wyników wskazuje na słabą asymetrię ujemną (A = – 0,56, rozkład ujemnie skośny). Kurtoza wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej (K < 0).

Średni wynik w czynniku poczucie humoru należy uznać za niski (M = 0,93, SD = 0,67). Rozkład wyników wskazuje na słabą asymetrię dodatnią (A = 0,43, rozkład dodatnio skośny). Kurtoza wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej (K < 0).

Podobnie, jak w całej grupie, dzieci z niepełnosprawnościami uzyskały w wyniki przeciętne w większości skal radzenia sobie ze stresem. Również w czynniku poszukiwanie wsparcia jest to wynik wysoki, a w skalach: złe nawyki żywieniowe i behawioralne, zwrot ku religii i poczucie humoru – wyniki niskie.

- ***Porównanie wyników w strategiach radzenia sobie ze stresem według kryteriów socjodemograficznych***

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci sprawdzono, czy istnieją różnice w poszczególnych strategiach rdzenia sobie ze stresem pomiędzy dziećmi, ze względu na płeć i miejsce zamieszkania.

Tabela 18. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć

MINI-COPE	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1281)		Dziewczynki (N = 1216)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywne radzenie sobie	1,71	0,63	1,81	0,60	-4,15	<0,001
Planowanie	1,55	0,64	1,66	0,61	-4,35	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	1,51	0,63	1,59	0,60	-3,61	<0,001
Akceptacja	1,77	0,59	1,77	0,57	-0,19	0,846
Poczucie humoru	1,00	0,63	0,96	0,59	1,97	0,048
Zwrot ku religii	0,54	0,66	0,63	0,68	-3,53	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,39	0,58	2,41	0,55	-0,96	0,338
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,15	0,60	2,18	0,59	-1,39	0,165
Odwracanie uwagi	1,21	0,63	1,21	0,62	0,20	0,839
Zaprzeczanie	0,87	0,63	0,83	0,61	1,76	0,078
Wyładowanie	1,66	0,61	1,64	0,60	0,84	0,401
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	0,87	0,66	0,70	0,64	6,24	<0,001
Zaprzestanie działań	1,04	0,66	0,95	0,63	3,56	<0,001
Obwinianie siebie	1,05	0,72	0,98	0,66	2,53	0,012

Analizując wyniki w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem wykazano, że istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami w wynikach średnich ośmiu strategii z czternastu.

Dziewczynki uzyskały wyższe wyniki od chłopców w takich strategiach, jak: aktywne radzenie sobie (t = 4,15, p < 0,000), planowanie (t = – 4,35, p < 0,001), pozytywne przewartościowanie (t = – 3,61, p < 0,001), zwrot ku religii (t = – 3,53, p < 0,001). Można zatem uznać, że dziewczynki bardziej aktywnie starały się rozwiązywać trudne sytuacje, planowały i podejmowały różne działania, a także poszukiwały dobrych stron w trudnych sytuacjach.

Chłopcy uzyskali wyższe wyniki niż dziewczynki w takich strategiach, jak: poczucie humoru (t = 1,97, p = 0,048), złe nawyki żywieniowe i behawioralne (t = 6,24, p < 0,001), zaprzestanie działań (t = 3,56, p < 0,001) i obwinianie siebie (t = 2,53, p = 0,012). Wykazano, że chłopcy częściej niż dziewczynki podchodzą z humorem do sytuacji stresowych i podejmują niekorzystne strategie radzenia sobie ze stresem, np. rezygnują z podejmowania działań lub obwiniają siebie za zaistniałą sytuację, jedzą słodycze lub sięgają do gier elektronicznych, aby poradzić sobie ze stresem.

Istotne statystycznie różnice pomiędzy płciami nie wystąpiły w takich strategiach radzenia sobie ze stresem, jak: akceptacja, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi, zaprzeczanie i wyładowanie. Oznacza to, że dziewczynki i chłopcy z podobnym nasileniem stosowali te strategie radzenia sobie ze stresem.

Tabela 19. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania

MINI-COPE	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywne radzenie sobie	1,79	0,59	1,74	0,63	1,96	0,052
Planowanie	1,64	0,62	1,57	0,63	2,57	0,010
Pozytywne przewartościowanie	1,59	0,60	1,52	0,63	2,62	0,009
Akceptacja	1,76	0,59	1,78	0,57	-0,73	0,464
Poczucie humoru	1,04	0,62	0,94	0,60	4,00	<0,001
Zwrot ku religii	0,65	0,68	0,54	0,67	4,02	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,39	0,56	2,41	0,57	-0,88	0,379
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,18	0,58	2,15	0,60	1,15	0,249
Odwracanie uwagi	1,22	0,63	1,20	0,63	0,88	0,380
Zaprzeczanie	0,87	0,61	0,83	0,63	1,33	0,185

MINI-COPE	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Wyładowanie	1,62	0,60	1,67	0,62	-1,99	0,047
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	0,78	0,64	0,79	0,67	-0,19	0,849
Zaprzestanie działań	0,95	0,63	1,04	0,65	-3,22	0,001
Obwinianie siebie	0,95	0,66	1,07	0,72	-4,41	<0,001

Analizując wyniki w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem wykazano, że istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy dziećmi zamieszkującymi tereny wiejskie i miejskie w siedmiu strategiach z czternastu.

Dzieci mieszkające na terenach wiejskich uzyskały wyższe wyniki od dzieci mieszkających w mieście w takich strategiach, jak: planowanie ($t = 2,57$, $p = 0,010$), pozytywne przewartościowanie ($t = 2,62$, $p = 0,009$), poczucie humoru ($t = 4,00$, $p < 0,001$) i zwrot ku religii ($t = 4,02$, $p < 0,001$). Wykazano, że dzieci mieszkające na wsi częściej niż ich rówieśnicy z miasta bardziej aktywnie starają się rozwiązywać trudne sytuacje, planują i podejmują różne działania, poszukują dobrych stron w trudnych sytuacjach, podchodzą do sytuacji stresujących z humorem i szukają ukojenia w wierze.

Dzieci mieszkające w mieście uzyskały wyższe wyniki niż dzieci mieszkające na wsi w takich strategiach, jak: wyładowanie ($t = -1,99$, $p = 0,047$), zaprzestanie działań ($t = -3,22$, $p = 0,001$) i obwinianie siebie ($t = -4,41$, $p = 0,012$). Dzieci mieszkające w mieście częściej niż ich rówieśnicy mieszkający na wsi rezygnowały z podejmowania działań w sytuacjach trudnych, obwiniały siebie za zaistniałą sytuację oraz ujawniały przykre emocje.

Istotne statystycznie różnice pomiędzy dziećmi ze wsi i z miasta nie wystąpiły w takich strategiach radzenia sobie ze stresem, jak: aktywne radzenie sobie, akceptacja, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi, zaprzeczanie i złe nawyki żywieniowe i behawioralne.

1.5.4. Formy spędzania czasu wolnego przez uczniów

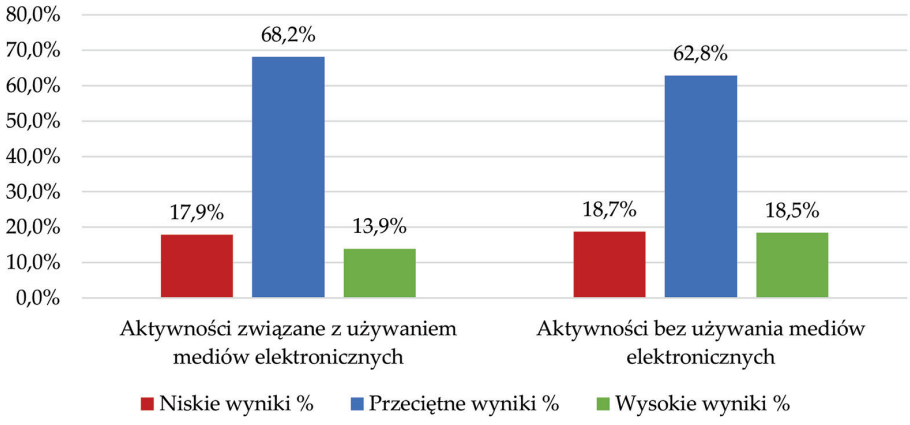
Kolejnym aspektem kapitału psychologicznego dzieci poddanym analizie były formy spędzania przez nie czasu wolnego. Wyniki przedstawiają poniższa tabela oraz wykres.

Tabela 20. Rozkład wyników w kwestionariuszu form spędzania czasu wolnego przez uczniów

Formy spędzania czasu wolnego	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	447	17,9	1 702	68,2	348	13,9
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	467	18,7	1 569	62,8	461	18,5

Analizując wyniki w czynniku aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych, zaobserwowano, że 68,2% dzieci, według ich rodziców, w sposób umiarkowany używało mediów elektronicznych (wynik przeciętny). W odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych jest to 778 350 dzieci z klas 1–3. W stopniu niskim z mediów elektronicznych korzystało 17,9% dzieci (204 419). Natomiast 13,9% dzieci używało mediów elektronicznych w sposób nadmiarowy, co oznacza wynik wysoki (159 145). W opinii rodziców dzieci za dużo czasu poświęcają na gry elektroniczne, oglądanie filmików w Internecie i aktywności na portalach społecznościowych.

Wykres 17. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego



W czynniku aktywności bez używania mediów elektronicznych największą grupę (62,8%) stanowiły dzieci, które w czasie wolnym z przeciętnym na-

sileniem wybierały aktywności, m.in. czynności konstrukcyjne, artystyczne i sportowe. W odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych dotyczących liczby dzieci z klas 1–3 jest to grupa 717 527 dzieci. Pozytywne formy spędzania czasu z niskim nasileniem preferowało 18,7% dzieci (213 566).

Prawie co piąte dziecko (18,5%) z wysokim nasileniem w czasie wolnym od nauki korzystało z takich aktywności, jak: gry planszowe, czynności artystyczne, czytanie książek, słuchanie muzyki, uprawianie sportu i opieka nad zwierzętami domowymi. W odniesieniu do danych populacyjnych jest to grupa 210 822 dzieci.

Tabela 21. Statystyki opisowe dla wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego wśród uczniów z niepełnosprawnością w opinii rodziców (N = 119)

Formy spędzania czasu wolnego	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	2,62	2,33	2,33	0,90	0,41	-0,20	1,00	5,00
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	3,30	3,25	3,00	0,68	-0,28	0,60	1,00	4,75

W grupie dzieci z niepełnosprawnością analiza wyników w skali zainteresowań wykazała, że wyniki dla czynnika aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych mieszczą się w przedziale od 1 do 5, a dla czynnika aktywności bez używania mediów elektronicznych w przedziale od 1,00 do 4,75. Średnie wyniki w obydwu czynnikach należy uznać za przeciętne (aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych, M = 2,62, SD = 0,90, aktywności bez używania mediów elektronicznych M = 3,30, SD = 0,68). Rozkład wyników w czynniku aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych wskazuje na słabą asymetrię dodatnią (A = 0,41, rozkład dodatnio skośny). Kurtoza wskazuje na słabą koncentrację wyników wokół wartości średniej (K < 0). Rozkład wyników w czynniku aktywności bez używania mediów elektronicznych wskazuje na słabą asymetrię ujemną (A = – 0,28, rozkład ujemnie skośny). Kurtoza wskazuje na znaczne skupienie wyników wokół wartości średniej (K > 0).

- ***Porównanie wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego według kryteriów socjodemograficznych***

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci sprawdzono, czy istnieją różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego pomiędzy dziećmi, ze względu na płeć i miejsce zamieszkania.

Tabela 22. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na płeć

Formy spędzania czasu wolnego	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1281)		Dziewczynki (N = 1216)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	2,68	0,78	2,52	0,82	4,98	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	3,48	0,57	3,65	0,53	-8,09	<0,001

Wykazano, że istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami w obydwu czynnikach zainteresowań. Chłopcy uzyskali wyższe wyniki od dziewczynek w czynniku aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych ($t = 4,98$, $p < 0,001$), a dziewczynki miały wyższe wyniki od chłopców w czynniku aktywności bez używania mediów elektronicznych ($t = -8,09$, $p < 0,001$). Uzyskane wyniki pokazują, że chłopcy częściej niż dziewczynki grają w gry elektroniczne, oglądają filmiki w Internecie i spędzają czas na portalach społecznościowych. Natomiast dziewczynki w wolnym czasie częściej niż chłopcy grają w gry planszowe, wykonują czynności artystyczne, czytają książki, słuchają muzyki, uprawiają sport, jak i opiekują się zwierzętami domowymi.

Tabela 23. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na miejsce zamieszkania

Formy spędzania czasu wolnego	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	2,59	0,80	2,61	0,80	-0,50	0,614
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	3,57	0,55	3,56	0,56	0,38	0,706

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci sprawdzono, czy istnieją różnice pod kątem zainteresowań ze względu na miejsce zamieszkania. Wykazano, że nie istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy dziećmi mieszkającymi na terenach wiejskich i na terenach miejskich w obydwu czynnikach zainteresowań.

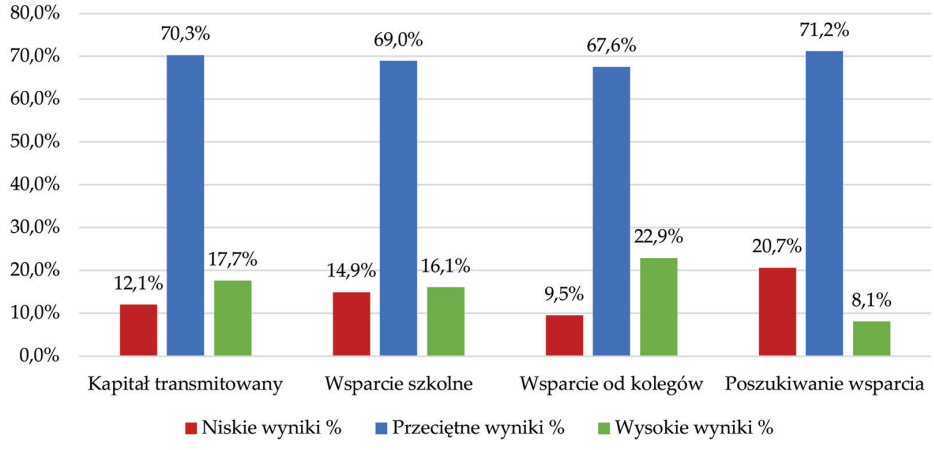
1.5.5. Wsparcie społeczne dostarczane i otrzymywane przez uczniów

Podobnie jak w przypadku badania kapitału adaptacyjnego i psychologicznego, na pytania dotyczące kapitału społecznego dzieci odpowiadali ich rodzice. Analizie poddano wyniki w czterech wymiarach wsparcia społecznego – wsparcie dostarczane rówieśnikom przez dzieci, wsparcie otrzymywane przez dzieci ze strony szkoły i ze strony rówieśników oraz wsparcie, jakiego dzieci same poszukują. Obrazują to tabela i wykres poniżej.

Tabela 24. Rozkład wyników w skalach wsparcia dostarczanego i otrzymywanego przez uczniów

Czynniki	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Wsparcie dostarczane (Kapitał transmitowany)	301	12,1	1 755	70,3	441	17,7
Wsparcie szkolne	373	14,9	1 722	69,0	402	16,1
Wsparcie od kolegów	238	9,5	1 687	67,6	572	22,9
Poszukiwanie wsparcia	517	20,7	1 778	71,2	202	8,1

Wykres 18. Rozkład wyników w skalach wsparcia dostarczanego i otrzymywanego przez uczniów



Analizując wyniki w skali wsparcia dostarczanego i otrzymywanego, zaobserwowano, że podobny odsetek dzieci (są to niewielkie różnice punkto-

we) osiągnął wyniki przeciętne we wszystkich czterech czynnikach wsparcia: wsparcie dostarczane – 70,3%, wsparcie szkolne – 69,0%, wsparcie od kolegów – 67,6% oraz poszukiwanie wsparcia – 71,2%.

W zakresie czynnika wsparcie dostarczane, czyli umiejętności dostarczania wsparcia przez dziecko swoim rówieśnikom, wyniki wysokie uzyskało 17,7% dzieci (w odniesieniu do populacji dzieci z klas 1–3 jest to 201 675 dzieci), a wyniki niskie – 12,1% dzieci (137 651).

Analiza wyników wskazuje, że wsparcie otrzymywane na poziomie niskim od szkoły otrzymywało 14,9% dzieci (w odniesieniu do populacji jest to 170 578 dzieci z klas 1–3), a od kolegów – 9,5% dzieci (108 841). Wysokie wyniki w zakresie wsparcia otrzymywanego od szkoły uzyskało 16,1% dzieci (w odniesieniu do populacji jest to 183 840), a od kolegów – 22,9% dzieci (w odniesieniu do populacji jest to 261 584).

Jeśli chodzi o poszukiwanie wsparcia, to wynik niski uzyskało 20,7% dzieci (w odniesieniu do populacji dzieci z klas 1–3 jest to 236 431), a wynik wysoki – 8,1% (92 377).

Podsumowując, zdecydowana większość dzieci z klas 1–3 na poziomie przeciętnym otrzymywało wsparcie od systemu szkolnego i od kolegów, a ponad jedna piąta dzieci (22,9%) na poziomie wysokim. Podobnie w zakresie poszukiwania wsparcia od innych najwięcej dzieci poszukiwało wsparcia z przeciętnym nasileniem, a co piąte dziecko (20,7%) z niskim nasileniem. Może to sugerować, że dzieci nie poszukują wsparcia z wysokim nasileniem, ponieważ otrzymują wsparcie od innych na poziomie adekwatnym do ich zapotrzebowania (suma wyników niskich i przeciętnych w czynniku poszukiwania wsparcia wyniosła 91,9%). Grupa dzieci poszukujących wsparcia z wysokim nasileniem była również niemała (8,1%).

W zakresie wsparcia dostarczanego przez dziecko innym rówieśnikom, najwięcej dzieci dostarczało wsparcia z przeciętnym i wysokim nasileniem (suma wyników przeciętnych i wysokich wynosi 90,9%), a 12,1% dzieci wspierało rówieśników z niskim nasileniem.

Tabela 25. Statystyki opisowe wyników dla skal wsparcia dostarczanego i otrzymywanego w grupie uczniów z niepełnosprawnością (N = 119)

Czynniki	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Wsparcie dostarczane (Kapitał transmitowany)	3,62	3,60	4,00	0,82	-0,55	0,15	1,00	5,00
Wsparcie szkolne	4,23	4,25	4,00	0,66	-0,84	0,63	2,25	5,00
Wsparcie od kolegów	3,80	4,00	4,00	0,90	-0,86	0,79	1,00	5,00
Poszukiwanie wsparcia	3,49	3,50	4,00	0,94	-0,70	0,35	1,00	5,00

W grupie dzieci z niepełnosprawnością wyniki dla trzech wymiarów wsparcia społecznego (kapitał transmitowany, wsparcie od kolegów i poszukiwanie wsparcia) mieszczą się w przedziale od 1 do 5, a dla wsparcia szkolnego w przedziale od 2,25 do 5,00. W tych trzech obszarach wsparcia społecznego średnie wyniki należy uznać za przeciętne (kapitał transmitowany M = 3,62, SD = 0,82; wsparcie od kolegów M = 3,80, SD = 0,90; poszukiwanie wsparcia M = 3,49, SD = 0,94). W obszarze wsparcia szkolnego średni wynik należy uznać za wysoki (M = 4,23, SD = 0,66). Rozkłady wyników w wymiarach wsparcia: kapitał transmitowany (A = – 0,55) i poszukiwanie wsparcia (A = – 0,70) wskazują na słabą asymetrię ujemną (rozkłady ujemno-skośne). W obszarach: wsparcie szkolne (A = – 0,84) i wsparcie od kolegów (A = – 0,86) rozkłady wyników wskazują na umiarkowaną asymetrię ujemną. Kurtoza (K>1) we wszystkich obszarach wsparcia społecznego wskazuje, że znaczna część wyników jest podobna do siebie i skupiona wokół wartości średniej.

Podsumowując, badane dzieci z niepełnosprawnością uzyskały w trzech z czterech czynników wsparcia wyniki przeciętne, natomiast w czynniku wsparcie szkolne wynik wysoki.

- ***Porównanie wyników w wymiarach wsparcia dostarczanego i otrzymywanego według kryteriów socjodemograficznych***

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci sprawdzono, czy istnieją różnice w wynikach poszczególnych wymiarów wsparcia ze względu na płeć i miejsce zamieszkania dzieci.

Tabela 26. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów wsparcia ze względu na płeć

Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1281)		Dziewczynki (N = 1216)			
	M	SD	M	SD	t	p
Wsparcie dostarczane (Kapitał transmitowany)	4,06	0,59	4,17	0,53	-4,94	<0,001
Wsparcie szkolne	4,14	0,64	4,17	0,62	-1,02	0,309
Wsparcie od kolegów	4,11	0,70	4,14	0,66	-1,09	0,275
Poszukiwanie wsparcia	3,73	0,78	3,89	0,71	-5,17	<0,001

Biorąc pod uwagę obszary wsparcia społecznego, wykazano, że istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy chłopcami a dziewczynkami w dwóch obszarach wsparcia dostarczanego ($t = -4,94$, $p < 0,001$) oraz poszukiwania wsparcia ($t = -5,17$, $p < 0,001$). W obydwu wymiarach dziewczynki uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy. Wynik ten sugeruje, że dziewczynki bardziej niż chłopcy są gotowe do udzielania wsparcia innym i częściej same szukają pomocy u innych osób.

W obszarach wsparcia szkolnego i wsparcia od kolegów nie stwierdzono natomiast istotnych różnic ze względu na płeć.

Analizując miejsce zamieszkania wykazano, że istnieją istotne na poziomie statystycznym różnice pomiędzy dziećmi zamieszkującymi tereny miejskie i tereny wiejskie tylko w jednym obszarze: poszukiwanie wsparcia ($t = 3,50$, $p = 0,001$). Dzieci z terenów wiejskich uzyskały w nim wyższe wyniki niż dzieci z terenów miejskich. Wynik ten sugeruje, że dzieci mieszkające na wsi częściej poszukiwały pomocy u innych osób niż ich rówieśnicy mieszkający w mieście.

Tabela 27. Różnice w wynikach poszczególnych obszarów wsparcia ze względu na miejsce zamieszkania

Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	T	p
Wsparcie dostarczane (Kapitał transmitowany)	4,14	0,52	4,10	0,59	1,72	0,090
Wsparcie szkolne	4,18	0,61	4,13	0,64	1,77	0,077
Wsparcie od kolegów	4,14	0,64	4,11	0,71	1,17	0,250
Poszukiwanie wsparcia	3,87	0,73	3,76	0,76	3,50	0,001

W pozostałych wymiarach wsparcia (wsparcie dostarczane, wsparcie szkolne, wsparcie od kolegów) nie stwierdzono istotnych różnic ze względu na miejsce zamieszkania.

1.6. Kapitał psychologiczny w percepcji uczniów

Poniżej zaprezentowano wyniki analizy pytań bezpośrednio skierowanych do dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej. Wykres poniżej przedstawia rozkład odpowiedzi w pytaniach dotyczących stosunku dzieci do siebie, do szkoły, do kolegów i koleżanek z klasy oraz do nauki w formie zdalnej.

Wykres 19. Stosunek dzieci do samych siebie oraz funkcjonowania szkolnego [N]

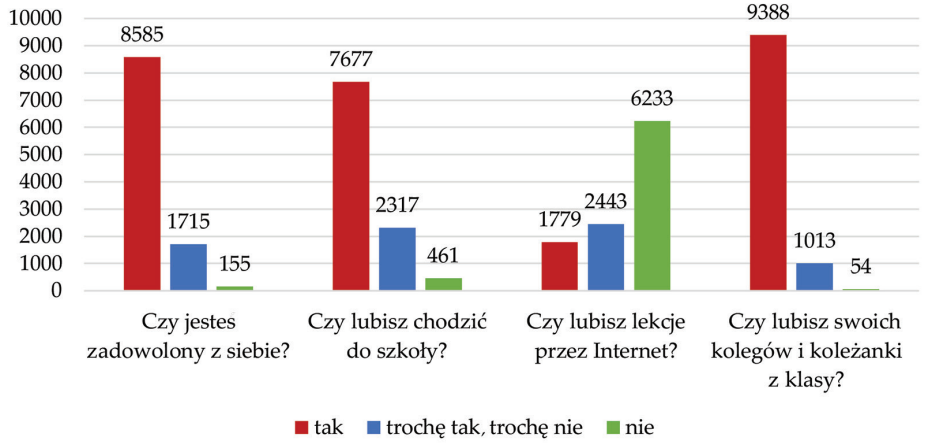


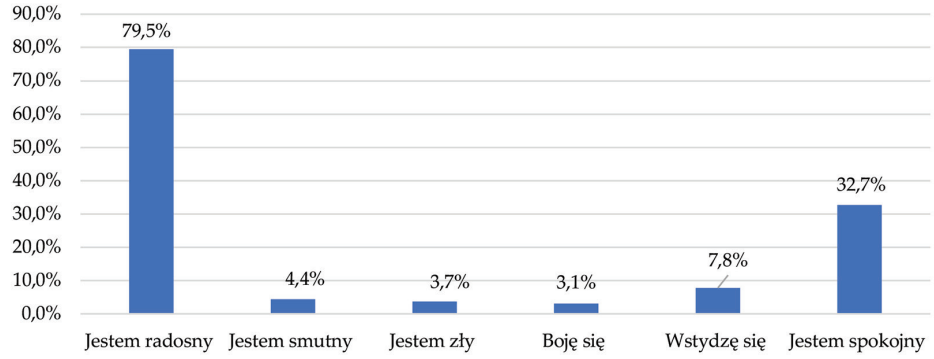
Tabela 28. Stosunek dzieci do samych siebie oraz funkcjonowania szkolnego

	Czy jesteś zadowolony z siebie?	Czy lubisz chodzić do szkoły?	Czy lubisz lekcje przez Internet?	Czy lubisz swoich kolegów i koleżanki z klasy?
Tak	82,1%	73,4%	17,0%	89,8%
Nie	1,5%	4,4%	59,6%	0,5%
Trochę tak, trochę nie	16,4%	22,2%	23,4%	9,7%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Z powyższych danych wynika, że dzieci zdecydowanie były zadowolone z siebie (tak twierdziło 82,1% dzieci, a tylko 1,5% uważało inaczej), lubiły chodzić do szkoły (tak twierdziło 73,4% dzieci, a tylko 4,4% uważało inaczej), a najbardziej lubiły rówieśników z klasy (tak twierdziło 89,8% dzieci,

przeciwnego zdania było tylko 0,5%). Nauka zdalna była natomiast zdecydowanie nielubiana przez dzieci (lekcji przez Internet nie lubiło 59,6% z nich, lubiło – 17%, a trochę jednocześnie lubiło i nie lubiło – 23,4%).

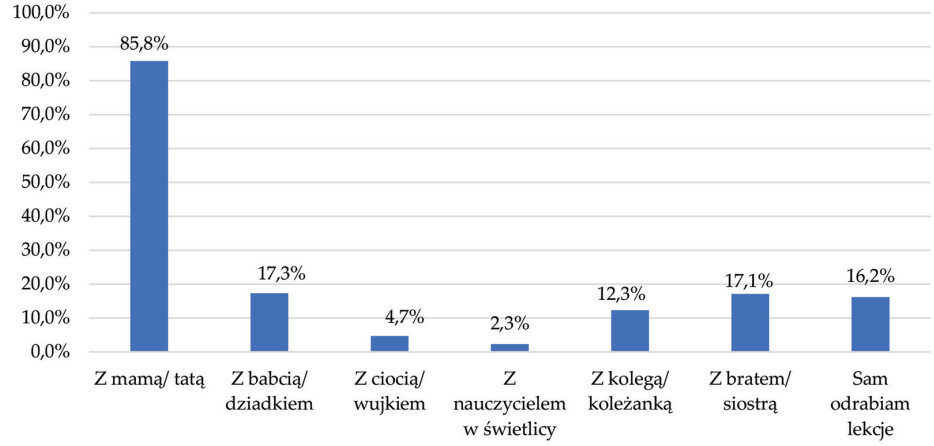
Wykres 20. Samopoczucie badanych uczniów. Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100



Z powyższych danych wynika, że zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowiły dzieci radosne (najczęściej radość odczuwało 79,5% badanych) i spokojne (32,7%). Następne w kolejności uczucia towarzyszące dzieciom w trakcie pandemii to: wstyd (7,8%), złość (3,7%) i smutek (4,4%). Najmniejszą grupę stanowiły dzieci, które najczęściej przeżywały lęk (3,1%).

Kolejne kwestie dotyczyły odrabiania lekcji i spędzania czasu wolnego.

Wykres 21. Źródła pomocy uczniom przy odrabianiu lekcji. Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100



Jak wynika z danych przedstawianych na powyższym wykresie, najczęściej dzieciom w odrabianiu lekcji pomagali rodzice (85,8%) oraz członkowie rodziny (dziadkowie – 17,3%, rodzeństwo – 17,1%, ciocia/wujek – 4,7%). Prawie jedna piąta uczniów odrabiała lekcje samodzielnie (16,2%), a nieco mniej z koleżanką/kolegą (12,3%). Najmniej dzieci odrabiało lekcje z pomocą nauczyciela w świetlicy (2,3%).

Tabela 29. Aktywności w czasie wolnym preferowane przez uczniów

Aktywności	N	%
Uczę się	3 647	34,9
Czytam książki	2 127	20,3
Uprawiam sport	3 495	33,4
Uprawiam sztuki walki	493	4,7
Tańczę	1 403	13,4
Układam klocki lub puzzle	3 106	29,7
Maluję/rysuję	4 267	40,8
Gram w gry planszowe	2 082	19,9
Gram w gry elektroniczne	4 136	39,6
Oglądam filmy i filmiki w Internecie	3 539	33,8
Przeglądam media społecznościowe	852	8,1
Bawię się z innymi dziećmi	4 896	46,8
Pomagam w domu	3 083	29,5
Nudzę się	1 435	13,7
Gotuję, piekę ciasta	694	6,6
Jeżdżę konno	437	4,2
Gram na instrumentach muzycznych	519	5,0
Gram w szachy	648	6,2
Spaceruję	2 522	24,1
Nagrywam filmiki	676	6,5
Robię eksperymenty	907	8,7
Robię coś innego	664	6,4

Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100.

Kolejne kwestie dotyczyły aktywności podejmowanych przez dziecko w czasie wolnym od nauki. Najwięcej dzieci przeznaczało wolny czas na zabawę z rówieśnikami (47%) oraz aktywności pożądane z wychowawczego punktu widzenia, takie jak: czynności artystyczne: malowanie/rysowanie (41%), taniec (13%), gra na instrumentach muzycznych (5%); uprawianie sportu (33%) i uprawianie sztuk walki (5%); czynności konstrukcyjne: układanie klocków lub puzzli (30%); czytanie książek i granie w gry planszowe (po 20%); aktywności fizyczne: spacerowanie (24%), jazda konno (4%). Część dzieci w czasie wolnym nadal uczyła się (35%), wykonywała eksperymenty (9%), grała w szachy (6%). Niektóre dzieci w czasie wolnym pomagały w domu (29%) oraz gotowały i piekły ciasta (7%). Prawie co siódme dziecko nudziło się w czasie wolnym (14%).

Analizując aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych podejmowane przez dzieci w czasie wolnym, stwierdzono, że: 40% z nich grało w gry elektroniczne, 34% oglądało filmy i filmiki w Internecie, 8% przeglądało media społecznościowe, a 6% nagrywało filmiki.

Następne kwestie dotyczyły radzenia sobie ze stresem, pomocy i wsparcia od innych osób. Obrazują to poniższa tabela oraz wykresy.

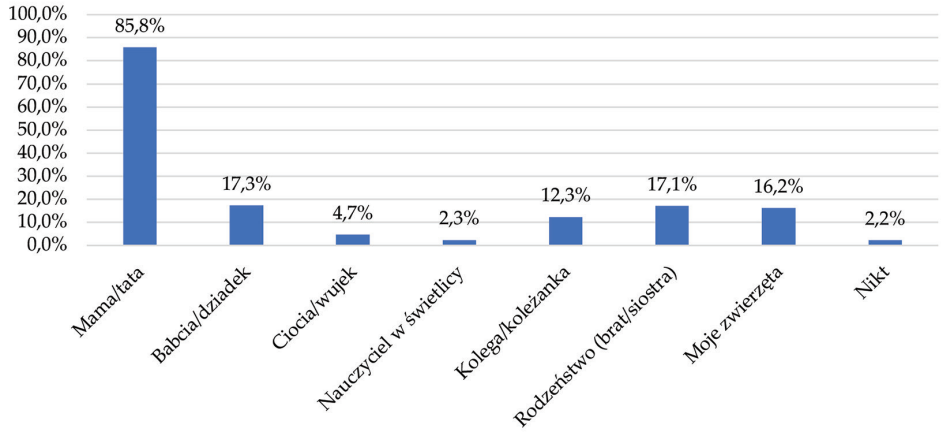
Tabela 30. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych przecz uczniów

Radzenie sobie	N	%
Płaczę	3 912	37,4
Złoszczę się	3 941	37,7
Psuję coś	446	4,3
Obgryzam paznokcie	940	9,0
Tupię nogą	965	9,2
Brzydko mówię	629	6,0
Przezywam innych	325	3,1
Idę spać	814	7,8
Nie myślę o tym	1 626	15,6
Uciekam	502	4,8
Zakrywam uszy i chowam się	564	5,4
Proszę o pomoc	2 990	28,6

Radzenie sobie	N	%
Zastanawiam się, co zrobić	2 213	21,2
Martwię się	1 734	16,6
Wymyślam rozwiązanie	1 776	17,0
Nudzę się	430	4,1
Oglądam telewizję	1 059	10,1
Gram w gry elektroniczne	912	8,7
Rozmawiam z kimś	3 269	31,3

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że w sytuacji trudnej dzieci najczęściej ujawniały przykre emocje: złość (38%), płacz (37%), martwienie się (17%). Niektóre dzieci wybierały aktywne strategie radzenia sobie ze stresem, np. rozmowa z kimś (31%) i prośba o pomoc (29%) czy poszukiwanie rozwiązania (17%). Część dzieci wybierała strategie unikowe, np. starało się o tym nie myśleć (16%), uciekało (5%), zakrywało uszy i chowało się lub strategie zastępcze, takie jak: oglądanie telewizji (10%), granie w gry elektroniczne (9%), pójście spać (5%) lub nudzenie się (4%). Najrzadziej dzieci w sytuacjach trudnych skupiały się na wyładowaniu emocjonalnym i fizycznym, co wyrażało się przez: tupanie nogą i obgryzanie paznokci (po 9%), używanie wulgaryzmów (6%), niszczenie rzeczy (4%), przezywanie innych (3%).

Wykres 22. Źródła otrzymywanego przez uczniów wsparcia. Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100



W sytuacjach trudnych dzieci najczęściej otrzymywały wsparcie od rodziny: rodziców (85,8%), rodzeństwa (brat/siostra 17,1%), dziadków (17,3%) oraz innych członków rodziny (ciocia/wujek 4,7%). Drugą grupę wsparcia stanowili rówieśnicy (kolega/koleżanka 12,3%) oraz nauczyciele w świetlicy szkolnej (2,3%). Znaczny odsetek dzieci (16,2%) poszukiwał pocieszenia w relacji z ulubionymi zwierzętami, natomiast 2,2% dzieci w sytuacjach trudnych nie otrzymywało pocieszenia od nikogo.

Dzieci były w zdecydowanej większości zadowolone z siebie, czuły się radosne i spokojne, lubiły chodzić do szkoły i spędzać czas z rówieśnikami, otrzymywały pomoc w nauce głównie od rodziny. Czas wolny najczęściej spędzały na zabawie z rówieśnikami i rozwijały konstruktywne zainteresowania. W sytuacjach trudnych najczęściej wybierały aktywne strategie radzenia sobie. Gdy potrzebowały pomocy, to najczęściej otrzymywały wsparcie ze strony rodziny, przede wszystkim od rodziców. Niepokojący jest fakt, że co dziesiąte dziecko nie otrzymywało pomocy przy odrabianiu lekcji i nie otrzymywało wsparcia od innych w sytuacjach trudnych.

1.7. Związki między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a zdrowiem psychicznym*

W celu zbadania związku między wymiarami jakości życia (wynikami w skalach *KIDSCREEN-27*) a kapitałem psychologicznym (prężnością psychiczną, strategiami radzenia sobie ze stresem, aktywnościami w czasie wolnym i obszarami wsparcia społecznego), obliczono współczynnik korelacji r-Pearsona.

Tabela 31. Związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,27	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,28	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,23	<0,001

	r	p
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,22	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,28	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,18	<0,001
Planowanie	0,15	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,16	<0,001
Akceptacja	0,14	<0,001
Poczucie humoru	0,07	<0,001
Zwrot ku religii	-0,02	0,336
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,18	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,17	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	-0,04	0,031
Zaprzeczanie	-0,10	<0,001
Wyładowanie	-0,02	0,318
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,17	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,18	<0,001
Obwinianie siebie	-0,11	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,21	<0,001
Wsparcie szkolne	0,15	<0,001
Wsparcie od kolegów	0,26	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,11	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,14	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,31	<0,001

Pierwsze analizy korelacyjne dotyczyły związków zdrowia fizycznego z wymiarami kapitału psychologicznego dzieci. Wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy zdrowiem fizycznym a wynikiem ogólnym prężności ($r = 0,28$, $p < 0,001$) oraz zdrowiem fizycznym a wszystkimi wymiarami prężności: optymistyczne nastawienie i energia ($r = 0,27$, $p < 0,001$), wytrwałość i determinacja w działaniu ($r = 0,28$, $p < 0,001$), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($r = 0,23$, $p < 0,001$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($r = 0,22$, $p < 0,001$).

Analiza tych związków pokazuje, że im wyższe są wyniki we wszystkich skalach prężności psychicznej, tym wyższy jest poziom aktywności fizycznej dziecka, jego energii i sprawności. Można wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenia u dzieci optymistycznego nastawienia do przyszłości, wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów, otwartości na nowe doświadczenia, poczucia humoru, umiejętności kontrolowania emocji, kompetencji osobistych (w tym poczucia własnej skuteczności), podnosi się jakość zdrowia fizycznego dzieci. Kondycja psychiczna dzieci okazuje się zatem powiązana z kondycją fizyczną dzieci.

Poddano również analizie związki pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a zdrowiem fizycznym. Wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy zdrowiem fizycznym a następującymi strategiami radzenia sobie ze stresem: aktywne radzenie sobie ($r = 0{,}18$, $p < 0{,}001$), planowanie ($r = 0{,}15$, $p < 0{,}001$), pozytywne przewartościowanie ($r = 0{,}16$, $p < 0{,}001$), akceptacja ($r = 0{,}14$, $p < 0{,}001$), poczucie humoru ($r = 0{,}07$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego ($r = 0{,}18$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego ($r = 0{,}17$, $p < 0{,}001$).

Można wnioskować, że wraz z nasileniem stosowania konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem, związanych z planowaniem i podejmowaniem różnych działań, poszukiwaniem dobrych stron w sytuacji trudnej, akceptacją zaistniałej sytuacji i podchodzeniem do trudności z poczuciem humoru, rośnie także jakość zdrowia fizycznego. Ponadto, wraz ze wzrostem nasilenia poszukiwania przez dzieci wsparcia od innych osób, rośnie ich kondycja fizyczna.

Analizując związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a radzeniem sobie ze stresem wykazano istotne statystycznie korelacje ujemne jakości zdrowia ze strategiami: zajmowanie się czymś innym ($r = -0{,}04$, $p=0{,}031$), zaprzeczanie ($r = -0{,}10$, $p < 0{,}001$), złe nawyki żywieniowe i behawioralne ($r = -0{,}17$, $p < 0{,}001$), zaprzestanie działań ($r = -0{,}18$, $p < 0{,}001$), obwinianie siebie ($r = -0{,}11$, $p < 0{,}001$).

Można wnioskować, że wraz nasileniem stosowania unikowych strategii radzenia sobie ze stresem (zajmowanie się in-

nymi czynnościami i zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła) oraz strategii powiązanych z bezradnością (złe nawyki żywieniowe, zaprzestanie i rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, obwinianie siebie), kondycja zdrowia fizycznego obniża się.

Analizując związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wsparciem społecznym wykazano istotne statystycznie dodatnie korelacje ze wszystkimi wymiarami wsparcia: dostarczane wsparcie ($r = 0{,}21$, $p < 0{,}001$), wsparcie szkolne ($r = 0{,}15$, $p < 0{,}001$), wsparcie od kolegów ($r = 0{,}26$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia ($r = 0{,}11$, $p < 0{,}001$).

Można wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenia wsparcia dostarczanego przez dzieci rówieśnikom oraz ze wzrostem nasilenia dostępnego dzieciom wsparcia ze strony systemu szkolnego i rówieśników, poprawia się kondycja fizyczna dzieci. Zdrowie fizyczne jest także oceniane wyżej im większe jest nasilenie poszukiwania wsparcia przez dzieci. Oznacza to, że pomaganie przez dzieci swoim rówieśnikom jest powiązane z lepszą ich kondycją fizyczną. Kondycja fizyczna jest także lepsza u dzieci, które wyrażają aktywność w poszukiwaniu wsparcia dla siebie, ale także u tych, które takie wsparcie otrzymują ze strony szkoły, jak i swoich rówieśników.

Analizie poddano również związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a aktywnościami, jakie wykonują dzieci w czasie wolnym. Wykazano, że istnieje istotna statystycznie ujemna korelacja wyniku w zakresie zdrowia fizycznego z czynnikiem aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych ($r = -0{,}14$, $p < 0{,}001$) oraz istotna statystycznie dodatnia korelacja z czynnikiem aktywności bez używania mediów elektronicznych ($r = 0{,}31$, $p < 0{,}001$).

Wskazuje to na to, że wraz z nasileniem wśród dzieci udziału w aktywnościach związanych z używaniem mediów elektronicznych, np. oglądaniem filmików w Internecie, spędzaniem czasu na portalach społecznościowych i graniem w gry w elektroniczne, spada ocena zdrowia fizycznego dzieci. Z kolei wraz ze wzrostem zainteresowania aktywnościami artystycznymi, konstrukcyjnymi, czytaniem książek, uprawianiem sportu, gra-

niem w gry planszowe, słuchaniem muzyki, opieką nad zwierzętami domowymi, wzrasta także kondycja fizyczna dzieci.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a samopoczuciem psychicznym*

Tabela 32. Związki pomiędzy wymiarem samopoczucia psychicznego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,40	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,37	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,37	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,32	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,40	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,25	<0,001
Planowanie	0,26	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,29	<0,001
Akceptacja	0,17	<0,001
Poczucie humoru	0,18	<0,001
Zwrot ku religii	0,05	0,016
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,20	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,05	0,022
Zaprzeczanie	-0,06	0,004
Wyładowanie	-0,08	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,13	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,24	<0,001
Obwinianie siebie	-0,20	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,30	<0,001
Wsparcie szkolne	0,26	<0,001
Wsparcie od kolegów	0,31	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,22	<0,001

	r	p
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,06	0,002
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,32	<0,001

Analizując związki kapitału psychologicznego z samopoczuciem psychicznym dzieci wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy wynikiem w zakresie samopoczucia psychicznego a wynikiem ogólnym prężności oraz wynikami wszystkich jej skal: optymistyczne nastawienie i energia ($r = 0,40$, $p < 0,001$), wytrwałość i determinacja w działaniu ($r = 0,37$, $p < 0,001$), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($r = 0,37$, $p < 0,001$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($r = 0,32$, $p < 0,001$).

Analiza tych związków pokazuje, że im wyższe są wyniki dzieci we wszystkich skalach prężności psychicznej, tym wyższa ocena samopoczucia psychicznego dzieci (zadowolenia z życia, przeżywania emocji pozytywnych). Można wnioskować, że wśród dzieci z klas 1–3 występuje poprawa samopoczucia psychicznego wraz ze wzrostem ich wyników w zakresie: optymistycznego nastawienia do przyszłości, wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów, otwartości na nowe doświadczenia, poczucia humoru, kontroli emocji, kompetencji osobistych (w tym poczucia własnej skuteczności).

Poddano również analizie związki pomiędzy samopoczuciem psychicznym a strategiami radzenia sobie ze stresem. Wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy samopoczuciem psychicznym a następującymi strategiami radzenia sobie ze stresem: aktywne radzenie sobie ($r = 0,25$, $p < 0,001$), planowanie ($r = 0,26$, $p < 0,001$), pozytywne przewartościowanie ($r = 0,29$ $p < 0,001$), akceptacja ($r = 0,17$, $p < 0,001$), poczucie humoru ($r = 0,18$, $p < 0,001$), zwrot ku religii ($r = 0,04$, $p=0,016$), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego ($r = 0,19$, $p < 0,001$), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego ($r = 0,20$, $p < 0,001$) i zajmowanie się czymś innym ($r = 0,05$, $p=0,022$).

Można wnioskować, że wraz z nasileniem stosowania przez dzieci konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem, związanych z planowaniem i podejmowaniem różnych działań,

poszukiwaniem dobrych stron w sytuacji trudnej, akceptacją zaistniałej sytuacji i podchodzeniem do trudności z poczuciem humoru, wzrasta także samopoczucie psychiczne dzieci. Ponadto, wraz z nasileniem poszukiwania ukojenia w religii lub swojej wierze, poszukiwania wsparcia od innych osób oraz strategii zajmowania się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej, rośnie także samopoczucie psychiczne dzieci.

Analizując związki pomiędzy samopoczuciem psychicznym a radzeniem sobie ze stresem wykazano istotne statystycznie korelacje ujemne ze strategiami: zaprzeczanie ($r = -0{,}06$, $p=0{,}004$), wyładowanie ($r = -0{,}08$, $p < 0{,}001$), złe nawyki żywieniowe i behawioralne ($r = -0{,}13$, $p < 0{,}001$), zaprzestanie działań ($r = -0{,}24$, $p < 0{,}001$), obwinianie siebie ($r = -0{,}20$, $p < 0{,}001$).

Można uznać, że wraz ze wzrostem nasilenia stosowania unikowych strategii radzenia sobie ze stresem (zajmowanie się innymi czynnościami, aby nie myśleć o trudnej sytuacji; wyładowanie przykrych emocji oraz zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła) oraz strategii powiązanych z bezradnością (złe nawyki żywieniowe, zaprzestanie i rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, obwinianie siebie), spada poziom samopoczucia psychicznego wśród dzieci.

Analizując związki pomiędzy samopoczuciem psychicznym a wsparciem społecznym wykazano istotne statystycznie dodatnie korelacje ze wszystkimi wymiarami wsparcia: wsparcie dostarczane ($r = 0{,}30$, $p < 0{,}001$), wsparcie szkolne ($r = 0{,}26$, $p < 0{,}001$), wsparcie od kolegów ($r = 0{,}31$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia ($r = 0{,}22$, $p < 0{,}001$).

Można wnioskować, że wraz z pomaganiem innym dzieciom, otrzymywaniem pomocy od rówieśników oraz ze strony szkoły, a także poszukiwaniem wsparcia, wzrasta i ulega poprawie samopoczucia psychiczne dzieci.

Poszukiwano także powiązań między samopoczuciem psychicznym dzieci a podejmowanymi przez nie aktywnościami w czasie wolnym. Wykazano, że istnieje istotna statystycznie ujemna korelacja samopoczucia psychicznego z czynnikiem aktywności związane z używaniem mediów elektro-

nicznych (r = – 0,06, p=0,002) oraz istotna statystycznie dodatnia korelacja z czynnikiem aktywności bez używania mediów elektronicznych (r = 0,32, p < 0,001).

Można wnioskować, że udział dzieci w aktywnościach związanych z używaniem mediów elektronicznych, np. oglądaniem filmików w Internecie, spędzaniem czasu na portalach społecznościowych i graniem w gry w elektroniczne wiąże się ze spadkiem poziomu ich samopoczucia psychicznego. Z kolei zainteresowanie aktywnościami artystycznymi, konstrukcyjnymi, czytaniem książek, uprawianiem sportu, graniem w gry planszowe, słuchaniem muzyki, opieką nad zwierzętami domowymi jest powiązane z poprawą samopoczucia psychicznego dzieci.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a niezależnością i relacjami z rodzicami*

Tabela 33. Związki pomiędzy wymiarami niezależności i relacji z rodzicami a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,33	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,37	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,33	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,31	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,37	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,26	<0,001
Planowanie	0,25	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,25	<0,001
Akceptacja	0,23	<0,001
Poczucie humoru	0,08	<0,001
Zwrot ku religii	0,01	0,618
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,35	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,31	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,02	0,406

	r	p
Zaprzeczanie	-0,15	<0,001
Wyładowanie	-0,06	0,004
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,16	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,24	<0,001
Obwinianie siebie	-0,20	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,30	<0,001
Wsparcie szkolne	0,27	<0,001
Wsparcie od kolegów	0,26	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,25	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	0,01	0,730
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,31	<0,001

Analiza związków wykazała istotną statystycznie korelację dodatnią pomiędzy wymiarem niezależności i relacji z rodzicami a wynikiem ogólnym *SPP-18* oraz wszystkimi domenami *SPP-18*: optymistyczne nastawienie i energia ($r = 0,33$, $p < 0,001$), wytrwałość i determinacja w działaniu ($r = 0,37$, $p < 0,001$), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($r = 0,33$, $p < 0,001$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($r = 0,31$, $p < 0,001$).

Analiza tych związków pokazuje, że im wyższe są wyniki we wszystkich skalach prężności psychicznej, tym wyższe są wyniki w wymiarze Niezależność i relacje z rodzicami (związki z rodzicami i atmosfera w domu, postrzeganie przez dziecko poziomu swojej autonomii). Można wnioskować, że wraz ze wzrostem optymistycznego nastawienia do przyszłości, wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów, otwartości na nowe doświadczenia, poczucia humoru, kontroli emocji, kompetencji osobistych (w tym poczucia własnej skuteczności), wzrasta poziom poczucia autonomii i pozytywnych relacji dzieci z rodzicami.

Poddano również analizie związki pomiędzy niezależnością i relacjami z rodzicami a strategiami radzenia sobie ze stresem. Wykazano istotną statystycznie korelację dodatnią pomiędzy tym obszarem jakości życia, a strategiami radzenia sobie ze stresem: aktywne radzenie sobie ($r = 0,26$,

p < 0,001), planowanie (r = 0,25, p < 0,001), pozytywne przewartościowanie (r = 0,25, p < 0,001), akceptacja (r = 0,23, p < 0,001), poczucie humoru (r = 0,08, p < 0,001), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego (r = 0,35, p < 0,001), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego (r = 0,30, p < 0,001).

Można zatem wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenia strategii radzenia sobie ze stresem związanych z planowaniem i podejmowaniem różnych działań, poszukiwaniem dobrych stron w sytuacji trudnej, akceptacją zaistniałej sytuacji i podchodzeniem do trudności z poczuciem humoru, podnosi się także poziom niezależności dzieci i dobrych relacji z rodzicami. Ponadto, wraz ze wzrostem nasilenia poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego od innych osób, podnosi się poziom niezależności dziecka i relacji z rodzicami.

Analizując związki pomiędzy niezależnością i relacjami z rodzicami a radzeniem sobie ze stresem wykazano istotną statystycznie korelację ujemną ze strategiami: zaprzeczanie (r = – 0,15, p < 0,001), wyładowanie (r = – 0,06, p = 0,004), złe nawyki żywieniowe i behawioralne (r = – 0,16, p < 0,001), zaprzestanie działań (r = – 0,24, p < 0,001), Obwinianie siebie (r = – 0,20, p < 0,001).

Należy wnioskować, że wraz ze wzrostem wyników w unikowych strategiach radzenia sobie ze stresem (wyładowanie przykrych emocji oraz zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła) oraz w strategiach związanych z bezradnością (złe nawyki żywieniowe, zaprzestanie i rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, obwinianie siebie), obniża się wynik w wymiarze jakości życia – Niezależność i relacje z rodzicami.

Analizując związki pomiędzy wymiarem niezależność i relacje z rodzicami a wsparciem społecznym wykazano istotną statystycznie dodatnią korelację z wszystkimi obszarami wsparcia: wsparcie dostarczane (r = 0,30, p < 0,001), wsparcie szkolne (r = 0,27, p < 0,001), wsparcie od kolegów (r = 0,26, p < 0,001), poszukiwanie wsparcia (r = 0,25, p < 0,001).

Można uznać, że wraz ze wzrostem nasilenia wsparcia dostarczanego przez dzieci rówieśnikom, spostrzeganego dostępnego dla dzieci wsparcia ze strony systemu szkolnego i rówieśni-

ków oraz poszukiwania przez dzieci wsparcia od innych osób, rosną także wyniki w wymiarze jakości życia Niezależność i relacje z rodzicami.

Analizie poddano również związki pomiędzy wymiarem niezależność i relacje z rodzicami a aktywnościami, jakie wykonują dzieci w czasie wolnym. Wykazano, że istnieje istotna statystycznie dodatnia korelacja z czynnikiem aktywności bez używania mediów elektronicznych (r = 0,30, p < 0,001).

Można wnioskować, że wraz ze wzrostem zainteresowania dzieci aktywnościami artystycznymi, konstrukcyjnymi, czytaniem książek, uprawianiem sportu, graniem w gry planszowe, słuchaniem muzyki, opieką nad zwierzętami domowymi, rośnie także poziom autonomii i jakość relacji z rodzicami.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a relacjami z rówieśnikami i wsparciem społecznym*

Tabela 34. Związki pomiędzy wymiarami relacji z rówieśnikami i wsparcia społecznego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,40	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,40	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,38	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,37	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,43	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,31	<0,001
Planowanie	0,30	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,29	<0,001
Akceptacja	0,19	<0,001
Poczucie humoru	0,14	<0,001
Zwrot ku religii	0,05	0,008
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,23	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,24	<0,001

	r	p
Zajmowanie się czymś innym	0,05	0,007
Zaprzeczanie	-0,06	0,002
Wyładowanie	-0,08	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,16	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,27	<0,001
Obwinianie siebie	-0,17	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,45	<0,001
Wsparcie szkolne	0,33	<0,001
Wsparcie od kolegów	0,45	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,26	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,04	0,079
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,41	<0,001

Analizując związki wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne a wynikiem ogólnym *SPP-18* i wszystkimi skalami prężności: optymistyczne nastawienie i energia ($r = 0,40$, $p < 0,001$), wytrwałość i determinacja w działaniu ($r = 0,40$, $p < 0,001$), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($r = 0,38$, $p < 0,001$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($r = 0,37$, $p < 0,001$).

Analiza tych związków pokazuje, że im wyższe są wyniki we wszystkich skalach prężności psychicznej, tym wyższe wyniki w zakresie stosunków z rówieśnikami i spostrzeganego wsparcia społecznego z ich strony. Można wnioskować, że wraz ze wzrostem optymistycznego nastawienia do przyszłości, wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów, otwartości na nowe doświadczenia, poczucia humoru, kontroli emocji, kompetencji osobistych (w tym poczucia własnej skuteczności), podnoszą się wyniki w obszarze relacji rówieśniczych oraz wsparcia społecznego.

Poddano również analizie związki między wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne a strategiami radzenia sobie ze stresem. Wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie ze strategiami radzenia sobie ze stre-

sem: aktywne radzenie sobie ($r = 0{,}31$, $p < 0{,}001$), planowanie ($r = 0{,}30$, $p < 0{,}001$), pozytywne przewartościowanie ($r = 0{,}29$, $p < 0{,}001$), akceptacja ($r = 0{,}19$, $p < 0{,}001$), poczucie humoru ($r = 0{,}14$, $p < 0{,}001$), zwrot ku religii ($r = 0{,}05$, $p=0{,}008$), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego ($r = 0{,}23$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego ($r = 0{,}24$, $p < 0{,}001$), Zajmowanie się czymś innym ($r = 0{,}05$, $p=0{,}007$).

Można zatem uznać, że wraz ze wzrostem nasilenie strategii radzenia sobie ze stresem związanych z planowaniem i podejmowaniem różnych działań, poszukiwaniem dobrych stron w sytuacji trudnej, akceptacją zaistniałej sytuacji, podchodzeniem do trudności z poczuciem humoru i poszukiwaniem ukojenia w religii lub swojej wierze, poprawia się także jakość relacji z rówieśnikami i poziom spostrzeganego wsparcia z ich strony. Jakość relacji i poziom spostrzeganego wsparcia rośnie także wraz z nasileniem strategii poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego od innych oraz zajmowania się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej.

Analizując związki między wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne a radzeniem sobie ze stresem wykazano istotną statystycznie korelacje ujemne ze strategiami: zaprzeczanie ($r = -0{,}06$, $p=0{,}002$), wyładowanie ($r = -0{,}08$, $p < 0{,}001$), złe nawyki żywieniowe i behawioralne ($r = -0{,}16$, $p < 0{,}001$), zaprzestanie działań ($r = -0{,}27$, $p < 0{,}001$), obwinianie siebie ($r = -0{,}17$, $p < 0{,}001$).

Można wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenia unikowych strategii radzenia sobie ze stresem (zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła, ujawnianie przykrych emocji) oraz strategii powiązanych z bezradnością (złe nawyki żywieniowe, zaprzestanie i rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, obwinianie siebie), obniża się jakość relacji z rówieśnikami i spostrzegane wsparcie z ich strony.

Analizie poddano również związki pomiędzy wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne a aktywnościami, jakie wykonują dzieci w czasie wolnym. Wykazano, że istnieje istotna statystycznie dodatnia korelacja z czynnikiem aktywności bez używania mediów elektronicznych ($r = 0{,}41$, $p < 0{,}001$). Wskazuje to na to, że wraz ze wzrostem zainteresowania aktywnościami artystycznymi, konstrukcyjnymi, czytaniem książek, uprawianiem

sportu, graniem w gry planszowe, słuchaniem muzyki, opieką nad zwierzętami domowymi, rosną także wyniki w tym wymiarze jakości życia.

⟐ *Związki między kapitałem psychologicznym a środowiskiem szkolnym*

Tabela 35. Związki pomiędzy wymiarem środowiska szkolnego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,43	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,48	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,45	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,43	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,49	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,34	<0,001
Planowanie	0,33	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,30	<0,001
Akceptacja	0,20	<0,001
Poczucie humoru	0,06	0,001
Zwrot ku religii	0,08	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,26	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,28	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	-0,02	0,408
Zaprzeczanie	-0,17	<0,001
Wyładowanie	-0,13	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,27	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,34	<0,001
Obwinianie siebie	-0,24	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,40	<0,001
Wsparcie szkolne	0,45	<0,001
Wsparcie od kolegów	0,47	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,28	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,15	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,33	<0,001

Analizując związki, wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy wymiarem środowisko szkolne a wynikiem ogólnym *SPP-18* i wszystkimi skalami prężności: optymistyczne nastawienie i energia ($r = 0{,}43$ $p < 0{,}001$), wytrwałość i determinacja w działaniu ($r = 0{,}48$, $p < 0{,}001$), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($r = 0{,}45$, $p < 0{,}001$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($r = 0{,}43$, $p < 0{,}001$).

Analiza tych związków pokazuje, że im wyższe są wyniki we wszystkich skalach prężności psychicznej, tym lepsze jest funkcjonowanie dziecka w szkole (dotyczące jego zdolności poznawczych, umiejętności nauki i koncentracji oraz jego odczucia wobec szkoły i relacji z nauczycielami). Można wnioskować, że wraz ze wzrostem wyników dziecka w zakresie optymistycznego nastawienia do przyszłości, wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów, otwartości na nowe doświadczenia, poczucia humoru, kontroli emocji, kompetencji osobistych (w tym poczucia własnej skuteczności), poprawia się jego funkcjonowanie szkolne.

Poddano również analizie związki pomiędzy wymiarem środowisko szkolne a strategiami radzenia sobie ze stresem. Wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie z takimi strategiami radzenia sobie ze stresem, jak: aktywne radzenie sobie ($r = 0{,}34$, $p < 0{,}001$), planowanie ($r = 0{,}33$, $p < 0{,}001$), pozytywne przewartościowanie ($r = 0{,}20$, $p < 0{,}001$), akceptacja ($r = 0{,}20$, $p < 0{,}001$), poczucie humoru ($r = 0{,}06$, $p=0{,}001$), zwrot ku religii ($r = 0{,}08$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego ($r = 0{,}26$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego ($r = 0{,}28$, $p < 0{,}001$).

Można zatem uznać, że wraz ze wzrostem nasilenia stosowania strategii radzenia sobie ze stresem, związanych z planowaniem i podejmowaniem różnych działań, poszukiwaniem dobrych stron w sytuacji trudnej, akceptacją zaistniałej sytuacji, podchodzeniem do trudności z poczuciem humoru i poszukiwaniem ukojenia w religii lub swojej wierze, następuje wzrost wyników w wymiarze funkcjonowania dziecka w szkole. Ponadto funkcjonowanie szkolne dziecka jest lepsze wraz ze wzrostem nasilenia poszukiwania przez dziecko wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego od innych.

Analizując związki pomiędzy wymiarem środowisko szkolne a radzeniem sobie ze stresem, wykazano istotne statystycznie korelacje ujemne ze strategiami: zaprzeczanie (r = – 0,17, p=0,002), wyładowanie (r = – 0,13, pź< 0,001), złe nawyki żywieniowe i behawioralne (r = – 0,27, p < 0,001), zaprzestanie działań (r = – 0,34, p < 0,001), obwinianie siebie (r = – 0,24, p < 0,001).

Można wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenia stosowania unikowych strategii radzenia sobie ze stresem (zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła, ujawnianie przykrych emocji) oraz strategii powiązanych z bezradnością (złe nawyki żywieniowe, zaprzestanie i rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, obwinianie siebie), funkcjonowanie szkolne dziecka pogarsza się.

Analizując związki pomiędzy środowiskiem szkolnym a wsparciem społecznym wykazano istotne statystycznie dodatnie korelacje ze wszystkimi wymiarami wsparcia: wsparcie dostarczane (r = 0,40, p < 0,001), wsparcie szkolne (r = 0,45, p < 0,001), wsparcie od kolegów (r = 0,47, p < 0,001), poszukiwanie wsparcia (r = 0,28, p < 0,001).

Można wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenie wsparcia dostarczanego rówieśnikom oraz spostrzeganego dostępnego wsparcia ze strony systemu szkolnego i rówieśników, a także wraz ze wzrostem nasilenia poszukiwanie wsparcia przez dziecko, funkcjonowanie w środowisku szkolnym poprawia się.

Analizie poddano również związki pomiędzy wymiarem środowisko szkolne a aktywnościami, jakie wykonują dzieci w czasie wolnym. Wykazano, że istnieje istotna statystycznie ujemna korelacja z czynnikiem aktywności związana z używaniem mediów elektronicznych (r = – 0,15, p < 0,001) oraz istotna statystycznie dodatnia korelacja z czynnikiem aktywności bez używania mediów elektronicznych (r = 0,33, p < 0,001).

Można wnioskować, że wraz ze zwiększonym udziałem dziecka w aktywnościach związanych z używaniem mediów elektronicznych, np. oglądaniem filmików w Internecie, spędzaniem czasu na portalach społecznościowych i graniem w gry

w elektroniczne, zmniejszają się jego wyniki w obszarze Środowisko szkolne (funkcjonowanie dziecka w szkole dotyczące jego zdolności poznawczych, umiejętności nauki i koncentracji oraz jego odczucia wobec szkoły i relacji z nauczycielami). Wyniki w obszarze Środowisko szkolne z kolei są wyższe u dzieci wraz z nasileniem zainteresowania aktywnościami artystycznymi, konstrukcyjnymi, czytaniem książek, uprawianiem sportu, graniem w gry planszowe, słuchaniem muzyki, opieką nad zwierzętami domowymi.

⟡ *Związki między kapitałem psychologicznym a ogólną jakością życia*

Tabela 36. Związki pomiędzy ogólną jakością życia a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,51	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,53	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,49	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,46	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,54	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,38	<0,001
Planowanie	0,36	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,36	<0,001
Akceptacja	0,27	<0,001
Poczucie humoru	0,14	<0,001
Zwrot ku religii	0,05	0,021
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,35	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,35	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,02	0,398
Zaprzeczanie	-0,16	<0,001
Wyładowanie	-0,10	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,25	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,35	<0,001

	r	p
Obwinianie siebie	-0,26	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,47	<0,001
Wsparcie szkolne	0,41	<0,001
Wsparcie od kolegów	0,48	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,32	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,09	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,47	<0,001

Analizując związki wykazano istotne statystycznie korelacje dodatnie pomiędzy jakością życia (wynik ogólny w *KIDSCREEN-27*), a wszystkimi skalami prężności i wynikiem ogólnym *SPP-18*: optymistyczne nastawienie i energia ($r = 0,51$ $p < 0,001$), wytrwałość i determinacja w działaniu ($r = 0,53$, $p < 0,001$), poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia ($r = 0,49$, $p < 0,001$), kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($r = 0,46$, $p < 0,001$).

Analiza tych związków pokazuje, im wyższe są wyniki we wszystkich skalach prężności psychicznej, tym wyższa jest odczuwana jakość życia. Można wnioskować, że wraz ze wzrostem optymistycznego nastawienie do przyszłości, wytrwałości w działaniu, determinacji w osiąganiu celów, otwartości na nowe doświadczenia, poczucia humoru, kontroli emocji, kompetencji osobistych (w tym poczucia własnej skuteczności), wzrasta jakość życia.

Poddano również analizie związki pomiędzy jakością życia a strategiami radzenia sobie ze stresem. Wykazano istotną statystycznie korelację dodatnią z takimi strategiami radzenia sobie ze stresem, jak: aktywne radzenie sobie ($r = 0,38$, $p < 0,001$), planowanie ($r = 0,36$, $p < 0,001$), pozytywne przewartościowanie ($r = 0,36$, $p < 0,001$), akceptacja ($r = 0,27$, $p < 0,001$), poczucie humoru ($r = 0,14$, $p < 0,001$), zwrot ku religii ($r = 0,05$ $p=0,021$), poszukiwanie wsparcia emocjonalnego ($r = 0,35$, $p < 0,001$), poszukiwanie wsparcia instrumentalnego ($r = 0,35$, $p < 0,001$).

Można zatem wnioskować, że wraz ze wzrostem nasilenia stosowania konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem,

związanych z planowaniem i podejmowaniem różnych działań, poszukiwaniem dobrych stron w sytuacji trudnej, akceptacją zaistniałej sytuacji, podchodzeniem do trudności z poczuciem humoru i poszukiwaniem ukojenia w religii lub swojej wierze, wzrasta jakość życia. Ponadto, wraz ze wzrostem poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego od innych, również wzrasta jakość życia.

Analizując związki pomiędzy jakością życia a innymi sposobami radzenia sobie ze stresem, wykazano istotną statystycznie korelację ujemną z takimi strategiami, jak: zaprzeczanie ($r = -0{,}16$, $p < 0{,}001$), wyładowanie ($r = -0{,}10$, $p < 0{,}001$), złe nawyki żywieniowe i behawioralne ($r = -0{,}25$, $p < 0{,}001$), zaprzestanie działań ($r = -0{,}35$, $p < 0{,}001$), obwinianie siebie ($r = -0{,}26$, $p < 0{,}001$).

Można zatem wnioskować, że wraz ze zmniejszeniem się nasilenia stosowania unikowych strategii radzenia sobie ze stresem (zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła, ujawnianie przykrych emocji) oraz strategii powiązanych z bezradnością (złe nawyki żywieniowe, zaprzestanie i rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, obwinianie siebie), wzrasta jakość życia. Natomiast nie zaobserwowano istotnego związku jedynie w strategii Zajmowanie się czymś innym.

Analizując związki pomiędzy jakością życia a wsparciem społecznym wykazano istotną statystycznie dodatnią korelację ze wszystkimi wymiarami wsparcia: kapitał dostarczany ($r = 0{,}47$, $p < 0{,}001$), wsparcie szkolne ($r = 0{,}41$, $p < 0{,}001$), wsparcie od kolegów ($r = 0{,}48$, $p < 0{,}001$), poszukiwanie wsparcia ($r = 0{,}32$, $p < 0{,}001$).

Można uznać, że wraz ze wzrostem wsparcia dostarczane rówieśnikom, spostrzeganego dostępnego wsparcia ze strony systemu szkolnego i rówieśników oraz poszukiwania wsparcia, wzrasta jakość życia.

Analizie poddano również związki pomiędzy jakością życia a aktywnościami (zainteresowaniami), jakie wykonują dzieci w czasie wolnym. Wykazano, że istnieje istotna statystycznie ujemna korelacja z czynnikiem aktyw-

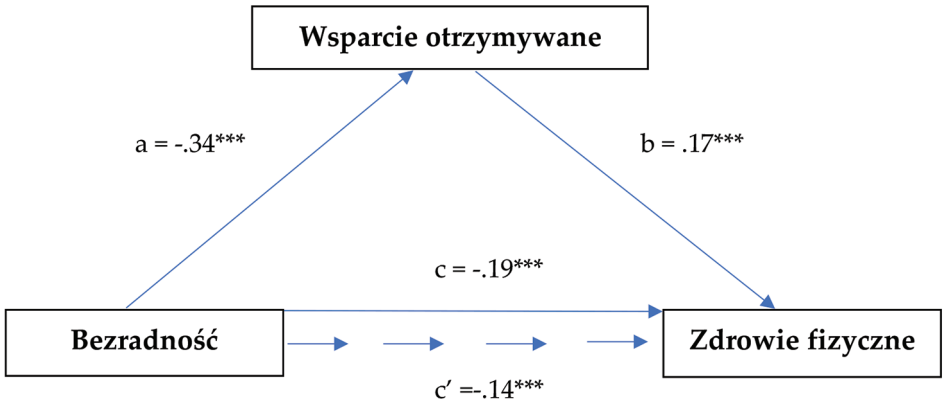
ności związane z używaniem mediów elektronicznych (r = – 0,09, p < 0,001) oraz istotna statystycznie dodatnia korelacja z czynnikiem aktywności bez używania mediów elektronicznych (r = 0,47, p < 0,001).

> Można zatem wnioskować, że wraz ze spadkiem udziału w aktywnościach związanych z używaniem mediów elektronicznych, np. oglądaniem filmików w Internecie, spędzaniem czasu na portalach społecznościowych i graniem w gry w elektroniczne, wzrasta jakość życia. Ponadto, wraz ze wzrostem zainteresowania przez dziecko aktywnościami artystycznymi, konstrukcyjnymi, czytaniem książek, uprawianiem sportu, graniem w gry planszowe, słuchaniem muzyki, opieką nad zwierzętami domowymi, wzrasta jakość życia.

1.8. Funkcje mediacyjne otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów

Na poniższych schematach zaprezentowano funkcje mediacyjne otrzymywanego wsparcia (otrzymywanego od systemu szkolnego i od kolegów jako jeden czynnik) dla związków między strategiami radzenia sobie ze stresem a wymiarami jakości życia uczniów.

Schemat 1. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a zdrowie fizyczne uczniów

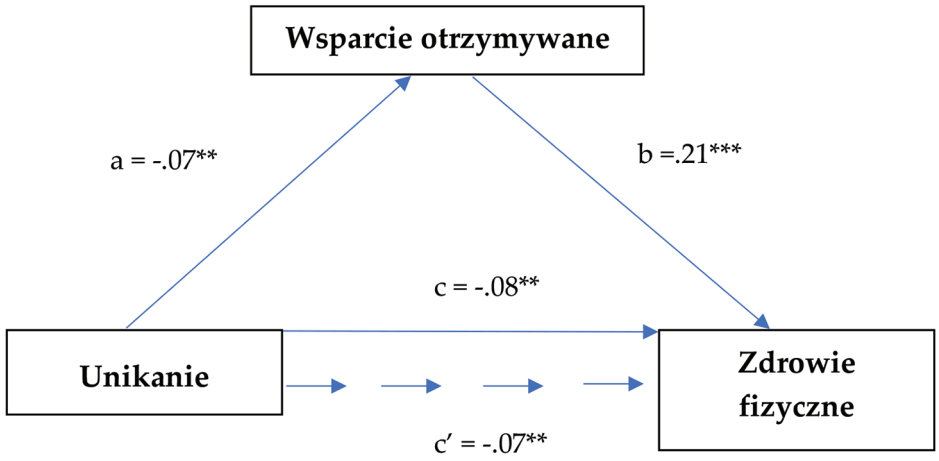


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,19, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na zdrowie fizyczne (β = 0,17, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,14, SE = 0,02, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a zdrowiem fizycznym (LLCI = – 0,07; ULCI = – 0,04).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: niekorzystne nawyki żywieniowe i behawioralne, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, to wpływa to na pogorszenie ich zdrowia fizycznego. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Schemat 2. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: unikanie a zdrowie fizyczne uczniów



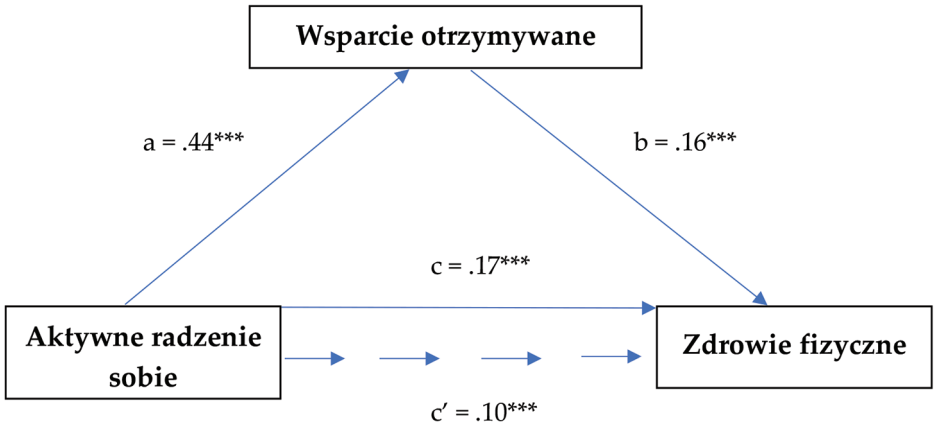
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między unikaniem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,07, SE = 0,02, p < 0,01). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,08, SE = 0,02, p < 0,01). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane)

na zdrowie fizyczne (β = 0,21, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ unikania na zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,07, SE = 0,02, p < 0,01. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy unikaniem a zdrowiem fizycznym (LLCI = – 0,03; ULCI = – 0,00).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, to wpływa to na pogorszenie ich zdrowia fizycznego. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Schemat 3. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a zdrowie fizyczne dzieci

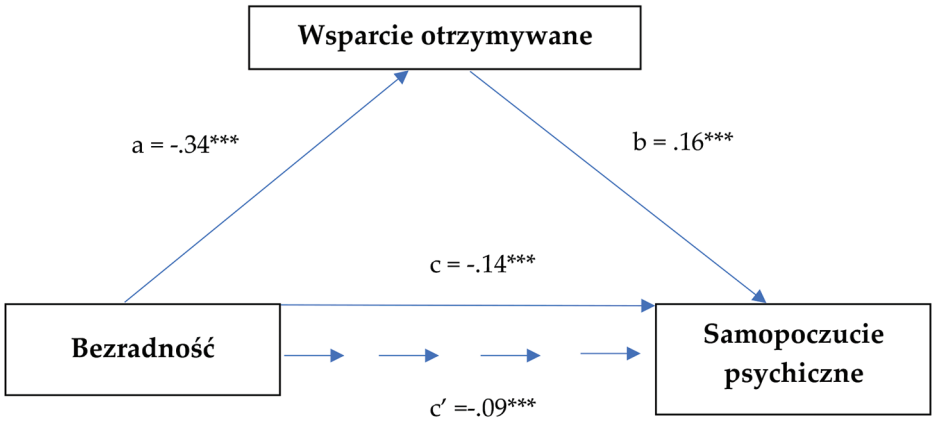


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,44, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na zdrowie fizyczne (β = 0,16, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,17, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,10, SE = 0,02, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a zdrowiem fizycznym (LLCI = 0,05; ULCI = 0,09).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: planowanie, pozytywne przewartościowanie, to wpływa to na wzrost ich zdrowia fizycznego. Jeśli otrzymają wsparcie, to efekt ten nasila się.

Schemat 4. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a samopoczucie psychiczne dzieci

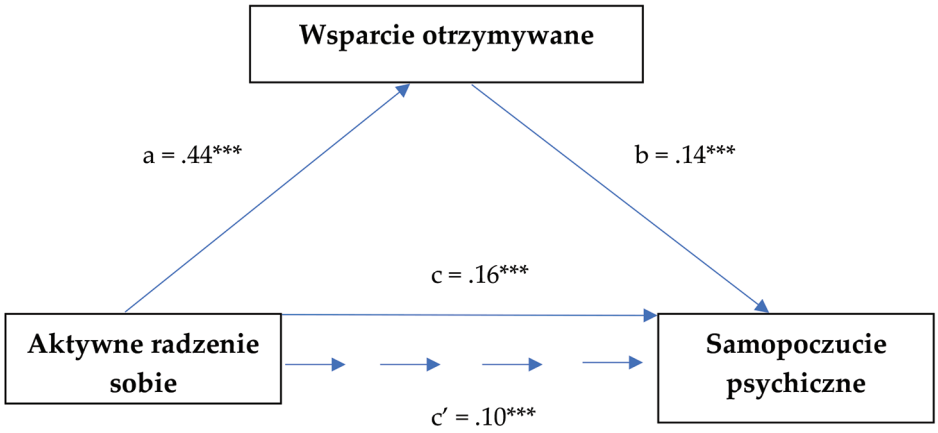


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,14, SE = 0,01, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na samopoczucie psychiczne (β = 0,16, SE = 0,01, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na samopoczucie psychiczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,09, SE = 0,01, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a samopoczuciem psychicznym (LLCI = – 0,07; ULCI = – 0,05).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: niekorzystne nawyki żywieniowe i behawioralne, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, to wpływa to na pogorszenie ich samopoczucia psychicznego. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Schemat 5. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a samopoczucie psychiczne dzieci



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

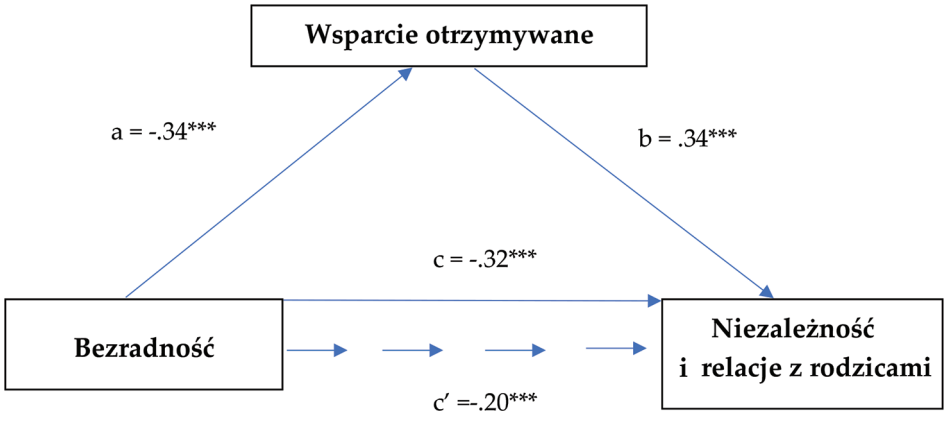
Wykres powyżej pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,44, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na samopoczucie psychiczne (β = 0,14, SE = 0,01, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,16, SE = 0,01, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na samopoczucie psychiczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,10, SE = 0,01, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a samopoczuciem psychicznym (LLCI = 0,05; ULCI = 0,07).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: planowanie, pozytywne przewartościowanie, to wpływa to na polepszenie samopoczucia psychicznego. Jeśli otrzymają wsparcie, to efekt ten nasila się.

Poniższy wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,32, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na niezależność i relacje z rodzicami po do-

daniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,20, SE = 0,02, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = – 0,14; ULCI = – 0,09).

Schemat 6. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a niezależność i relacje z rodzicami

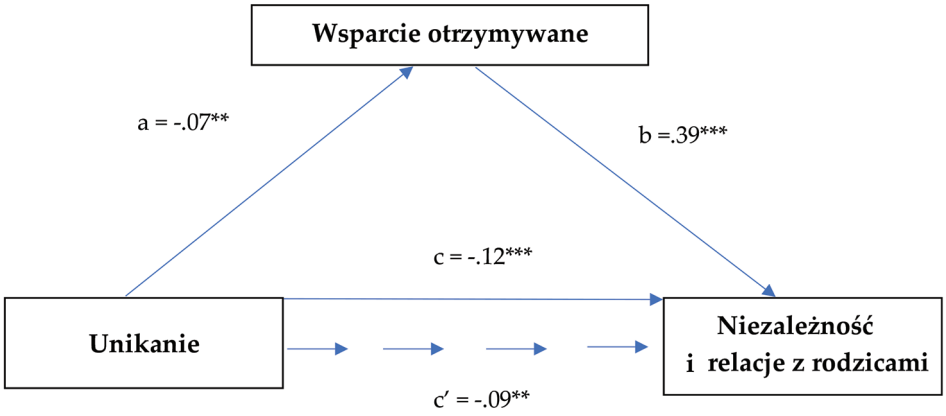


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

> Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: niekorzystne nawyki żywieniowe i behawioralne, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, to wpływa to na zmniejszenie ich autonomii i pogorszenie relacji z rodzicami. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Kolejny wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między unikaniem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,07, SE = 0,02, p < 0,01). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,39, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,12, SE = 0,03, p < 0,001). Bezpośredni wpływ unikania na niezależność i relacje z rodzicami po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,09, S = 0,03, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy unikanie a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = – 0,05; ULCI = – 0,01).

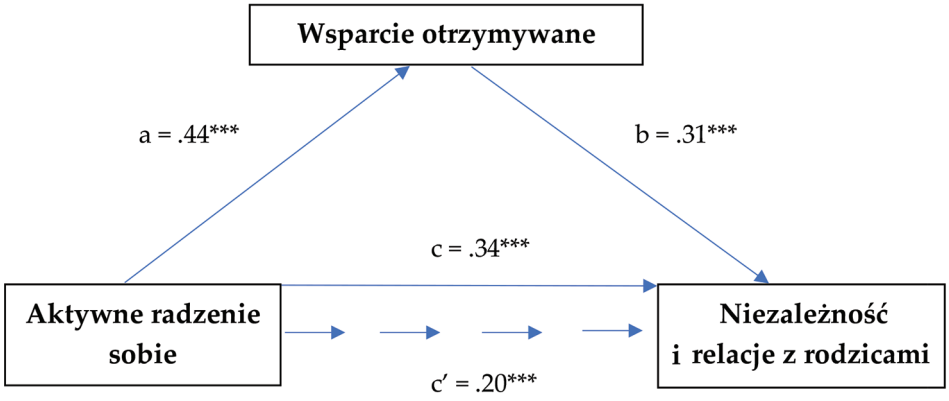
Schemat 7. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: unikanie a niezależność i relacje z rodzicami



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, to wpływa to na zmniejszenie ich autonomii i pogorszenie relacji z rodzicami. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Schemat 8. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a niezależność i relacje z rodzicami

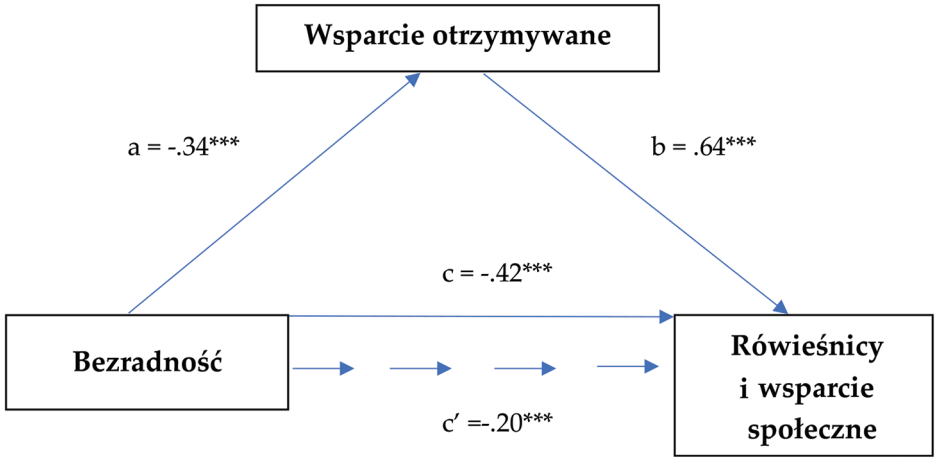


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,44, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,31, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na niezależność i relacje z rodzicami po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,20, SE = 0,02, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = 0,11; ULCI = 0,16).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: planowanie, pozytywne przewartościowanie, to wpływa to na zwiększenie ich autonomii i polepszenie relacji z rodzicami. Jeśli otrzymają wsparcie, to efekt ten nasila się.

Schemat 9. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a rówieśnicy i wsparcie społeczne



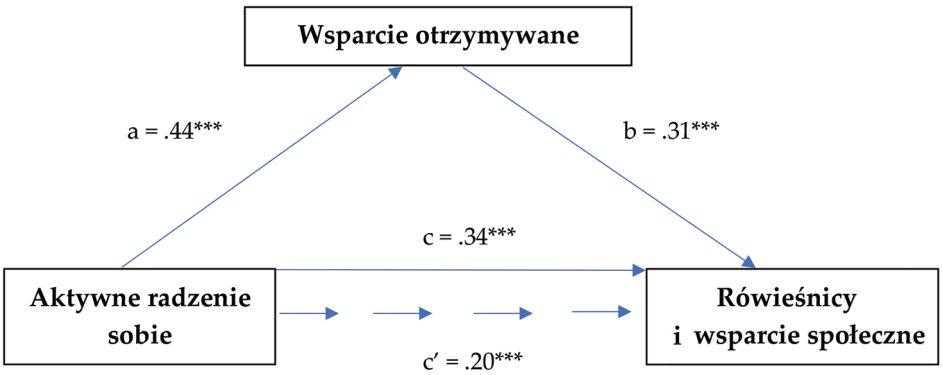
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,34, SE = 0,02 p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na rówieśnicy i wsparcie społeczne (β = 0,64, SE = 0,03, p < 0,001). Efekt

całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,42, SE = 0,03, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na wsparcie społeczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,20, SE = 0,03, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a wsparciem społecznym (LLCI = – 0,25; ULCI = – 0,18).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: niekorzystne nawyki żywieniowe i behawioralne, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, to wpływa to na pogorszenie ich relacji z rówieśnikami i spadek spostrzeganego wsparcia społecznego. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Schemat 10. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a rówieśnicy i wsparcie społeczne

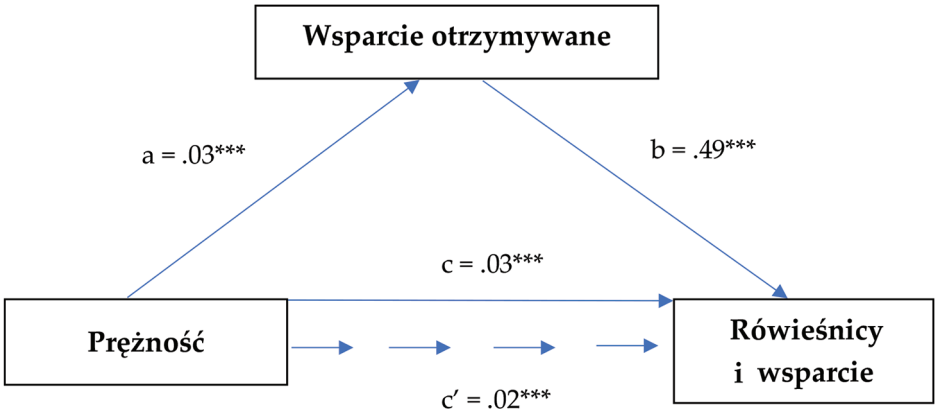


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,44, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na rówieśnicy i wsparcie społeczne (β = 0,31, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na wsparcie społeczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,20, SE = 0,02, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a wsparciem społecznym (LLCI = 0,11; ULCI = 0,16).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: planowanie, pozytywne przewartościowanie, to wpływa to na polepszenie ich relacji z rówieśnikami i wzrost spostrzeganego wsparcia społecznego. Jeśli otrzymają wsparcie, to efekt ten nasila się.

Schemat 11. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: prężność a rówieśnicy i wsparcie społeczne

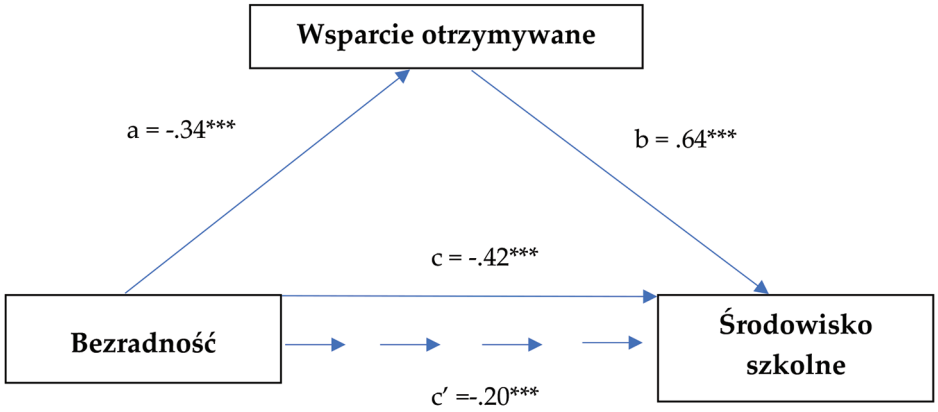


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,03, SE = 0,01, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na rówieśnicy i wsparcie społeczne (β = 0,49, SE = 0,03, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,03, SE = 0,01, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na wsparcie społeczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,02, SE = 0,02, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a wsparciem społecznym (LLCI = 0,01; ULCI = 0,02).

Wzrost prężności psychicznej dzieci wpływa na polepszenie ich relacji z rówieśnikami i wzrost spostrzeganego wsparcia społecznego. Jeśli dzieci otrzymają wsparcie, to efekt ten nasila się.

Schemat 12. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a środowisko szkolne



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

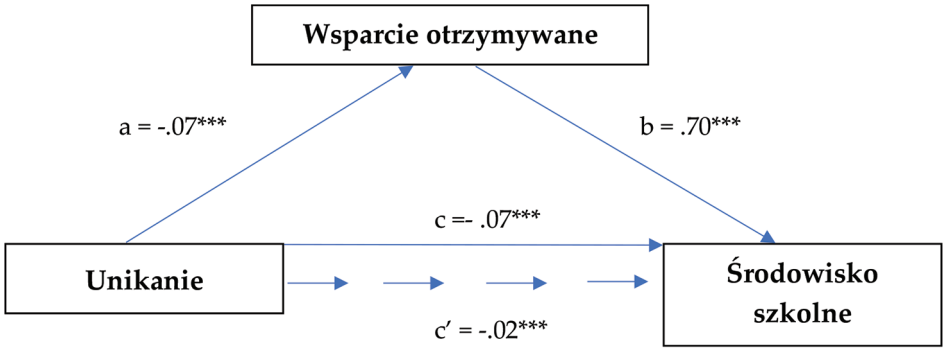
Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,34, SE = 0,02, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,42, SE = 0,03, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,64, SE = 0,02, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,20, SE = 0,03, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a środowiskiem szkolnym (LLCI = – 0,25; ULCI = – 0,18).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: niekorzystne nawyki żywieniowe i behawioralne, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, to wpływa to na pogorszenie ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Poniższy wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między unikaniem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,07, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,70, SE = 0,03, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,07, SE = 0,04, p < 0,001). Bezpośredni wpływ unikania na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,02, SE = 0,03, p < 0,001). Wyniki

analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy unikaniem a środowiskiem szkolnym (LLCI = – 0,08; ULCI = – 0,01).

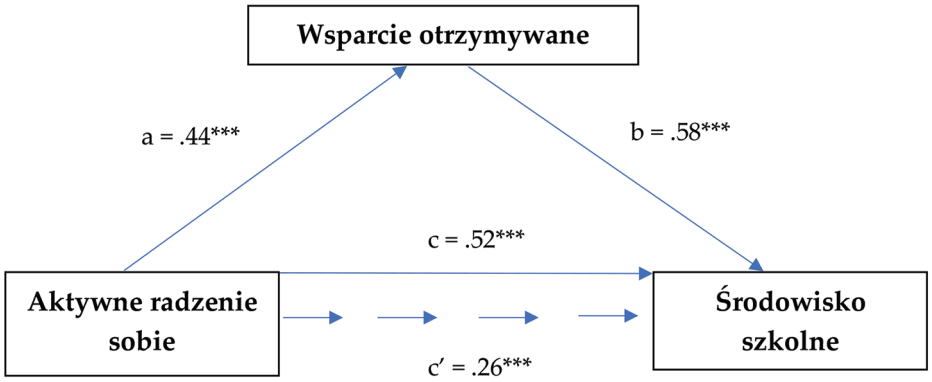
Schemat 13. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: unikanie a środowisko szkolne



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, to wpływa to na pogorszenie ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Jeśli jednak otrzymają wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Schemat 14. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a środowisko szkolne



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,44, SE = 0,02, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,58, SE = 0,03, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,52, SE = 0,03, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,26, SE = 0,03, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a środowiskiem szkolnym (LLCI = 0,22; ULCI = 0,29).

Jeśli dzieci w sytuacjach stresowych podejmują takie strategie, jak: planowanie, pozytywne przewartościowanie, to wpływa to na polepszenie ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Jeśli otrzymają wsparcie, to efekt ten nasila się.

1.9. Wnioski końcowe i rekomendacje

W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze: ***Jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej w czasie pandemii COVID-19?***, należy stwierdzić, iż uczniowie z klas 1–3 szkoły podstawowej charakteryzowały się przeciętnym poziomem spostrzeganej jakości życia we wszystkich wymiarach, w opinii ich rodziców. Grupę tę stanowiło ponad dwie trzecie uczniów, natomiast odsetek dzieci z niskim nasileniem jakości życia we wszystkich wymiarach wyniósł kilkanaście procent. Podobny był odsetek dzieci z wysokim nasileniem jakości życia.

Zaobserwowano, że płeć oraz miejsce zamieszkania różnicowały odczuwaną jakość życia. Dziewczynki charakteryzowały się wyższym niż chłopcy ogólnym poziomem zadowolenia z życia, wyższym poziomem zadowolenia z relacji z rówieśnikami oraz wyższym poziomem spostrzeganego wsparcia od rówieśników.

Analizując miejsce zamieszkania badanych dzieci, stwierdzono różnice w wymiarze zdrowia fizycznego. Dobrostan fizyczny dzieci mieszkających w mieście był wyższy niż u ich rówieśników zamieszkujących tereny wiejskie.

W odpowiedzi na drugie pytanie badawcze: ***Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?***, stwierdzono, że uzyskane wyniki potwierdziły istnienie związku między kapitałem psycholo-

gicznym a odczuwaną przez uczniów z klas 1–3 jakością życia (w obszarze zdrowia fizycznego, samopoczucia psychicznego, relacji rodzinnych i społecznych oraz przystosowania szkolnego).

Uczniowie osiągający wysoki poziom kapitału psychologicznego, m.in. w zakresie prężności psychicznej, aktywnych strategii radzenia sobie ze stresem, konstruktywnych aktywności w wolnym czasie, wykazywali wyższy poziom odczuwanej jakości życia i przystosowania w wymiarach: aktywności fizycznej, samopoczucia psychicznego, funkcjonowania rodzinnego, społecznego i szkolnego.

Ponadto zaobserwowano, że u dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej, wraz ze wzrostem postrzeganego wsparcia ze strony systemu szkolnego i rówieśników oraz wraz ze wzrostem nasilenia aktywnego poszukiwania wsparcia od innych osób, zwiększał się poziom jakości życia we wszystkich wymiarach.

W odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze: ***Czy odczuwane przez uczniów z klas 1–3 wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym kapitałem psychologicznym a doświadczaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?***, należy stwierdzić, iż otrzymywane przez uczniów wsparcie społeczne modyfikuje związki między kapitałem psychologicznym badanych uczniów a odczuwaną jakością ich życia, w opinii ich rodziców.

Okazuje się, że dzieci, które otrzymują wsparcie społeczne, wykazują wyższy poziom odczuwanej jakości życia w wymiarach: aktywności fizycznej, samopoczucia psychicznego, funkcjonowania rodzinnego, społecznego i szkolnego.

Dzieci, które aktywnie radzą sobie z trudnościami, częściej niż ich rówieśnicy stosujący bierne i unikowe strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, wykazują wyższy poziom jakości życia i przystosowania (zdrowotnego, psychicznego, rodzinnego, społecznego i szkolnego).

Powyższe wyniki badań wskazują na celowość i konieczność wdrażania rozwiązań systemowych, zwiększających wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej. Szczególnie ważne jest organizowanie wsparcia umożliwiającego uczniom natychmiastowe oraz systematyczne korzystanie z pomocy, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, m.in. związanych z pandemią COVID-19.

Ponadto istotne jest wzmacnianie prężności psychicznej poprzez wspieranie rozwoju optymistycznego nastawienia, wytrwałości i determinacji w działaniu, poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia, kształtowania kompetencji osobistych, w tym poczucia własnej skuteczności oraz kontroli emocji.

Wskazane jest wzmacnianie konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, takich jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego oraz instrumentalnego. Należy również tworzyć warunki dla rozwoju konstruktywnych zainteresowań, zwłaszcza tych aktywności, które nie są związane z używaniem mediów elektronicznych.

Niezwykle ważne w niwelowaniu negatywnych skutków pandemii COVID-19 jest bezpieczne środowisko rodzinne. Rodzice odgrywają kluczową rolę we wspieraniu zdrowia psychicznego dzieci, stąd konieczność objęcia ich psychoedukacją w tym zakresie.

Iwona Niewiadomska, Joanna Chwaszcz, Małgorzata Łysiak,
Stanisław Mamcarz, Anna Siudem, Krzysztof Jurek,
Bernadeta Lelonek-Kuleta, Elżbieta Trubiłowicz

Rozdział II

Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów z klas 4–8 szkoły podstawowej

2.1. Podstawy teoretyczne badań

W raporcie zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych we wrześniu 2021 roku dotyczące funkcjonowania uczniów, którzy wrócili do nauczania stacjonarnego po okresie długotrwałej izolacji, spowodowanej pandemią COVID-19. Celem badania była analiza odczuwanej jakości życia młodych osób oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom odczuwanej przez nich satysfakcji w różnych wymiarach funkcjonowania. Uzyskane wyniki powinny przyczynić się do kształtowania i/lub wzmacniania działań mających na celu dostarczanie takich form wsparcia społecznego przez rodziców, nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów szkolnych), dzięki którym uczniowie będą mogli doświadczać wysokiej jakości własnego życia.

W badaniach diagnostycznych postawiono trzy główne pytania:

- **Jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów w czasie pandemii COVID-19?**

Według Światowej Organizacji Zdrowia pojęcie jakości życia jest zależne od stanu zdrowia (*HRQOL*, ang. *health-related quality of life*), ponieważ bazując na definicji zdrowia według WHO, która mówi, że zdrowie to stan pełnego dobrobytu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko nieobecność choroby. Każdy człowiek, bez względu na rasę, religię, przekonania polityczne, warunki ekonomiczne czy socjalne, ma prawo do najlepszego możliwego stanu zdrowia[1].

Jakość życia dzieli się na domeny, które można opisać za pomocą wskaźników[2]. W raporcie uwzględniono pięć domen jakości życia uczniów, które zostały wyszczególnione w kwestionariuszu *KIDSCREEN-27*, służącym do oceny jakości życia dzieci i młodzieży w państwach Unii Europejskiej[3]: 1) zdrowie fizyczne, 2) samopoczucie psychiczne, 3) niezależność i relacje z rodzicami, 4) rówieśnicy i wsparcie społeczne, 5) środowisko szkolne.

W ocenie jakości życia w szczególny sposób należy uwzględniać jej subiektywną perspektywę, ponieważ wskaźniki samooceny w analizowanym względzie są bardziej trafne zarówno w stosunku do obiektywnych parametrów, jak również oceny ze strony otoczenia społecznego. Należy również podkreślić, że poczucie jakości życia zmienia się w czasie, a zachodzące w nim zmiany mogą być spowodowane przez warunki zewnętrzne (np. przebywanie w izolacji ze względu na występowanie pandemii COVID-19) i/lub przez czynniki wewnętrzne (np. zmianę oczekiwań wobec innych osób, czy też przeformułowanie celów życiowych).

Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

---

[1] WHO. (2006). *Constitution of the World Health Organisation*, *Basic Documents*, ed. 45, supl.

[2] WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL rationale and current status. *Internal Journal Mental Health*, 23, 24–56.

[3] Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A., Dzielska, A., Tabak, I. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Drugie pytanie badawcze odnosi się do zależności zachodzących między spostrzeganą jakością życia w czasie pandemii COVID-19 a kapitałem psychologicznym uczniów. Pojęcie kapitału psychologicznego odzwierciedla psychologiczny zakres rozwoju jednostki, który jest generowany przez: 1) przekonania dotyczące podejmowania wysiłku mającego na celu radzenie sobie z trudnymi zadaniami; 2) nastawienie co do możliwości uzyskania sukcesu aktualnie i/lub w przyszłości; 3) odporność na występujące problemy i/lub elastyczny powrót do równowagi w sytuacji odczuwania negatywnych skutków doświadczanych trudności; 4) skierowanie działań w kierunku celów zwiększających szanse na osiągnięcie sukcesu[4].

W raporcie uwzględniono cztery kategorie zmiennych, które w przeprowadzonych badaniach diagnostycznych konstytuują kapitał psychologiczny uczniów:

- *Formy spędzania czasu wolnego* – czynnikami determinującymi ilość czasu wolnego uczniów są obowiązki szkolne i domowe; w ramach czasu wolnego, poprzez różnorodne zajęcia, istnieje możliwość kształtowania zainteresowań, pogłębiania wiedzy, zdobywania doświadczenia i/lub uzyskania relaksu, dzięki czemu sposób zagospodarowania czasu wolnego jest ściśle związany z doświadczaniem jakości życia przez młodego człowieka[5];
- *Prężność psychiczna* – mechanizm osobowościowy obejmujący elementy: 1) poznawcze (traktowanie występujących problemów w kategoriach wyzwania ze względu na przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji do ich skutecznego rozwiązania); 2) emocjonalne (stabilność emocjonalna i preferowanie pozytywnych uczuć w trudnych sytuacjach); 3) behawioralne (poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowanie różnorodnych działań mających na celu skuteczne rozwiązanie problemów); wymienione elementy decydują o tym, że prężność psychiczna sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań

[4] Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706; Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre, K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127–152.

[5] Dragan, M. (2013). Czas wolny młodzieży gimnazjalnej. W: *Formy spędzania czasu wolnego*. Red. M. Banach, T. Gierat. Kraków: Wyd. Scriptum, 14–15.

zaradczych w trudnych sytuacjach oraz zwiększa tolerancję na przejawianie negatywnych emocji w sytuacji niepowodzeń[6];

- *Strategie radzenia sobie ze stresem* – spostrzeganie zaistniałych okoliczności w kategoriach jako stresujących prowadzi do uruchomienia procesu adaptacyjnego w postaci radzenia sobie; możliwości zaradcze są oceniane przez osobę w aspekcie dwóch podstawowych funkcji[7]: 1) zmiany sytuacji na lepszą (aktywne strategie zaradcze), 2) utrzymaniu takiej samoregulacji osobowościowej, aby nie doszło do załamania odporności psychicznej ani społecznego funkcjonowania (strategie zorientowane na emocje i/lub strategie unikowe);
- *Dostarczanie wsparcia innym* – świadczenie pomocy w kontaktach międzyludzkich (np. rówieśniczych i/lub rodzinnych) w aspekcie emocjonalnym, poznawczym, instrumentalnym i/lub materialnym po to, aby ogólnie podtrzymywać wspieraną osobę, zmniejszać jej stres, tworzyć u niej poczucie przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz przybliżać ją do rozwiązania problemu i/lub przezwyciężenia trudności[8].

Czy odczuwane przez uczniów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym kapitałem psychologicznym a doświadczaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest związane z uzyskaniem wyników odnoszących się do modyfikowania przez otrzymywane od innych wsparcie dla zależności między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19. Otrzymywanie wsparcia społecznego następuje w kontekście międzyludzkich interakcji, które są podejmowane w sytuacjach problemowych. W ramach relacji pomocowej osoba otrzymująca wsparcie od innych może być „odbiorcą" takich form działania, jak[9]:

---

[6] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.

[7] Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–39.

[8] Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 11–28.

[9] Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls, 192.

- *Wsparcie emocjonalne* – przekazywanie emocji uspokajających, podwyższających samoocenę oraz wyrażających troskę, opiekę i poczucie przynależności;
- *Wsparcie wartościujące* – dawanie komunikatów służących wzmacnianiu poczucia własnej wartości, ważności partnerów relacji, wzajemnego szacunku oraz poczucia znaczenia i godności;
- *Wsparcie informacyjne* – wymiana wiadomości służących lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego czy problemu, a także dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności działań zaradczych osoby wspieranej;
- *Wsparcie instrumentalne* – rodzaj instruktażu polegającego na informowaniu o konkretnych sposobach postępowania w określonej sytuacji, co stanowi formę modelowania efektywnych strategii zaradczych;
- *Wsparcie rzeczowe (materialne)* – świadczenie pomocy materialnej, rzeczowej i/lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej.

2.2. Zastosowane metody analizy statystycznej

Zebrany materiał badawczy opracowano statystycznie za pomocą pakietu *PS IMAGO*. Zmienne ilościowe opisano za pomocą średniej, odchylenia standardowego, mediany, dominanty, asymetrii i kurtozy, a także wartości minimalnej i maksymalnej. W przypadku zmiennych jakościowych podano liczebność i odsetek wskazywanych przez respondentów kategorii. W analizie zastosowano odpowiednie procedury statystyczne. Normalność rozkładów danych sprawdzono przy użyciu testu Shapiro-Wilka. Dwie grupy porównano testem t-Studenta dla grup niezależnych (ang. *t test for independent groups*). Test t służy do weryfikacji hipotezy o równości średnich badanej zmiennej w dwóch populacjach.

W celu określenia korelacji pomiędzy zmiennymi ilościowymi wykorzystano współczynnik korelacji liniowej Pearsona (ang. *Pearson product-moment correlation coefficient*), stosowany do badania związku liniowego pomiędzy dwoma cechami. W przypadku zmiennych porządkowych zastosowano współczynnik rho Spearmana.

Ponadto przeanalizowano związki mediacyjne pomiędzy wybranymi zmiennymi oraz efekty moderacyjne. Mediacje przeprowadzono zgodnie z wytycznymi Preachera i Hayesa przy użyciu makra *PROCESS* (dla SPSS). Do testowania istotności efektów pośrednich wykorzystano procedurę bootstrappingu. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze, efekty pośredniczące uznano za istotne, gdy wartości efektu mieściły się w 95% przedziale

ufności, który nie zawierał zera. Przyjmuje się, że aby istniał efekt pośredniczący zmiennej M, musi pojawić się istotna zależność między zmienną niezależną a mediatorem (ścieżka a) oraz między mediatorem a zmienną zależną (ścieżka b). Ścieżka c' oznacza efekt bezpośredni, określając wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną przy kontroli mediatora. Ścieżka c to tzw. efekt całkowity, tj. suma efektów bezpośredniego i pośredniego.

Moderacje przeprowadzono również za pomocą makra *PROCESS*. Założeniem analiz moderacyjnych jest określenie, czy zmienna, zwana moderatorem, decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi niezależną i zależną lub też o braku takiej zależności.

2.3. Metody badawcze

◈ ***Kwestionariusz zdrowotny dla dzieci i młodzieży – KIDSCREEN***

KIDSCREEN to akronim europejskiego projektu badawczego *Screening and Promotion for Health-related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective*, zrealizowanego w latach 2001–2004 w kilkunastu państwach, w tym również w Polsce[10] (The KIDSCREEN Group).

Kwestionariusz posiada trzy wersje: *KIDSCREEN-52* (obejmuje dziesięć wymiarów jakości życia), *KIDSCREEN-27* (obejmuje pięć obszarów) oraz *KIDSCREEN-10*, który jest z założenia jednowymiarowym indeksem, określanym czasem jako indeks zdrowia psychicznego lub ogólny indeks *HRQL*. Dzięki współpracy międzynarodowej i symultanicznemu konstruowaniu metod w trzynastu państwaach, zostały one opracowane z uwzględnieniem specyfiki danego języka i kultury. Kwestionariusze w każdej wersji przeznaczone są zarówno dla dzieci zdrowych, jak i chorych, jako tzw. ogólne metody pomiaru jakości życia zależnej od zdrowia. Wszystkie trzy wersje metody są dostępne także w wersji dla rodziców bądź osób opiekujących się dzieckiem, czyli uwzględniają ocenę ze strony obserwatorów.

Kwestionariusz zastosowany w niniejszym badaniu to wersja *KIDSCREEN-27*, która składa się z 27 pytań i obejmuje pięć obszarów jakości życia:

- *Zdrowie fizyczne* – pięć pytań dotyczących poziomu aktywności fizycznej dziecka/nastolatka, jego energii i sprawności.
- *Samopoczucie psychiczne* – siedem pytań odnoszących się do samopoczucia psychicznego, odczuwania emocji pozytywnych i zadowolenia z życia oraz doświadczania samotności i smutku.

[10] The KIDSCREEN Group. 2006.

- *Niezależność i relacje z rodzicami* – siedem pytań dotyczących związków z rodzicami i atmosfery w domu. Odnosi się do wzajemnych kontaktów i uczuć, ujawniając, czy dziecko/nastolatek czuje się kochany, wspierany i traktowany sprawiedliwie przez rodziców. Wymiar ten dotyczy także postrzegania przez dziecko/nastolatka poziomu swojej autonomii.
- *Rówieśnicy i wsparcie społeczne* – cztery pytania odnoszące się do stosunków dziecka z innymi osobami w tym samym wieku, jak również do spostrzeganego wsparcia społecznego z ich strony.
- *Środowisko szkolne* – cztery pytania dotyczące zdolności poznawczych dziecka/nastolatka, umiejętności nauki i koncentracji oraz jego stosunku do szkoły. Wymiar ten bada także relacje z nauczycielami.

Badany udziela odpowiedzi z perspektywy ostatniego tygodnia, czyli kolejne bloki pytań poprzedzone są zdaniem wprowadzającym: Myśląc o ostatnim tygodniu czy/jak często..... lub Myśląc o ostatnim tygodniu, czy....., według wystandaryzowanych 5-stopniowych kategorii dotyczących częstości (nigdy, rzadko, dość często, często, zawsze) lub intensywności (wcale, trochę, średnio, bardzo, ogromnie). Jedynie na pierwsze ogólne pytanie o stan zdrowia odpowiada się według innych kategorii, określając zdrowie jako: doskonałe, bardzo dobre, dobre, takie sobie, złe. Przy konstruowaniu większości pytań przyjęto tzw. orientację pozytywną, tzn. pierwsza odpowiedź jest najbardziej negatywna, a ostatnia najbardziej pozytywna. Wynik ogólny i wyniki cząstkowe kwestionariusza *KIDSCREEN* też są zorientowane pozytywnie, to znaczy wysoka punktacja oznacza dobrą jakość życia. Wyniki standaryzowane oblicza się za pomocą programu komputerowego, zaś normy dla państw opracowane są w percentylach i w skali T.

Kwestionariusz cechują dobre właściwości psychometryczne. Współczynniki alfa Cronbacha dla poszczególnych skal kwestionariusza w grupie dzieci z klas 4–8 (N=2496) przedstawiają się następująco: zdrowie fizyczne α= 0,809; samopoczucie psychiczne α = 0,871; niezależność i relacje z rodzicami α = 0,827; rówieśnicy i wsparcie społeczne α = 0,856 oraz środowisko szkolne – 0,835. Alfa Cronbacha dla wyniku ogólnego wyniosła 0,930.

◈ *Skala do pomiaru prężności SPP-18*

Skala do pomiaru prężności u dzieci i młodzieży *SPP-18*, autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego[11], mierzy prężność w rozumieniu indy-

[11] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), 7–28.

widualnej właściwości jednostki (rozumianej jako mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji. Skala zawiera osiemnaście twierdzeń. Wartości psychometryczne metody sprawdzono na próbie 350 dzieci i młodzieży. Zgodność wewnętrzna alfy Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,82. Rzetelność dla podskal mieściła się w granicach 0,76–0,87. Uzyskane wskaźniki oceniono jako zadowalające. Stabilność wewnętrzną zweryfikowano za pomocą testu-retestu, w odstępie sześciu tygodni, na 30-osobowej grupie, i wyniosła 0,78, co świadczy o wysokiej stałości badanego konstruktu[12].

Skala *SPP-18* ma strukturę czynnikową. Cztery czynniki wyjaśniają 63,9% całkowitej wariancji. Największy udział w wyjaśnianej wariancji ma czynnik pierwszy: optymistyczne nastawienie i energia (42,5%), następnie: wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, z kolei kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu wyjaśniają łącznie nieco ponad 20% wariancji. Trafność kryterialną narzędzia ustalono poprzez korelacje wyników SPP-18 z wynikami innych narzędzi mierzących konstrukty zbliżone do prężności. Odnotowano silną korelację prężności z dwiema cechami osobowości mierzonymi kwestionariuszem *NEO-FFI*: ujemną z neurotycznością i dodatnią z ekstrawersją, oraz związek nieco słabszy, ujemny, z ugodowością. Wykazano także dodatni związek prężności ze strategiami radzenia sobie ze stresem o charakterze przystosowawczym (aktywne radzenie) oraz ujemny związek ze strategiami nieprzystosowawczymi (unikanie, ucieczka), mierzonymi za pomocą *Mini-COPE*. W kolejnym etapie prac nad metodą obliczono średnie wartości dla ogólnego wskaźnika prężności i czterech czynników oraz sprawdzono, czy płeć i wiek je różnicują.

Obliczenia prowadzono na wynikach pozyskanych od 332 osób w wieku 12–19 lat. Jak się okazało, płeć nie różnicuje nasilenia prężności w grupie dzieci i młodzieży, poza czynnikiem czwartym: kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, w którym wyższe wyniki otrzymali chłopcy. Wiek także nie różnicował nasilenia prężności, chociaż autorzy podkreślają, że badana próba była niereprezentatywna, gdyż najwięcej było dzieci starszych (16–18 lat).

Badanie skalą *SPP-18* polega na ustosunkowaniu się do osiemnastu twierdzeń na skali pięciostopniowej od 0 (zdecydowanie nie) do 4 (zdecydowanie tak). Minimalny wynik wynosi 18, maksymalny 72, przy czym im wyższy wynik, tym wyższe nasilenie prężności. Rzetelność alfy Cronbacha

[12] Tamże.

w przedmiotowym badaniu, na reprezentatywnej próbie 2496 dzieci w wieku 9–15 lat, wyniosła dla całej skali 0,93, z kolei dla poszczególnych czynników wahała się od 0,77 do 0,81.

◈ *Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE*

Radzenie sobie ze stresem mierzono skalą *Mini-COPE* autorstwa Charlesa S. Carvera (Brief COPE)[13] w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik[14]. Skala ta mierzy częstotliwość stosowania czternastu strategii zaradczych: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru. Składa się z 28 twierdzeń, ocenianych na skali czterostopniowej od 0 (prawie nigdy tak nie postępuję) do 3 (prawie zawsze tak postępuję). Strategie pogrupowane zostały w siedem czynników: aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie, planowanie, pozytywne przewartościowanie), bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie), poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego), unikanie (zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie), zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru[15]. Czynniki te wyjaśniają 66% wariancji.

Zgodność wewnętrzną polskiej skali ustalono na podstawie badań na grupie 200 osób w wieku 25–60 lat. Obliczono rzetelność połówkową – wskaźnik Guttmana 0,87. Stałość oceniono jako zadowalającą i zweryfikowano na grupie 34 osób badanych po upływie 6 tygodni. Najwyższa stałość cechowała strategię zwrot ku religii (0,94) i zażywanie substancji psychoaktywnych (0,82), natomiast najniższa strategię zajmowanie się czymś innym (0,32).

Skalę tę zastosowano, po dostosowaniu językowym, w badaniach pilotażowych, na próbie dzieci i młodzieży. Rzetelność połówkowa na próbie

---

[13] Carver, C.S., Weintraub, J.K., Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283; Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behawioral Medicine*, 4, 92–100.

[14] Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

[15] Tamże.

dzieci w wieku 9–15 lat (N=672), mierzona wskaźnikiem Guttmana wyniosła 0,81; z kolei na próbie młodzieży 16–19 lat (N=703) wyniosła 0,77. Uzyskano satysfakcjonujące wartości psychometryczne, co pozwoliło na włączenie skali do ostatecznej puli metod badawczych.

Współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana, w badaniu przedstawionym w niniejszym raporcie, na próbie reprezentatywnej dzieci w wieku 9–15 lat (N=2496), wyniósł dla całej skali 0,81.

Kwestionariusz form spędzania czasu wolnego

Na potrzeby badania zainteresowań dzieci uczących się w klasach 4–8 opracowano metodę autorską, biorąc za punkt wyjścia ustalenie znaczenia zabawy w poszczególnych etapach rozwojowych dziecka. Sposoby spędzania czasu wolnego wiąże się bowiem z efektami edukacji formalnej, jak i ogólnym rozwojem dziecka. Według W. Okonia „zainteresowania uważa się za wyuczony składnik zachowania, nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności dziecka”[16]. We wczesnym dzieciństwie zainteresowanie oznacza zwrócenie się ku pewnej dziedzinie przedmiotów i pracy ogólnej bądź ku pewnej dziedzinie czynności, uwarunkowanej dyspozycją i materiałem. W późniejszym okresie rozwoju dziecka staje się ono dyspozycją, postawą wyrażającą oczekiwanie[17]. Treści, zakres i dojrzałość zainteresowań uzależnione są od szeregu ogólnych czynników rozwojowych. Według E. Hurlock[18], „aby zrozumieć, jak ważną rolę odgrywają zainteresowania w życiu dziecka, należy poznać cechy charakterystyczne zainteresowań dziecięcych oraz uświadomić sobie, czym różnią się od zainteresowań ludzi dorosłych”. Zdaniem E. Hurlock[19], zainteresowania dzieci:

- rozwijają się równolegle z rozwojem fizycznym i umysłowym, podlegając zmianom w miarę rozwoju fizycznego i umysłowego;
- zależą od gotowości do uczenia się, nie ukształtują się, zanim dziecko nie osiągnie stanu dojrzałości fizycznej i umysłowej;

---

16 Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

17 Gurycka, A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP; Banach, M., Gierat, T. (red.) (2013). *Formy spędzania czasu wolnego*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

18 Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.

19 Tamże.

- zależą od możliwości uczenia się. Okazji do uczenia się dostarcza dzieciom środowisko oraz wzorce innych osób – zarówno rówieśników, jak i dorosłych, z którymi dzieci są związane;
- zależą od wpływów kulturowych. Rodzice, nauczyciele oraz inne osoby dorosłe dostarczają dziecku okazji do nabywania tych zainteresowań, które dana grupa kulturowa uznaje za odpowiednie, ograniczając tym samym okazje przyswojenia sobie zainteresowań uważanych w tej grupie za niewłaściwe;
- mają zabarwienie emocjonalne, czyli afektywny aspekt zainteresowań determinuje ich siłę. Ujemny ładunek uczuciowy osłabia zainteresowania, a dodatni je wzmacnia.

Dla potrzeb badania opracowano autorską metodę badania form spędzania czasu wolnego. Narzędzie zawiera pytania dotyczące różnych aktywności, które wykonują dzieci w czasie wolnym od nauki. Kwestionariusz form spędzania czasu wolnego dzieci z klas 4–8 zawiera 12 itemów. Odpowiedzi udzielane są na pięciostopniowej skali: nigdy tak nie robię, rzadko tak robię, czasem tak robię, często tak robię, zawsze tak robię. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla wyniku ogólnego w przedmiotowym badaniu wyniósł 0,654. Analiza czynnikowa pozwoliła na wyłonienie w grupie dzieci z klas 4–8 dwóch czynników: czynnik I aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych (α = 0,685) oraz czynnik II aktywności bez używania mediów elektronicznych (α = 0,675).

◈ *Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego*

Na potrzeby badania wsparcia społecznego w grupie dzieci w wieku 9–15 lat skonstruowano autorskie skale wsparcia do badania wsparcia dostarczanego oraz otrzymywanego. Pojęcie wsparcia społecznego zaczerpnięto od Schultza i Schwarzera, autorów Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego *BSWS*[20]. Chodzi tu o wsparcie dostępne dla dziecka ze strony otoczenia, z którego może skorzystać w razie potrzeby. *Wsparcie otrzymywane* to subiektywne ujęcie kapitału wspierającego środowiska. *Wsparcie dostarczane* to z kolei wsparcie udzielane przez dziecko innym, czyli potencjał wspierający dziecka.

Wersja pilotażowa narzędzia obejmowała 23 itemy mierzące: otrzymywane dostępne wsparcie (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, war-

[20] Schulz, U., Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*, 49, 73–82.

tościujące), zapotrzebowanie na wsparcie oraz dostarczane wsparcie (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, wartościujące, materialne). Część pytań do skali zostało zaczerpniętych z Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego i dostosowanych do wieku badanych dzieci. Pytania te zostały uzupełnione o pytania autorskie, wynikające z doświadczenia terapeutycznego osób pracujących z dziećmi w wieku 9–15 lat.

Autorską skalą przebadano 672 osoby w wieku 9–15 lat. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla narzędzia wyniósł 0,880, co pozwoliło na włączenie skali do badań zasadniczych. Wersja ostateczna kwestionariusza obejmowała 21 pytań dotyczących wsparcia otrzymywanego i dostarczanego. Badani ustosunkowywali się do nich na czterostopniowej skali odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe. Analiza czynnikowa przeprowadzona na wynikach uzyskanych w badaniu właściwym dzieci w wieku 9–15 lat, na próbie N=2496, pozwoliła na wyłonienie dwóch wymiarów wsparcia społecznego w grupie dzieci uczęszczających do klas 4–8. Przy włączaniu itemów do wymiarów przyjęto wartość ładunku czynnikowego powyżej 0,5. Wymiary te potraktowano jako dwie skale mierzące: wsparcie dostarczane (10 pytań) oraz wsparcie otrzymywane (7 pytań). Współczynniki rzetelności alfa Cronbacha dla skali wsparcia dostarczanego wyniósł 0,887, dla skali wsparcia otrzymywanego 0,915.

2.4. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów

Po pierwszym etapie badania otrzymano 31 221 prawidłowo wypełnionych ankiet. W celu analizy statystycznej dokonano kolejnego losowania ostatecznej próbki. Losowanie uwzględniało następujące warstwy: województwo, typ miejscowości zamieszkania (miasto *vs*. wieś) oraz płeć. Do próby włączono 2496 respondentów z 557 szkół. W dalszej części raportu przedstawiono charakterystykę społeczno-demograficzną badanej grupy.

W próbie badanej znalazły się osoby od 9 do 14 lat. Około 3% badanych nie podało swojego wieku. Średnia wieku w badanej grupie wynosiła 12 lat. Wszystkie osoby podawały poprawny kod identyfikacyjny placówki, do której należały, zatem można bezpiecznie założyć, że byli to uczniowie szkół podstawowych mieszczący się w podanym przedziale wiekowym.

Tabela 37. Rozkład płci w badanej grupie uczniów

Odpowiedzi	N	%
Chłopiec	1 275	51,1
Dziewczynka	1 221	48,9
Ogółem	2 496	100,0

W grupie uczniów szkół podstawowych 51,1% badanych stanowili chłopcy, a 48,9% dziewczynki. Osoby z badanej grupy pochodziły głównie ze wsi, następnie średnich i małych miast, miejscowości miejsko/wiejskich, dużych miast (pow. 500 tys.), a na końcu z miast od 200 do 500 tys. mieszkańców.

Tabela 38. Wielkość miejsca zamieszkania uczniów

Odpowiedzi	N	%
Wieś	1 108	44,4
Miasto do 10 000	252	10,1
Miasto od 10 tys. do 20 tys.	233	9,3
Miasto od 20 tys. do 50 tys.	280	11,2
Miasto od 50 tys. do 100 tys.	170	6,8
Miasto od 100 tys. do 200 tys.	160	6,4
Miasto od 200 tys. do 500 tys.	80	3,2
Miasto powyżej 500 tys.	213	8,5
Ogółem	2 496	100,0

Największa liczba respondentów pochodziła z województwa mazowieckiego (15,7%) i śląskiego (11,3%), natomiast najmniej z województwa opolskiego (2,2%), podlaskiego (2,8%) i świętokrzyskiego (2,8%).

Tabela 39. Województwo zamieszkania uczniów

Odpowiedzi	N	%
Dolnośląskie	180	7,2
Kujawsko-pomorskie	130	5,2
Lubelskie	128	5,1
Lubuskie	64	2,6
Łódzkie	150	6,0

Odpowiedzi	N	%
Małopolskie	236	9,5
Mazowieckie	392	15,7
Opolskie	56	2,2
Podkarpackie	135	5,4
Podlaskie	71	2,8
Pomorskie	166	6,7
Śląskie	282	11,3
Świętokrzyskie	70	2,8
Warmińsko-mazurskie	87	3,5
Wielkopolskie	249	10,0
Zachodniopomorskie	100	4,0
Ogółem	2 496	100,0

W badanej grupie 4,5%, tj. 113 osób, zaznaczyło, że posiada orzeczenie o niepełnosprawności. Jedynie 64 osoby podały szczegółowo rodzaj diagnozy, w tym: 31 osób z niepełnosprawnością intelektualną, 8 osób z niepełnosprawnością narządu wzroku, 4 osoby z niepełnosprawnością słuchu i/lub mowy, 10 osób z niepełnosprawnością ruchową oraz 11 osób ze spektrum autyzmu.

Tabela 40. Osoby, z którymi mieszka uczeń

Odpowiedzi	N	%
Z mamą	2 163	86,7
Z tatą	1 884	75,5
Trochę z mamą, trochę tatą	137	5,5
Z babcią	505	20,2
Z dziadkiem	325	13,0
Z rodzeństwem	1 501	60,1
Z ciocią	60	2,4
Z wujkiem	94	3,8
Z opiekunem/ką	15	0,6
Ogółem	2 496	100,0

Zdecydowana większość osób badanych mieszkała z matką (86,7%). Duża grupa badanych mieszkała z tatą (75,5%). 1501 osób posiadało rodzeństwo, z którym zamieszkiwało. Pozostałe osoby mieszkały z dziadkami (830 osób), z dalszą rodziną (wujek, ciocia; N=154), z kolei 137 osób deklarowało naprzemienne mieszkanie pomiędzy rodzicami, a 15 osób mieszkało z innym prawnym opiekunem. Badani zapytani o posiadanie własnego pokoju w zdecydowanej większości odpowiadali, że mają pokój tylko dla siebie (68,0%), zaś 608 osób dzieliło go z rodzeństwem. Jedynie niecałe 3,3% badanych odpowiadało, że nie posiada własnego pokoju.

Tabela 41. Wykształcenie rodziców/opiekunów dziecka

Odpowiedzi	Ojciec/Opiekun		Matka/Opiekunka	
	N	%	N	%
Podstawowe	111	4,4	90	3,6
Gimnazjalne	20	0,8	31	1,2
Zawodowe	477	19,1	341	13,7
Średnie	380	15,2	392	15,7
Wyższe	515	20,6	729	29,2
Nie wiem	801	32,1	718	28,8
Brak odpowiedzi	192	7,7	195	7,8
Ogółem	2 496	100,0	2 496	100,0

Niespełna połowa (46,6%) badanych osób zgłaszało, że klasy, do których uczęszczają, liczą co najmniej 20 uczniów. Jako drugie w kolejności znalazły się klasy średniej wielkości (16–20 uczniów; N=708). Klasy małe stanowiły najrzadziej deklarowaną opcję.

Tabela 42. Wielkość klasy, do której uczęszcza uczeń

Odpowiedzi	N	%
Do 15 osób	542	21,7
16–20 osób	708	28,4
Powyżej 20 osób	1 164	46,6
Brak odpowiedzi	82	3,3
Ogółem	2 496	100,0

Większość badanych dzieci nie wiedziała, jakie wykształcenie posiadają ich opiekunowie (34,8% u ojców i 31,2% u matek). Zarówno wśród ojców/opiekunów, jak i matek/opiekunek dominowały osoby z wykształceniem wyższym. Wśród ojców dużą grupę, bo aż 20,7%, stanowiły osoby z wykształceniem zawodowym. Zapytane o status zawodowy opiekunów/rodziców 1502 osoby zgłaszały, że oboje rodziców pracuje zawodowo, 496 osób odpowiedziało, że tylko jeden rodzic/opiekun jest aktywny zawodowo, 136 osób deklarowało, że opiekunowie/rodzice są bezrobotni, a 248 osób nie znało statusu zawodowego swoich opiekunów. 114 osób odmówiło odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 43. Zachorowanie dziecka na COVID-19

Odpowiedzi	N	%
Nie	1 579	63,3
Tak, ale nie miał/a objawów	162	6,5
Tak, miało objawy, ale przechorował/a je w domu	202	8,1
Tak, musiał/a z tego powodu przebywać w szpitalu	12	,5
Nie wiem	447	17,9
Brak odpowiedzi	94	3,8
Ogółem	2 496	100,0

Spośród badanych dzieci 15,1% osób deklarowało, że przechodziło infekcję w wyniku zachorowania na COVID-19, w tym 214 osób z zauważalnymi objawami, a 12 osób musiało być hospitalizowanych w wyniku choroby. Zdecydowana większość badanych (63,3%) deklarowała, że nie chorowała na COVID-19, a 17,9% podało, że nie wie, czy chorowało. W najbliższym otoczeniu dzieci 24,5% domowników przechodziło chorobę COVID-19 z doświadczaniem objawów, a 1,8% (N=45) w wyniku infekcji było hospitalizowanych. Połowa respondentów deklarowała, że nikt z domowników nie chorował w okresie pandemii, a brak wiedzy na ten temat deklarowało 12,9% dzieci.

2.5. Kapitał adaptacyjno-psychologiczny uczniów

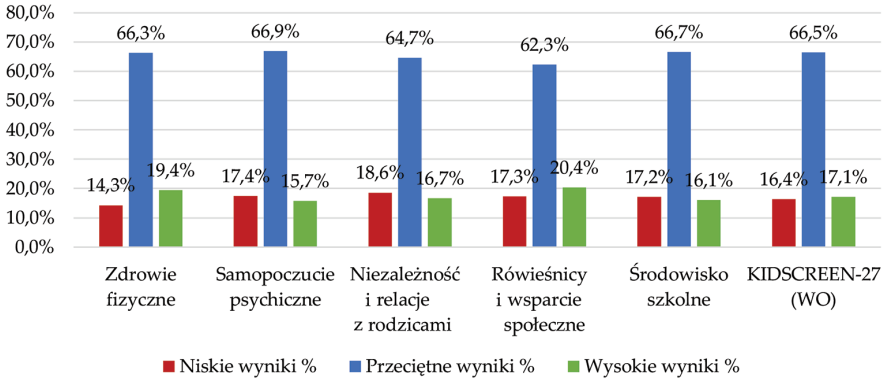
2.5.1. Jakość życia uczniów

W celu oceny jakości życia uczniów z klas 4–8 analizie poddano wyniki w poszczególnych skalach Kwestionariusza zdrowotnego (*KIDSCREEN-27*) dla dzieci i młodzieży. Szczegółowe wyniki obrazują poniższe tabela i wykres.

Tabela 44. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27)

KIDSCREEN-27	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Zdrowie fizyczne	356	14,3	1 655	66,3	485	19,4
Samopoczucie psychiczne	435	17,4	1 669	66,9	392	15,7
Niezależność i relacje z rodzicami	465	18,6	1 614	64,7	417	16,7
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	433	17,3	1 555	62,3	508	20,4
Środowisko szkolne	429	17,2	1 666	66,7	401	16,1
KIDSCREEN-27 (WO)	410	16,4	1 659	66,5	427	17,1

Wykres 23. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27)



W domenie zdrowie fizyczne najwięcej uczniów z badanej próby osiągnęło wyniki średnie (66,3%). Dzieci z takim wynikiem cechuje średni stopień zadowolenia ze zdrowia i średnie nasilenie energii życiowej. Wyniki wysokie

otrzymało niespełna 19,4% badanej próby. Byli to uczniowie zadowoleni ze swojego zdrowia, aktywni, pełni energii. Z kolei niskie wyniki w domenie zdrowie fizyczne uzyskało 14,3% badanych uczniów. Dzieci, które uzyskują niskie wyniki, odczuwają wyczerpanie fizyczne oraz brakuje im energii do życia.

W zakresie samopoczucia psychicznego wyniki rozkładają się podobnie. Najwięcej osób z badanej próby uzyskało wyniki średnie (66,9%). Wysokie wyniki uzyskało niespełna 15,7% uczniów. Były to osoby szczęśliwe, zadowolone z życia, zrównoważone emocjonalnie. Niskie wyniki w domenie samopoczucie psychiczne uzyskało 17,4% uczniów. Dzieci z wynikiem wysokim cechuje niezadowolenie ze swojego życia, są smutne, nieszczęśliwe, mają niską samoocenę.

W odniesieniu do domeny niezależność i relacje z rodzicami większość badanej próby (64,7%) uzyskało wyniki przeciętne. Wyniki wysokie dotyczyły niespełna 16,7% badanych. Były to osoby zadowolone ze swoich relacji z rodzicami, mające wystarczająco dużo swobody w decydowaniu o sobie, a także zadowolone z posiadanych zasobów finansowych. Uczniowie, którzy uzyskali niskie wyniki, stanowili 18,6% badanej próby. Cechowała ich duża zależność od rodziców, brak możliwości decydowania o sobie, jak i odpowiednich do zaspokojenia swoich potrzeb zasobów finansowych.

Jakość życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne kształtuje się w badanej grupie podobnie jak w innych domenach. Najwięcej osób (62,3%) uzyskało wyniki przeciętne. Wyniki wysokie dotyczyły 20,4% badanych uczniów. Były to osoby akceptowane w grupie, odczuwające wsparcie. Uczniowie, którzy uzyskali niskie wyniki w tej domenie, stanowili 17,3% badanej próby. Dzieci odczuwały odrzucenie przez rówieśników oraz nie odczuwały wsparcia i akceptacji z ich strony.

W zakresie domeny środowisko szkolne 66,7% badanej próby uzyskało wyniki przeciętne. Uczniowie, którzy uzyskali wyniki wysokie, stanowili 16,1%. Były to osoby, które pozytywnie spostrzegają środowisko szkolne oraz własne osiągnięcia w nauce. Uczniowie, którzy uzyskali niskie wyniki w domenie środowisko szkolne, stanowili 17,2% badanej próby. Uczniowie ci byli niezadowoleni z funkcjonowania szkolnego, negatywnie oceniali szkołę i nauczycieli.

Wynik ogólny, świadczący o jakości życia uczniów klas 4–8 szkół podstawowych, kształtowany przez pięć szczegółowych domen, dla przeważającej części z nich (66,5%) był średni. Wynik wysoki cechował 17,1% badanych, a niski 16,4%.

Większość dzieci z klas 4–8 w średni sposób jest zadowolonych z życia, cechuje się przeciętnym poziomem energii, średnim zadowoleniem z relacji z rodzicami i rówieśnikami, jak i przeciętnym zadowoleniem z funkcjonowania szkolnego. 17% badanych uczniów jest zadowolonych z siebie, z życia, relacji rówieśniczych i rodzinnych oraz dobrze czuje się w szkole. Uwagę należy zwrócić na 16,4% próby stanowią osoby niezadowolone z siebie i ze swojego życia, z relacji rówieśniczych i rodzinnych oraz funkcjonowania szkolnego, a przy tym nieakceptowane w grupie rówieśniczej. Grupa ta wymaga podjęcia interwencji i zaplanowania wsparcia. W odniesieniu do danych populacyjnych z dnia 31.12.2021 r., opublikowanych przez GUS, 16,4% populacji dzieci z klas 4–8, czyli 277 479, wymaga natychmiastowego wsparcia.

◈ *Porównanie wyników w zakresie jakości życia według kryteriów socjodemograficznych*

Dziewczynki i chłopcy różnili się poczuciem jakości życia w poszczególnych domenach. Chłopcy uzyskali wyższe wyniki zarówno w ogólnym poczuciu jakości życia, jak i w ocenie zdrowia fizycznego, samopoczucia psychicznego oraz niezależności i relacjach z rodzicami.

Tabela 45. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na płeć

KIDSCREEN-27	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N=1275)		Dziewczynki (N=1221)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,70	0,77	3,46	0,79	7,67	<0,001
Samopoczucie psychiczne	3,68	0,74	3,43	0,85	7,89	<0,001
Niezależność i relacje z rodzicami	3,62	0,78	3,44	0,83	5,79	<0,001
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,54	0,93	3,49	0,95	1,24	0,217
Środowisko szkolne	3,23	0,91	3,26	0,89	-0,72	0,470
KIDSCREEN-27 (WO)	3,58	0,62	3,42	0,68	6,18	<0,001

Badane dzieci z klas 4–8 w wieku 9–11 lat i 12–14 lat różniły się we wszystkich domenach jakości życia. Dzieci młodsze deklarowały wyższą ogólną jakość życia oraz w poszczególnych sferach: zdrowia fizycznego, samopoczucia psychicznego, niezależności i relacji z rodzicami, relacji rówieśniczych i wsparcia społecznego oraz środowiska szkolnego.

Tabela 46. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na wiek

KIDSCREEN-27	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		12–14 lat (N=1038)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,70	0,76	3,44	0,80	7,86	<0,001
Samopoczucie psychiczne	3,71	0,75	3,37	0,84	10,08	<0,001
Niezależność i relacje z rodzicami	3,60	0,78	3,47	0,82	3,79	<0,001
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,62	0,89	3,39	0,97	5,98	<0,001
Środowisko szkolne	3,42	0,87	3,04	0,88	10,62	<0,001
KIDSCREEN-27 (WO)	3,62	0,62	3,37	0,66	9,65	<0,001

Analiza wyników jakości życia dzieci mierzonej kwestionariuszem Kidscreen-27 wykazała zróżnicowanie w zależności od miejsca zamieszkania. Dzieci mieszkające na wsi uzyskały wyższe wyniki w zakresie zarówno ogólnej jakości życia, jak i trzech z pięciu domen: samopoczucie psychiczne, niezależność i relacje z rodzicami oraz środowisko szkolne.

Tabela 47. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na miejsce zamieszkania

KIDSCREEN-27	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N=1108)		Miasto (N=1388)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,61	0,76	3,57	0,81	1,35	0,179
Samopoczucie psychiczne	3,63	0,75	3,50	0,85	4,02	<0,001
Niezależność i relacje z rodzicami	3,59	0,77	3,49	0,83	3,03	0,003
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,55	0,90	3,49	0,97	1,57	0,118

KIDSCREEN-27	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N=1108)		Miasto (N=1388)			
	M	SD	M	SD	t	p
Środowisko szkolne	3,31	0,85	3,20	0,94	3,20	0,002
KIDSCREEN-27 (WO)	3,56	0,62	3,46	0,68	3,56	<0,001

Średni wynik dla całej skali wyniósł 3,34, odchylenie standardowe 0,73. Rozkład wyników cechowały asymetria ujemna oraz słaba koncentracja wyników wokół średniej. W większości skal, poza domeną fizyczną, występowała asymetria ujemna, a kurtoza sugerowała duży rozrzut wyników. W skali zdrowie fizyczne odnotowano słabą asymetrię dodatnią. Dzieci z niepełnosprawnościami oceniły najwyżej jakość życia w domenie psychicznej, następnie fizycznej najniżej został oceniony, podobnie jak w całej badanej próbie, dobrostan w sferze funkcjonowania szkolnego.

Tabela 48. Jakość życia (KIDSCREEN-27) uczniów z niepełnosprawnością (N = 113)

KIDSCREEN-27	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Zdrowie fizyczne	3,41	3,40	2,80	0,81	0,03	-0,72	1,80	5,00
Samopoczucie psychiczne	3,47	3,57	3,71	0,90	-0,43	-0,57	1,29	5,00
Niezależność i relacje z rodzicami	3,28	3,14	3,00	0,86	-0,04	-0,41	1,00	5,00
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,27	3,25	2,50	1,07	-0,14	-0,79	1,00	5,00
Środowisko szkolne	3,24	3,25	3,00	1,07	-0,32	-0,58	1,00	5,00
KIDSCREEN-27 (WO)	3,34	3,33	3,44	0,73	-0,11	-0,70	1,74	4,81

2.5.2. Prężność uczniów

Prężność rozumiana jest jako indywidualna właściwość jednostki (mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji.

Tabela 49. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów

Prężność SPP-18	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Optymistyczne nastawienie i energia	337	13,5	1 830	73,3	329	13,2
Wytrwałość i determinacja w działaniu	433	17,3	1 699	68,1	364	14,6
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	311	12,5	1 861	74,6	324	13,0
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	338	13,5	1 852	74,2	306	12,3
Prężność – wynik ogólny	357	14,3	1 818	72,8	321	12,9

Największa część próby uzyskała średnie wyniki w skali prężności. W odniesieniu do wyniku ogólnego, 72,8% próby uzyskało wynik średni, w poszczególnych wymiarach prężności od 68,1% w skali wytrwałość i determinacja w działaniu do 74,6% w skali poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia.

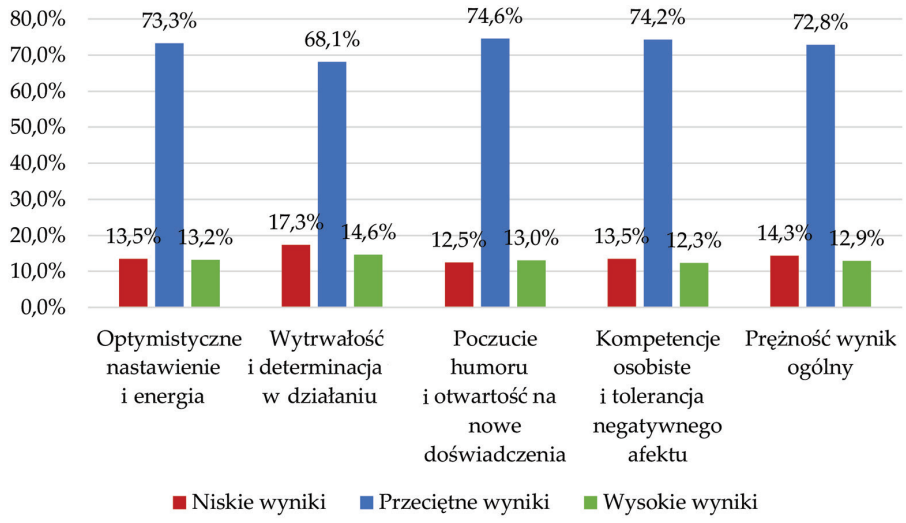
Uczniów, którzy otrzymali wyniki średnie, można scharakteryzować jako osoby o umiarkowanej energii, raczej optymistycznie nastawione do przyszłości, zwykle realizujące swoje cele, o umiarkowanej otwartości na nowe doświadczenia, posiadające wystarczające kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności, radzące sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadowalający sposób. Około 13% badanych uczniów z klas 4–8 uzyskało wysokie wyniki w skali prężności, najwięcej (14,6%) w wymiarze wytrwałość i determinacja w działaniu, najmniej (12,3%) w skali kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu.

Osoby, które uzyskały wysokie wyniki, można scharakteryzować jako: energiczne, optymistycznie nastawione do przyszłości, wytrwałe w działaniu, zdeterminowane w osiąganiu celów, otwarte na nowe doświadczenia, z poczuciem humoru, posiadające wysokie kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności, potrafiące kontrolować swoje emocje. Niski wynik w skali prężności otrzymało ok. 14% badanych uczniów z klas 4–8. W poszczególnych wymiarach prężności ujawniły się jednak różnice. Najwięcej osób otrzymało niski wynik w wymiarze wytrwałość i determinacja w działaniu (17,3%), z kolei najmniej w skali poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia (12,5%).

Uczniowie, którzy uzyskali niski wynik w prężności, cechuje niska energia, są raczej pesymistycznie nastawieni do przy-

szłości, w małym stopniu realizują zaplanowane cele, brakuje im determinacji w działaniu, posiadają niskie kompetencje osobiste, w tym niskie poczucie własnej skuteczności. Ponadto osoby z niską prężnością często doświadczają nieprzyjemnych emocji, z którymi sobie nie radzą. W odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych GUS z dnia 31.12.2020 r., dotyczących liczby dzieci z klas 4–8, niskie nasilenie prężności przejawia 277 479 uczniów.

Wykres 24. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów



◈ *Porównanie wyników w zakresie prężności według kryteriów socjodemograficznych*

W skali prężności chłopcy osiągnęli w wyniku ogólnym wyższe wyniki niż dziewczynki. Podobnie w poszczególnych podskalach wyniki chłopców były wyższe niż dziewczynek. Optymistyczne nastawienie i energia były jedyną skalą, w której wyniki nie różniły się istotnie statystycznie. Chłopcy posiadali większą odporność niż dziewczynki. Wyższe wyniki wśród chłopców oznaczają, że są oni wytrwalsi w osiąganiu celów, bardziej zdeterminowani w działaniu, w większym stopniu otwarci na nowe doświadczeni, posiadali wyższe kompetencje osobiste, co pozostaje zgodne z wynikami badań N. Ogińskiej-Bulik

i Z. Juczyńskiego[21]. Chłopcy posiadali wyższe poczucie własnej skuteczności oraz w większym stopniu potrafili kontrolować swoje emocje.

Tabela 50. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na płeć

Prężność SPP-18	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1275)		Dziewczynki (N = 1221)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,72	0,76	2,67	0,77	1,60	0,109
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,81	0,74	2,70	0,76	3,47	0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,61	0,78	2,48	0,81	4,07	0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,77	0,78	2,69	0,81	2,59	0,010
SPP-18	49,18	12,48	47,56	12,76	3,20	0,001

Wystąpiły różnice zarówno w wyniku ogólnym, jak i we wszystkich wymiarach prężności pomiędzy dziećmi w wieku 9–11 lat i dziećmi 12–14 lat. Wyższe wyniki uzyskały dzieci młodsze. Wyniki badań N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego nie wykazały różnic w prężności ze względu na wiek, poza jedną z podskal: wytrwałość i determinacja w działaniu[22]. We wspomnianych badaniach w skali wytrwałość i determinacja w działaniu, dzieci młodsze uzyskały wyższe wyniki. Otrzymane prawidłowości mogą wynikać z większej świadomości czasu pandemii ze strony dzieci starszych, odmiennych wymagań szkolnych skierowanych do dzieci młodszych i starszych oraz odmiennej opieki podczas lockdownu zapewnianej dzieciom młodszym i starszym.

Tabela 51. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na wiek

Prężność SPP-18	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		9–11 lat (N=1378)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,75	0,74	2,65	0,77	3,12	0,002

[21] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), 7–28.

[22] Tamże.

Prężność SPP-18	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		9–11 lat (N=1378)			
	M	SD	M	SD	t	p
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,85	0,72	2,66	0,75	6,17	0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,63	0,78	2,47	0,79	5,11	0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,77	0,77	2,70	0,80	2,24	0,026
SPP-18	49,62	12,27	47,26	12,58	4,64	0,001

Wyniki w skali prężności różnicowało miejsce zamieszkania. Zarówno wynik ogólny, jak i wyniki w trzech z czterech skal metody, optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia były wyższe u dzieci mieszkających na wsi niż u dzieci mieszkających w mieście. Jedynym nieróżnicującym dzieci z miast i ze wsi wynikiem były kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Podsumowując, dzieci zamieszkujące wieś miały wyższe nasilenie odporności.

Tabela 52. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na miejsce zamieszkania

Prężność SPP-18	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,73	0,75	2,67	0,78	2,09	0,037
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,79	0,71	2,73	0,78	2,11	0,037
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,59	0,76	2,51	0,83	2,58	0,011
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,74	0,74	2,72	0,84	0,48	0,633
SPP-18	48,96	11,92	47,93	13,18	2,04	0,044

Średni wynik w skali prężności w grupie dzieci z niepełnosprawnościami wyniósł 41,53, odchylenie standardowe 13,68. Przy rozpiętości wyników od 6 do 72 wynik średni kształtował się na poziomie wyników przeciętnych. Najczęściej występujący wynik w grupie wyniósł 54. Analiza rozkładu wyników wykazała słabą asymetrię lewostronną, co oznacza, że większa część

próby uzyskała wartości powyżej wartości przeciętnej. Rozkład wyników był mezokurtyczny. Wyniki średnie uzyskane w poszczególnych skalach kształtowały się się na poziomie przeciętnych. Rozkłady wyników w poszczególnych podskalach były skośne lewostronnie. Kurtoza w większości podskal potwierdzała rozkład mezokurtyczny. Najwięcej skrajnych wyników, w stosunku do średniej, zaobserwowano w skali kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Z kolei w przypadku podskali optymistyczne nastawienie i energia większość wyników była skupiona wokół wartości średniej.

Tabela 53. Statystyki opisowe w skali prężności w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113)

KIDSCREEN-27	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Zdrowie fizyczne	3,41	3,40	2,80	0,81	0,03	-0,72	1,80	5,00
Samopoczucie psychiczne	3,47	3,57	3,71	0,90	-0,43	-0,57	1,29	5,00
Niezależność i relacje z rodzicami	3,28	3,14	3,00	0,86	-0,04	-0,41	1,00	5,00
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,27	3,25	2,50	1,07	-0,14	-0,79	1,00	5,00
Środowisko szkolne	3,24	3,25	3,00	1,07	-0,32	-0,58	1,00	5,00
KIDSCREEN-27 (WO)	3,34	3,33	3,44	0,73	-0,11	-0,70	1,74	4,81

2.5.3. Radzenie sobie ze stresem przez uczniów

Radzenie sobie ze stresem mierzone skalą *Mini-COPE* wyraża sposoby zachowania ucznia w odpowiedzi na stres psychologiczny, uwzględniając częstotliwość stosowania 14 różnych strategii zaradczych.

Tabela 54. Preferowane strategie radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez uczniów

MINI-COPE	Nigdy		Rzadko		Często		Bardzo Często	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aktywne radzenie sobie	56	2,2	425	17,0	1 425	57,1	590	23,6
Planowanie	113	4,5	542	21,7	1 369	54,8	472	18,9
Pozytywne przewartościowanie	160	6,4	640	25,6	1 281	51,3	415	16,6
Akceptacja	101	4,0	458	18,3	1 366	54,7	571	22,9
Poczucie humoru	641	25,7	1 007	40,3	663	26,6	185	7,4
Zwrot ku religii	852	34,1	849	34,0	604	24,2	191	7,7

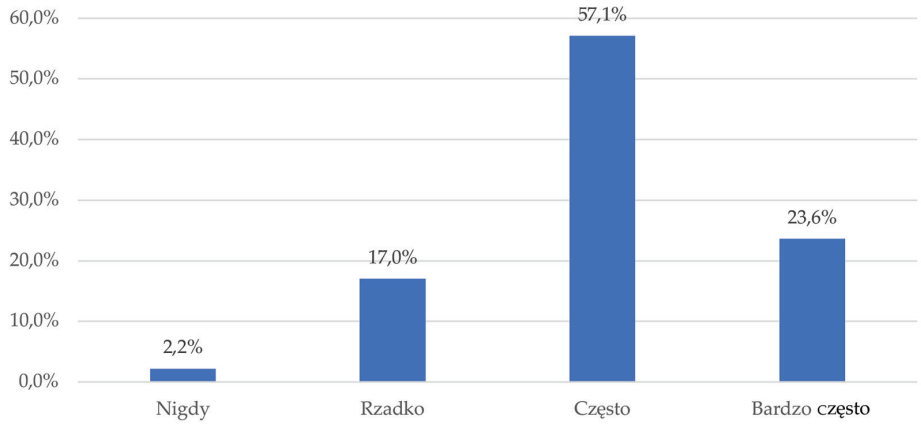
MINI-COPE	Nigdy		Rzadko		Często		Bardzo Często	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	137	5,5	525	21,0	1 195	47,9	639	25,6
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	169	6,8	514	20,6	1 246	49,9	567	22,7
Zajmowanie się czymś innym	92	3,7	648	26,0	1 323	53,0	433	17,3
Zaprzeczanie	402	16,1	1 061	42,5	821	32,9	212	8,5
Wyładowanie	174	7,0	794	31,8	1 196	47,9	332	13,3
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	2 189	87,7	168	6,7	99	4,0	40	1,6
Zaprzestanie działań	593	23,8	1 261	50,5	543	21,8	99	4,0
Obwinianie siebie	438	17,5	977	39,1	741	29,7	340	13,6

Badani uczniowie klas 4–8 radzili sobie ze stresem najczęściej poprzez: aktywne strategie zaradcze (80,7% osób wykorzystuje je często i bardzo często), akceptację sytuacji trudnej (często i bardzo często przejawia tę strategię 77,6% osób), poszukiwanie wsparcia (wsparcia emocjonalnego poszukuje często i bardzo często 73,5% osób; wsparcia instrumentalnego poszukuje często i bardzo często 72,6% osób), planowanie (73,7% badanych stosuje je często i bardzo często), zajmowanie się czymś innym (stosowane przez 70,3% badanych uczniów), pozytywne przewartościowanie (często i bardzo często wykorzystuje tę strategię 67,9% badanych).

Strategia taka jak obwinianie siebie stosowana była często i bardzo często przez 43,3% uczniów z klas 4–8. Zaprzestanie działań często i bardzo często dotyczyło 25,8% badanych uczniów. Używanie substancji psychoaktywnych często i bardzo często dotyczyło 5,6% badanych uczniów z klas 4–8. Wymienione strategie nieadaptacyjne wskazują na tzw. czynnik bezradności, który może oznaczać występowanie syndromu depresji lub innych zaburzeń. Uczniowie w ten sposób radzący sobie ze stresem (często i bardzo często) stanowili 22,9% badanej grupy. Uczniowie tacy wymagają natychmiastowej interwencji psychologicznej i najprawdopodobniej konsultacji psychiatrycznych (do weryfikacji przez psychologa). Odnosząc uzyskany na próbie reprezentatywnej wynik do ogółu uczniów z klas 4–8, według danych GUS z dnia 31.12.2021 r., bezradność jako sposób radzenia sobie wyko-

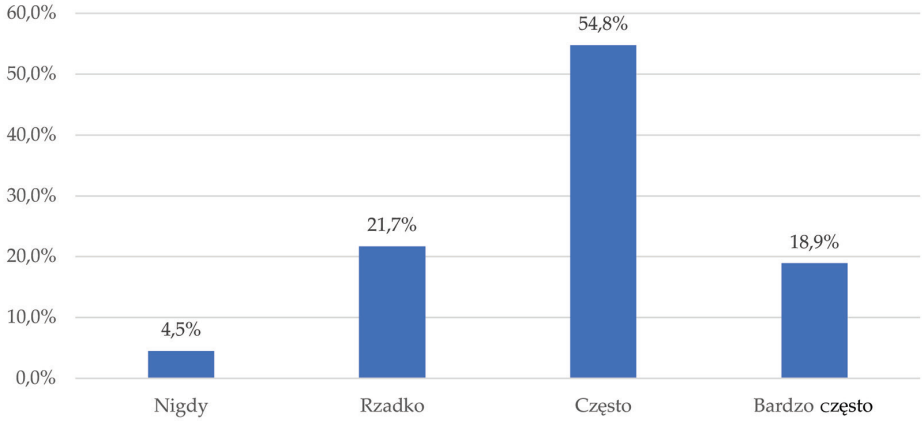
rzystywało z wysoką częstotliwością 445 365 uczniów z klas 4–8. Poniżej na wykresach przedstawiono częstotliwość wykorzystania poszczególnych strategii zaradczych przez badanych uczniów z klas 4–8.

Wykres 25. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie



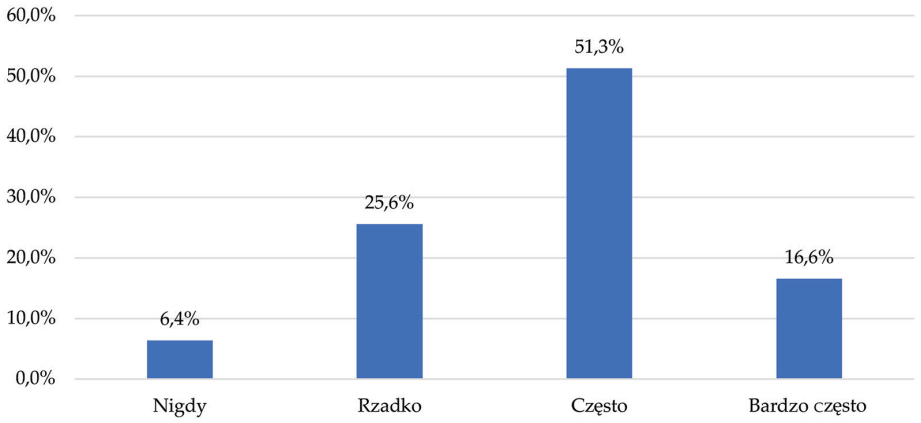
Większość badanych uczniów wykorzystywało często i bardzo często strategię aktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. W aktywny sposób nie radziło sobie jedynie 2,2% badanych. Z kolei rzadko korzystało z tej strategii 17% uczniów.

Wykres 26. Rozkład wyników w strategii planowanie



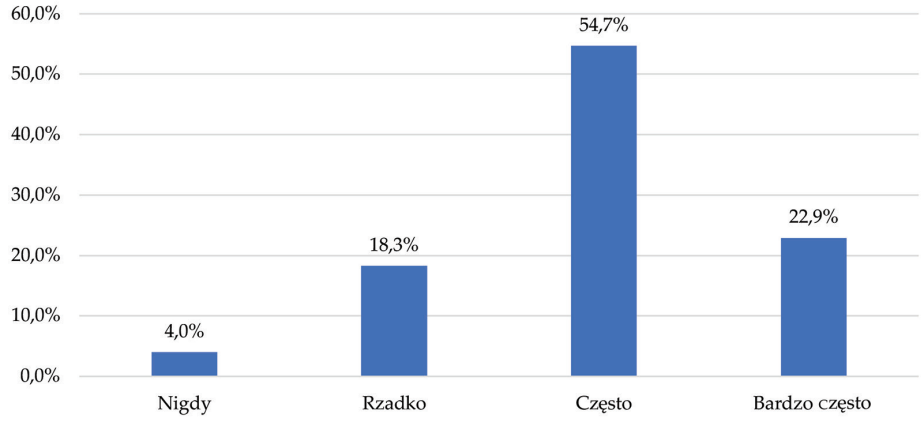
Większość badanych uczniów często i bardzo często planowało rozwiązanie sytuacji trudnej. Uczniowie ci jak najlepiej poradzili sobie z doświadczaną sytuacją trudną. Uwagę należy zwrócić na 4,5% uczniów z badanej grupy, którzy nie planowali rozwiązania sytuacji trudnej. Osoby te mogą reagować zbyt szybko, nie rozważywszy możliwych konsekwencji swoich działań, lub nie podejmować prób rozwiązania sytuacji trudnej.

Wykres 27. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie



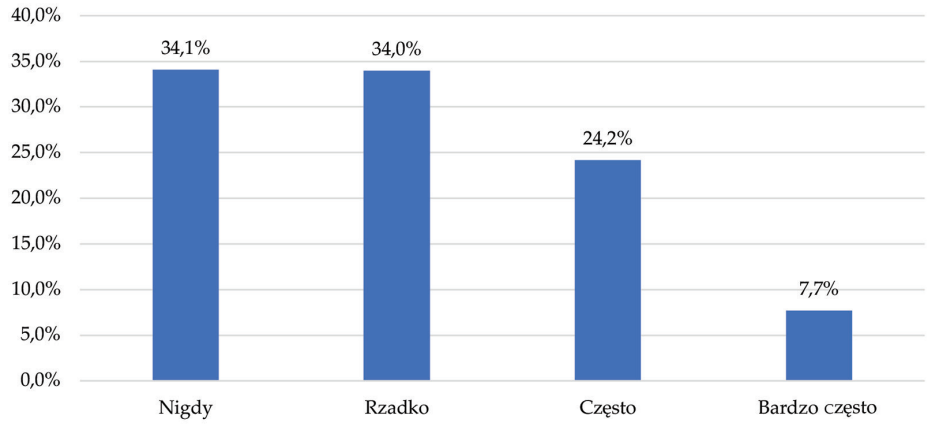
Strategia pozytywnego przewartościowania wykorzystywana była przez większość badanych uczniów z wysoką częstotliwością. Polega ona na dostrzeżeniu pozytywnych stron sytuacji trudnej. Nigdy nie stosowało tej strategii 6,4% badanych uczniów z klas 4–8.

Wykres 28. Rozkład wyników w strategii akceptacja



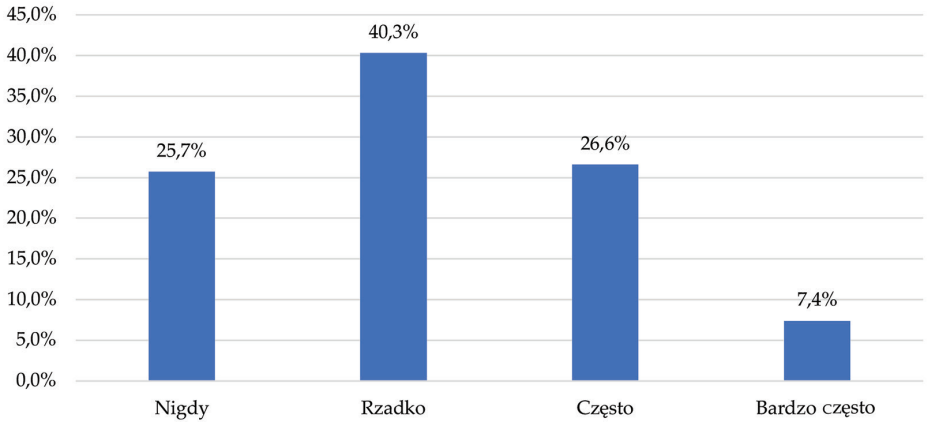
Większość (77,6%) badanych uczniów akceptowała zaistniałą sytuację trudną. Akceptacja wiąże się z uruchomieniem procesu przystosowania do nowej sytuacji. Strategii akceptacji nie stosowało 4% badanych. Uczniowie tacy mogą doświadczać trudności adaptacyjnych.

Wykres 29. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii



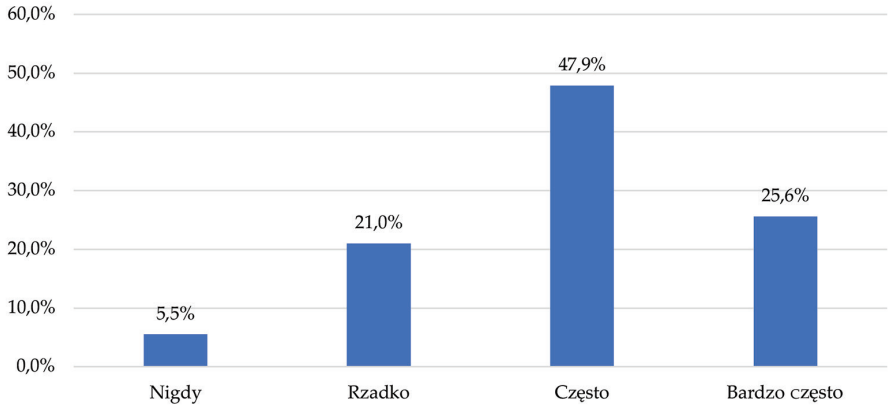
Radzenie sobie ze stresem poprzez zaangażowanie w praktyki religijne często i bardzo często przejawiało 31,9% badanych uczniów z klas 4–8. 34,1% badanych uczniów w sytuacji trudnej nie wybierało strategii zwrotu ku religii.

Wykres 30. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru



Poczucie humoru jako sposób radzenia sobie stosowało często i bardzo często 34% badanych, z kolei 25,7% uczniów nie sięgało po nią nigdy. Strategia ta, chociaż najczęściej zaliczana jest do pozytywnych, obejmuje takie zachowania, jak humorystyczne dystansowanie się wobec sytuacji trudnej poprzez żartowanie z niej. Wymienione sposoby radzenia sobie nie będą zatem przystosowawcze wobec każdej sytuacji trudnej.

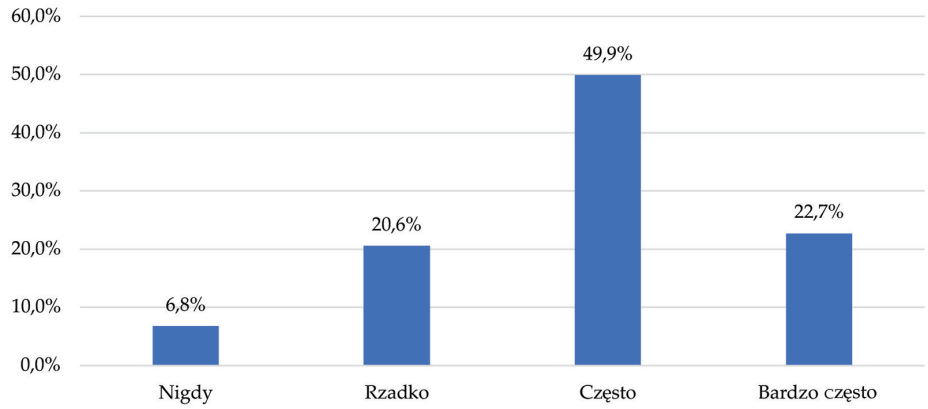
Wykres 31. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego



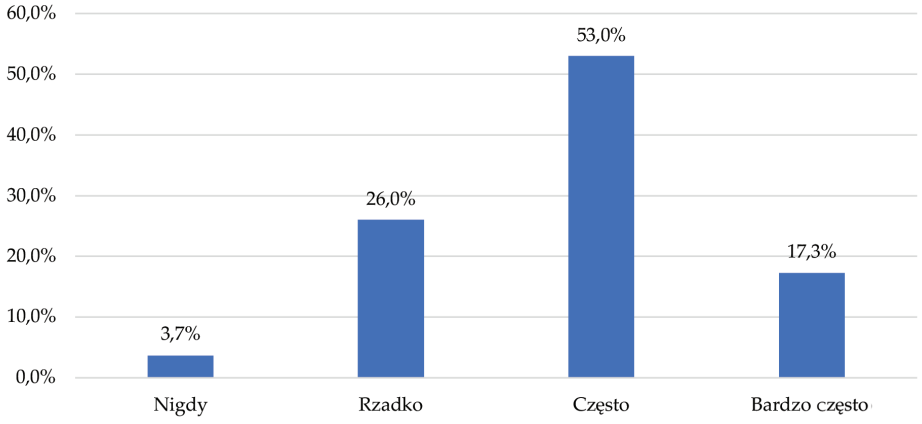
Ze stresem radziło sobie poprzez strategię poszukiwanie wsparcia emocjonalnego często i bardzo często 73,5% badanych uczniów z klas 4–8. Ze strategii tej nie korzystało 5,5% badanych, a 21% rzadko. W takiej grupie mogą być uczniowie nieposiadający systemów wsparcia lub niepotrafiący z nich korzystać. Wynik tego badania wskazuje na to, że obok wzmacniania systemów wsparcia trzeba także kształtować wśród dzieci umiejętności korzystania ze wsparcia.

Ze wsparcia instrumentalnego korzystało 72,6% badanych uczniów z częstotliwością często i bardzo często. Wsparcie to polega na poszukiwaniu konkretnej rady (instruktażu), jak poradzić sobie z problemem. Korzystanie z tej strategii uzależnione jest od obecności w środowisku osób, do których można zwrócić się o wsparcie (zasobów zewnętrznych) oraz od umiejętności korzystania ze wsparcia (zasobów wewnętrznych). Ze strategii tej nie korzystało 6,8% badanych, a 20,6% wykorzystywało ją rzadko, nie wiadomo jednak, czy z powodu braku zasobów zewnętrznych, czy wewnętrznych. Wynik badania jest przesłanką do wzmacniania systemów wsparcia, jak również umiejętności uczniów do poszukiwania wsparcia.

Wykres 32. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego

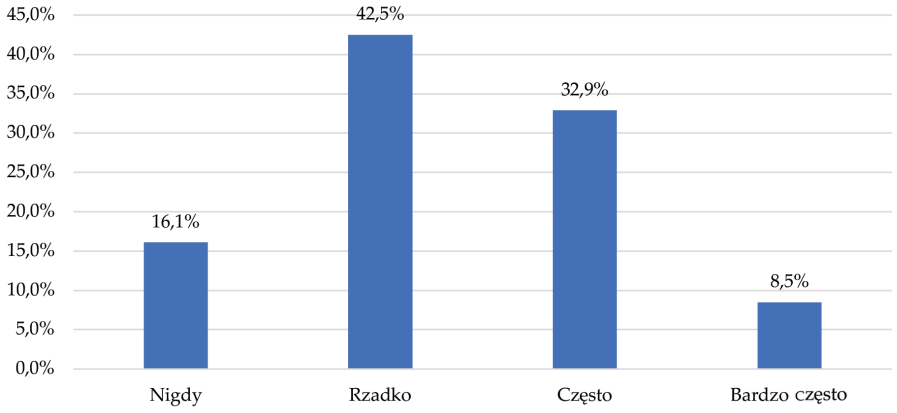


Wykres 33. Rozkład wyników w strategii zajmowanie się czymś innym



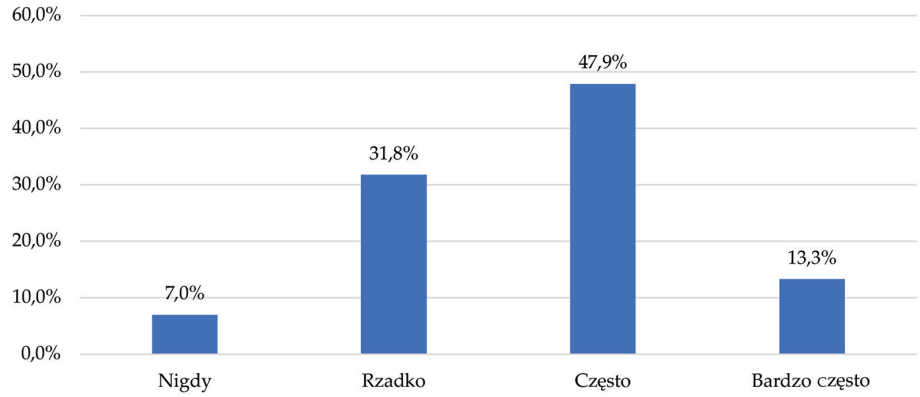
Radzenie sobie ze stresem poprzez zajmowanie się czymś innym często i bardzo często stosowało 70,3% badanych uczniów. W czasie pandemii strategia ta pomaga odwrócić uwagę od obszarów deficytowych, takich jak wspólne zabawy z rówieśnikami, na rzecz nowych aktywności realizowanych w domu, pozwalających na zaspokojenie ważnych potrzeb dzieci. Przykładami są nauka origami i malowanie pokoju. Strategii tej nie stosowało 3,7% uczniów, a 26% stosowało ją rzadko.

Wykres 34. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie



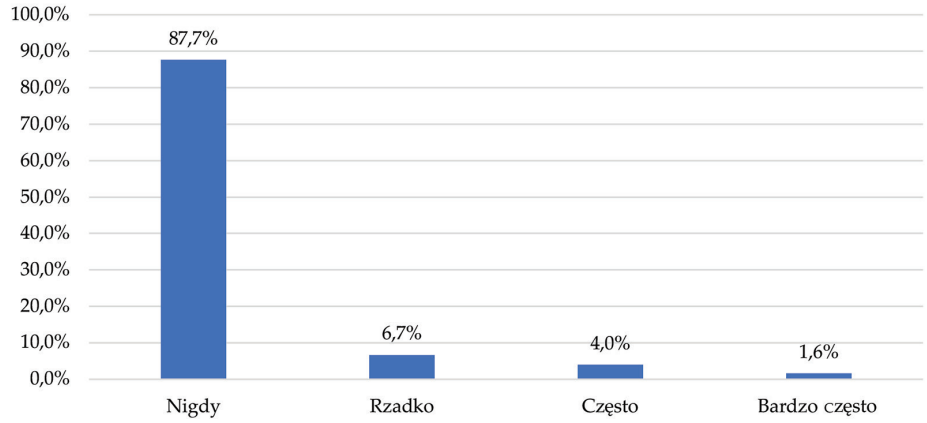
Zaprzeczanie sytuacji trudnej jest strategią obronną. Często i bardzo często wykorzystywało ją 41,4% badanych uczniów. Nie korzystało z niej 16,1% badanych z klas 4–8. Zaprzeczanie występuje często w pierwszej fazie sytuacji trudnej, np. pandemii, chorobie przewlekłej. Po tej fazie następują kolejne etapy adaptacji do sytuacji. Badanie wykazało, że prawie połowa uczniów z klas 4–8 korzystała z tej strategii z wysoką częstotliwością po prawie dwóch latach trwania pandemii. Świadczyć to może o braku przystosowania się do sytuacji trudnej u tej części uczniów z klas 4–8. Uczniowie tacy powinni zostać objęci specjalistycznym wsparciem w celu zrozumienia sytuacji, która ma miejsce (pandemii).

Wykres 35. Rozkład wyników w strategii wyładowanie



Strategię wyładowania w radzeniu sobie ze stresem często i bardzo często stosowało 61,2% badanych uczniów z klas 4–8. Nie stosowało tej strategii 7% badanych. Wyładowanie polega na okazywaniu nieprzyjemnych emocji (np. płacz, złość) oraz częstych rozmowach z innymi. Tematy rozmów mogą być bardzo różne, chodzi tu bowiem o samo mówienie – wyładowanie gromadzonej energii, nieprzyjemnych emocji. Strategia ta może przynieść tymczasową ulgę emocjonalną, a nawet pozwolić na wejście w relacje z innymi, ale długoterminowo nie polepsza sytuacji trudnej.

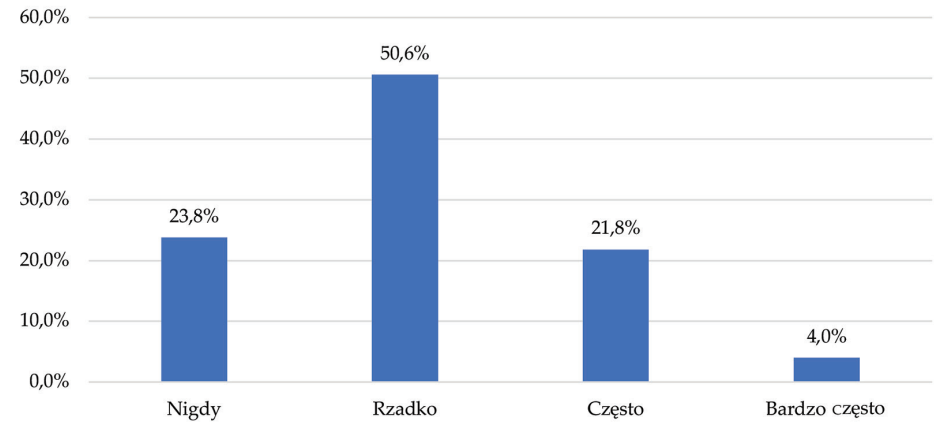
Wykres 36. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych



Badani uczniowie (89,3%) nie używali w sytuacji trudnej substancji psychoaktywnych (alkoholu, papierosów), aby poczuć się lepiej. Strategia ta wykorzystywana była przez 5,6% badanych często i bardzo często. Uczniowie korzystający z tej strategii powinni jak najszybciej otrzymać profesjonalne wsparcie specjalisty psychoterapii uzależnień.

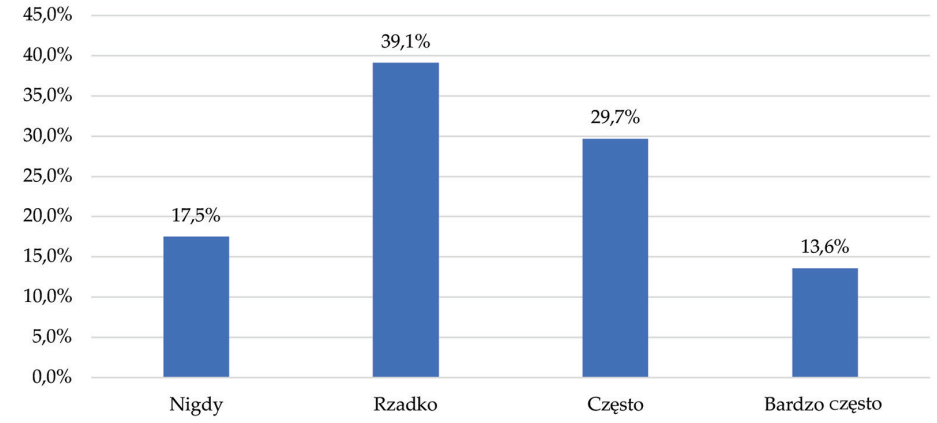
Zaprzestanie działań polega na braku podejmowania jakichkolwiek aktywności. Zwykle ma miejsce w sytuacji bardzo niskiego poziomu zasobów podmiotowych lub wyuczonej bezradności czy nasilonego syndromu depresji. Wśród badanych uczniów z klas 4–8 stosowało tę strategię często i bardzo często 27,8% osób, rzadko ponad połowa badanych. Nie korzystało z niej 23,8% uczniów. Uwagę należy zwrócić na uczniów podejmujących bierne strategie zaradcze. Taki sposób radzenia sobie może wskazywać na brak innych umiejętności radzenia lub problemy o podłożu depresyjnym.

Wykres 37. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań



Kolejna strategia z kręgu bezradności – obwinianie siebie – stosowana była często i bardzo często przez 43,3% badanych uczniów z klas 4–8. Wynik ten jest bardzo wysoki i wymaga zastanowienia się, co może być przyczyną tak częstego obwiniania siebie u uczniów. Bez dalszych badań trudno to określić, bo mogą składać się na to różne czynniki, np. rozwijający się zespół chorobowy, niezadowalająca sytuacja osobista ucznia, niezadowalająca sytuacja rodzinna czy szkolna. Uczniowie stosujący często i bardzo często strategię obwiniania siebie powinni zostać otoczeni szczególną opieką specjalistów (pedagogów i psychologów szkolnych). Należy pogłębić diagnozę ich problemów i zaplanować szybkie działania interwencyjne bądź terapeutyczne i wspierające.

Wykres 38. Rozkład wyników w strategii obwinianie się



◈ *Porównanie wyników w zakresie radzenia sobie ze stresem według kryteriów socjodemograficznych*

Tabela 55. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć

MINI-COPE	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1275)		Dziewczynki (N = 1221)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywne radzenie sobie	1,85	0,68	1,84	0,68	0,32	0,753
Planowanie	1,69	0,73	1,67	0,73	0,58	0,560
Pozytywne przewartościowanie	1,60	0,75	1,59	0,77	0,13	0,900
Akceptacja	1,79	0,74	1,74	0,73	1,76	0,079
Poczucie humoru	1,07	0,84	0,85	0,78	6,49	<0,001
Zwrot ku religii	0,91	0,87	0,87	0,86	1,24	0,215
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,74	0,78	1,75	0,81	-0,13	0,893
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,67	0,79	1,72	0,82	-1,30	0,194
Odwracanie uwagi	1,64	0,72	1,59	0,69	1,75	0,081
Zaprzeczanie	1,09	0,79	1,17	0,78	-2,32	0,020
Wyładowanie	1,30	0,75	1,60	0,73	-9,92	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,20	0,57	0,14	0,47	2,58	0,010
Zaprzestanie działań	0,85	0,70	0,92	0,71	-2,45	0,014
Obwinianie siebie	1,09	0,84	1,32	0,91	-6,50	<0,001

Dziewczynki i chłopcy uczący się w klasach 4–8, w badanej próbie, różnili się pod względem stosowania strategii zaradczych (dotyczy to 6 z 14 strategii). Chłopcy częściej niż dziewczynki korzystali z takich sposobów radzenia sobie ze stresem, jak poczucie humoru i zażywanie substancji psychoaktywnych. Dziewczynki z kolei częściej wykorzystywały takie strategie, jak: zaprzeczanie, zaprzestanie działań, obwinianie siebie czy wyładowanie, polegającą na okazywaniu przykrych emocji (np. płacz, gniew) czy częstemu rozmawianiu z innymi, które nie prowadzi jednak do rozwiązania sytuacji trudnej.

Tabela 56. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na wiek

MINI-COPE	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		9–11 lat (N=1378)			
	M	SD	M	SD	T	p
Aktywne radzenie sobie	1,89	0,67	1,82	0,67	2,47	0,014
Planowanie	1,70	0,73	1,67	0,72	0,72	0,470
Pozytywne przewartościowanie	1,65	0,75	1,54	0,76	3,52	<0,001
Akceptacja	1,79	0,73	1,75	0,73	1,24	0,214
Poczucie humoru	0,90	0,82	1,02	0,80	-3,39	0,001
Zwrot ku religii	1,01	0,86	0,72	0,83	8,25	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,84	0,76	1,64	0,82	6,02	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,77	0,78	1,61	0,82	5,01	<0,001
Odwracanie uwagi	1,62	0,71	1,61	0,69	0,40	0,687
Zaprzeczanie	1,18	0,79	1,06	0,77	3,65	0,000
Wyładowanie	1,49	0,74	1,40	0,76	2,77	0,006
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,11	0,42	0,21	0,58	-4,89	<0,001
Zaprzestanie działań	0,85	0,70	0,91	0,70	-1,99	0,047
Obwinianie siebie	1,12	0,87	1,30	0,90	-4,77	<0,001

Biorąc pod uwagę kryterium wieku w badanej próbie, dzieci różniły się pod względem stosowanych strategii zaradczych. Różnice odnotowano w jedenastu strategiach na czternastu badanych. Dzieci młodsze częściej radziły sobie poprzez: aktywne radzenie, pozytywne przewartościowanie, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, zaprzeczanie i wyładowanie. Dzieci starsze częściej posługiwały się takimi strategiami, jak: poczucie humoru, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań.

Ponadto okazało się, że dzieci mieszkające na wsi częściej niż dzieci mieszkające w miastach korzystały ze strategii zwrot ku religii. Z kolei dzieci zamieszkujące w miastach częściej niż dzieci mieszkające na wsi stosowały strategię obwiniania siebie i zażywania substancji psychoaktywnych.

Tabela 57. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania

MINI-COPE	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywne radzenie sobie	1,83	0,66	1,86	0,69	-1,18	0,237
Planowanie	1,67	0,70	1,69	0,75	-0,52	0,610
Pozytywne przewartościowanie	1,62	0,74	1,58	0,77	1,22	0,222
Akceptacja	1,76	0,72	1,77	0,75	-0,21	0,837
Poczucie humoru	0,95	0,80	0,97	0,83	-0,44	0,658
Zwrot ku religii	1,01	0,86	0,80	0,86	5,87	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,77	0,77	1,73	0,81	1,40	0,163
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,71	0,77	1,68	0,82	0,86	0,392
Odwracanie uwagi	1,61	0,68	1,61	0,72	0,14	0,892
Zaprzeczanie	1,16	0,77	1,11	0,79	1,50	0,133
Wyładowanie	1,42	0,75	1,47	0,76	-1,45	0,147
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,12	0,43	0,21	0,58	-4,03	<0,001
Zaprzestanie działań	0,88	0,67	0,88	0,73	0,04	0,969
Obwinianie siebie	1,12	0,87	1,26	0,89	-3,91	<0,001

Tabela 58. Statystyki opisowe dla poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113)

MINI-COPE	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Aktywne radzenie sobie	1,82	2,00	2,00	0,71	-0,31	-0,27	0,00	3,00
Planowanie	1,59	1,50	2,00	0,86	-0,16	-0,71	0,00	3,00
Pozytywne przewartościowanie	1,59	1,50	2,00	0,84	-0,18	-0,72	0,00	3,00
Akceptacja	1,66	2,00	2,00	0,82	-0,31	-0,59	0,00	3,00
Poczucie humoru	1,12	1,00	0,00	0,96	0,53	-0,80	0,00	3,00
Zwrot ku religii	1,12	1,00	0,00	0,92	0,40	-0,73	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,77	2,00	2,00	0,88	-0,30	-0,70	0,00	3,00
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,76	2,00	2,00	0,89	-0,36	-0,58	0,00	3,00
Odwracanie uwagi	1,54	1,50	2,00	0,77	-0,11	-0,64	0,00	3,00

MINI-COPE	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Zaprzeczanie	1,21	1,00	1,00	0,80	0,31	-0,49	0,00	3,00
Wyładowanie	1,45	1,50	2,00	0,85	-0,14	-0,84	0,00	3,00
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,38	0,00	0,00	0,73	1,88	2,70	0,00	3,00
Zaprzestanie działań	0,98	1,00	1,00	0,75	0,38	-0,43	0,00	3,00
Obwinianie siebie	1,20	1,00	1,00	0,80	0,28	-0,46	0,00	3,00

Rozkład wyników okazał się zbliżony do normalnego we wszystkich skalach poza zażywaniem substancji psychoaktywnych, w tej skali odnotowano silną asymetrię dodatnią, co oznacza, że większość wyników znajduje się poniżej uzyskanej średniej.

Dzieci z niepełnosprawnościami, w klasach 4–8, najczęściej w sytuacjach trudnych radziły sobie poprzez: strategie aktywne skoncentrowane na pokonywaniu trudności, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, akceptację zaistniałej sytuacji, planowanie oraz pozytywne przewartościowanie. Do najrzadziej przejawianych sposobów radzenia sobie należą: zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poczucie humoru i zwrot ku religii.

2.5.4. Wsparcie społeczne dostarczane przez uczniów

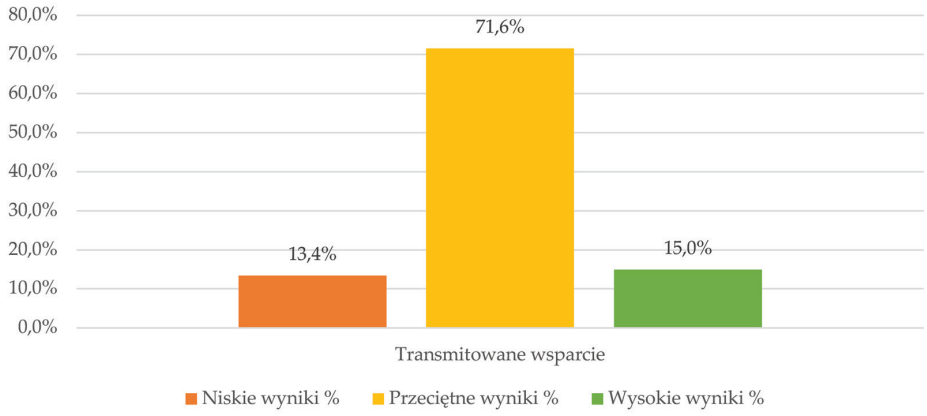
Dostarczane wsparcie społeczne jest miarą zaangażowania uczniów we wsparcie rówieśnicze. Charakterystyka ta, w założeniu przyjętego modelu, tworzy kapitał psychologiczny jednostki. Osoba udzielająca wsparcia rówieśnikom pomnaża jednocześnie swój kapitał psychologiczny poprzez doświadczanie pozytywnych przekonań i emocji wobec siebie.

Tabela 59. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego przez uczniów

	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Dostarczane wsparcie	335	13,4	1787	71,6	374	15,0

Większość (71,6%) badanej próby uczniów z klas 4–8 dostarczała wsparcia swoim rówieśnikom w średnim nasileniu. 15% uczniów kierowało wsparcie do rówieśników często i bardzo często. Z kolei 13,4% osób rzadko wspierało lub nigdy nie wspierało swoich rówieśników.

Wykres 39. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego przez uczniów



◈ *Porównanie wyników w wymiarach wsparcia dostarczanego według kryteriów socjodemograficznych*

Tabela 60. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na płeć

Dostarczane wsparcie	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1275)		Dziewczynki (N = 1221)			
	M	SD	M	SD	t	p
	4,03	0,66	4,24	0,56	-8,15	<0,001

W kategorii dostarczanego wsparcia istotnie wyższe wskaźniki, w badanej próbie, uzyskały dziewczynki. Oznacza to, że gotowość do wspierania innych u dziewczynek była wyższa niż u chłopców.

Tabela 61. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na wiek

Dostarczane wsparcie	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		9–11 lat (N=1378)			
	M	SD	M	SD	t	p
	4,18	0,59	4,10	0,64	3,28	0,001

Dzieci młodsze nie tylko odczuwały więcej wsparcia, ale także były gotowe w większym stopniu niż dzieci starsze do udzielania wsparcia swoim rówieśnikom.

Tabela 62. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na miejsce zamieszkania

Dostarczane wsparcie	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
	4,13	0,61	4,13	0,64	-0,03	0,974

Miejsce zamieszkania nie różnicowało poziomu wsparcia dostarczanego przez dzieci innym.

Tabela 63. Statystyki opisowe dla dostarczanego wsparcia w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113)

Dostarczane wsparcie	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
	3,87	3,91	3,91	0,78	-0,70	0,52	1,36	5,00

Analiza statystyk opisowych wykazała, że istnieje wiele wartości modalnych. W tabeli podano tę najniższą. Wynik przeciętny w skali dostarczanego wsparcia społecznego, u dzieci z niepełnosprawnościami, wyniósł 3,87, przy odchyleniu standardowym 0,78. Zakres uzyskanych wyników w skali mieścił się w przedziale od 1,36 do 5, w związku z czym średnią należy uznać za relatywnie wysoką. Najczęściej występujący wynik w grupie wyniósł 3,91. Rozkład wyników odznaczał się słabą asymetrią ujemną i mezokurtycznością. Rozkład był zbliżony do normalnego, większość próby uzyskała wyniki powyżej wyniku przeciętnego.

2.5.5. Wsparcie otrzymywane przez uczniów

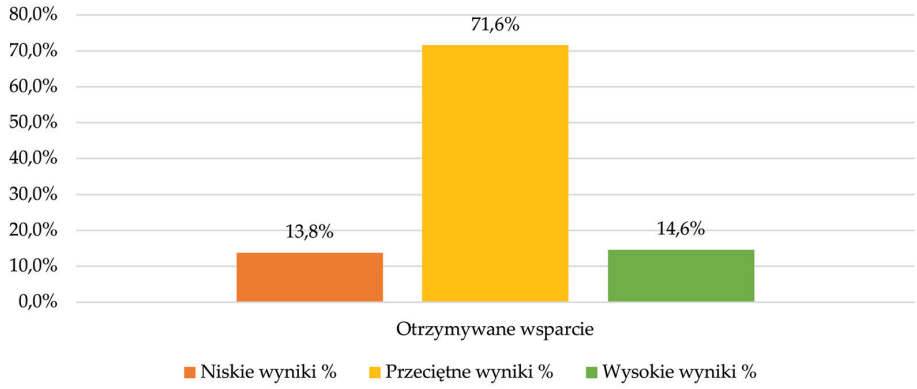
Założono, że otrzymywane wsparcie społeczne jest zmienną pośredniczącą, która może mieć znaczący wpływ na związki pomiędzy potencjałem psychologicznym i poczuciem jakości życia wśród uczniów klas 4–8.

Tabela 64. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego przez uczniów

	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Otrzymywane wsparcie	345	13,8	1786	71,6	365	14,6

Prawie 72% uczniów z klas 4–8 doświadczała wsparcia ze strony swojego otoczenia z przeciętną częstotliwością. Prawie 15% uczniów otrzymywała wsparcie często i bardzo często. Z kolei niespełna 14% uczniów z klas 4–8 otrzymywała wsparcie bardzo rzadko lub nigdy.

Wykres 40. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego przez uczniów



◈ *Porównanie wyników w wymiarach wsparcia otrzymywanego według kryteriów socjodemograficznych*

Tabela 65. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na płeć

Otrzymywane wsparcie	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1275)		Dziewczynki (N = 1221)			
	M	SD	M	SD	t	p
	3,75	0,72	3,65	0,75	3,26	0,001

Chłopcy i dziewczynki w badanej próbie różnili się poziomem otrzymywanego wsparcia. Chłopcy deklarowali wyższy poziom otrzymywanego wsparcia niż dziewczynki.

Tabela 66. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na wiek

Otrzymywane wsparcie	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		9–11 lat (N=1378)			
	M	SD	M	SD	t	p
	3,77	0,71	3,64	0,74	4,61	<0,001

Dzieci w przedziale wiekowym 9–11 lat zadeklarowały, że otrzymują więcej wsparcia niż dzieci w wieku 13–14 lat.

Tabela 67. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na miejsce zamieszkania

Otrzymywane wsparcie	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
	3,73	0,69	3,68	0,77	1,74	0,086

Miejsce zamieszkania nie różnicowało poziomu otrzymywanego wsparcia przez dzieci.

Tabela 68. Statystyki opisowe dla otrzymywanego wsparcia w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113)

Otrzymywane wsparcie	M	Me	D	SD	A	K	Max
	3,54	3,75	4,00	0,77	-0,66	0,57	5,00

Rozkład wyników cechowała słaba asymetria ujemna i mezokurtyczność. Średni wynik w skali otrzymywanego wsparcia społecznego wśród uczniów z niepełnosprawnościami wyniósł 3,54, odchylenie 0,77, przy rozpiętości wyników od 1 do 5.

2.5.6. Formy spędzania czasu wolnego

Dzieci w badanej próbie spędzają czas wolny wykonując aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych oraz aktywności bez używania

mediów elektronicznych, angażując się w tradycyjne formy spędzania czasu, jak np. czytanie książek, aktywności artystyczne czy konstrukcyjne.

Tabela 69. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego przez uczniów

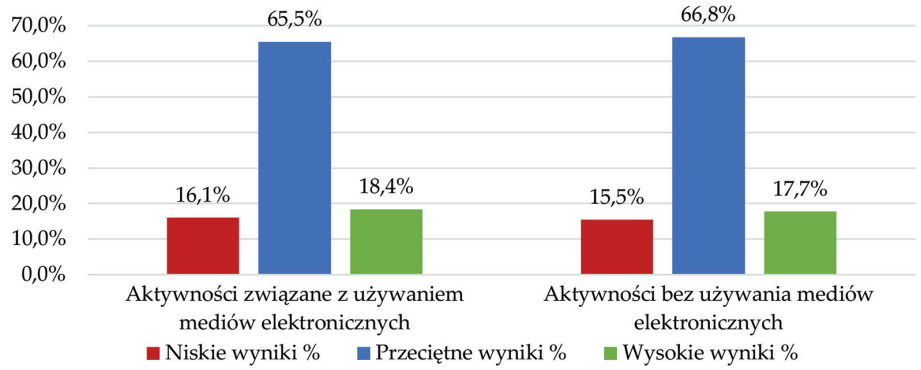
Formy spędzania czasu wolnego	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	401	16,1	1 635	65,5	460	18,4
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	387	15,5	1 668	66,8	441	17,7

Średnie wyniki w wymiarze spędzania czasu wolnego z wykorzystaniem mediów, jak i bez ich udziału, otrzymało ponad 65% badanej próby. Wyniki skrajne stanowiły przedział 17–18% – w odniesieniu do wyników wysokich, i 15–16% – w odniesieniu do wyników niskich.

Wysokie wyniki uzyskane w kwestionariuszu form spędzania czasu wolnego w wymiarze zainteresowania elektroniczne mogą świadczyć o wysokim ryzyku zagrożenia uzależnieniem od mediów elektronicznych. W badanej próbie wynik taki uzyskało 18,4% badanych uczniów z klas 4–8. W odniesieniu do danych GUS z dnia 31.12.2021 r., dotyczących populacji dzieci z klas 4–8, daje to liczbę 357 536 uczniów.

Poniższy wykres obrazuje rozkład wyników niskich, średnich i wysokich uzyskanych w badanej próbie uczniów z klas 4–8 w zakresie form spędzania czasu wolnego.

Wykres 41. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego



◈ *Porównanie wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego według kryteriów socjodemograficznych*

Analizując wyniki w badanej grupie dzieci, sprawdzono, czy istnieją różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego pomiędzy dziećmi, ze względu na płeć i miejsce zamieszkania.

Tabela 70. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na płeć

Formy spędzania czasu wolnego	Płeć				Test t-Studenta	
	Chłopcy (N = 1275)		Dziewczynki (N = 1221)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	3,47	0,70	3,43	0,68	1,60	0,110
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	2,60	0,82	2,90	0,80	-9,43	<0,001

Dziewczynki i chłopcy różnili się pod względem wykorzystywania mediów elektronicznych w zajęciach w czasie wolnym. Aktywności te wykonywane były częściej przez chłopców niż przez dziewczynki.

Tabela 71. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na wiek

Formy spędzania czasu wolnego	Wiek				Test t-Studenta	
	9–11 lat (N=1378)		9–11 lat (N=1378)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	3,41	0,72	3,51	0,62	-3,77	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	2,98	0,80	2,45	0,74	16,98	<0,001

Dzieci ze względu na wiek różniły się pod względem częstotliwości zaangażowania w aktywności związane z używaniem elektroniki. Dzieci starsze częściej rozwijały zainteresowania z użyciem mediów elektronicznych, z kolei te młodsze częściej czyniły to bez użycia mediów elektronicznych.

Tabela 72. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na miejsce zamieszkania

Formy spędzania czasu wolnego	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N = 1083)		Miasto (N = 1414)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	3,42	0,68	3,48	0,69	-2,39	0,017
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	2,75	0,81	2,74	0,83	0,40	0,691

Dzieci zamieszkujące w miastach częściej niż dzieci zamieszkujące na wsi korzystały z mediów elektronicznych w rozwoju zainteresowań.

Tabela 73. Statystyki opisowe dla wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego wśród uczniów z niepełnosprawnością (N = 113)

Formy spędzania czasu wolnego	M	Me	D	SD	A	K	Min	Max
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	3,38	3,43	3,14	0,82	-0,25	0,39	1,00	5,00
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	2,89	2,80	3,00	0,77	0,44	0,63	1,00	5,00

Rozkład wyników w czynniku aktywności z używaniem mediów elektronicznych charakteryzowała słaba asymetria ujemna, z kolei w czynniku aktywności bez używania mediów elektronicznych słaba asymetria dodatnia. Kurtoza w obydwu czynnikach potwierdzała skoncentrowanie wyników wokół średniej. Dzieci z klas 4–8 z orzeczonymi niepełnosprawnościami uzyskały wyższe wyniki w aktywnościach związanych z użyciem mediów elektronicznych niż w aktywnościach bez użycia mediów elektronicznych. Prawidłowości te odnotowano w całej badanej grupie.

2.6. Związki między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów

W paragrafie tym przedstawione zostaną związki korelacyjne pomiędzy zmiennymi stanowiącymi kapitał psychologiczny uczniów i odczuwaną przez nich jakością życia w poszczególnych domenach. Związek pozytywny (dodatni) wskazuje, że przy wzroście jednej zmiennej wzrasta również druga. Związek negatywny (ujemny) oznacza, że wraz ze wzrostem jednej zmiennej – druga maleje.

⟡ *Związki między kapitałem psychologicznym a zdrowiem psychicznym*

Tabela 74. Związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,38	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,46	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,43	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,38	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,46	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,28	<0,001
Planowanie	0,20	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,28	<0,001
Akceptacja	0,10	<0,001
Poczucie humoru	0,04	0,044
Zwrot ku religii	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,29	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,27	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,08	<0,001
Zaprzeczanie	-0,01	0,594
Wyładowanie	-0,05	0,014
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,07	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,25	<0,001
Obwinianie siebie	-0,28	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,26	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	0,02	0,309
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,28	<0,001

Poczucie jakości życia w domenie zdrowie fizyczne w badanej grupie dzieci reprezentujących klasy od 4 do 8 szkoły podstawowej, korelowało pozytywnie z przeciętną siłą, z prężnością i wszystkimi czterema jej wymiarami: optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu,

poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Jakość życia w sferze fizycznej wzrasta wraz ze wzrostem poczucia prężności i jej składowych.

Podobne pozytywne związki jakości życia w domenie fizycznej, o słabej sile związku, wykazano z adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie ze stresem: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Odnotowano także zależność pozytywną pomiędzy jakością życia w sferze fizycznej a radzeniem sobie poprzez zajmowanie się czymś innym (siła korelacji była słaba). Strategie nieadaptacyjne, takie jak wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań i obwinianie siebie, korelowały z poczuciem jakości życia w sferze fizycznej ujemnie, przy czym siła tego związku była słaba. Na uwagę zasługują trzy strategie negatywne, które tworzą czynnik zwany bezradnością. Były to: zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań i obwinianie siebie. Ich związek z poczuciem jakości życia w sferze fizycznej okazał się negatywny. Oznacza to, że wraz ze wzrostem częstotliwości posługiwania się przez dzieci tymi strategiami obniża się odczuwana przez nie jakość życia w domenie fizycznej.

Nie odnotowano istotnych zależności pomiędzy poczuciem jakości życia w sferze fizycznej a sposobem radzenia sobie w sytuacjach trudnych poprzez strategię zaprzeczanie oraz pomiędzy jakością życia w domenie fizycznej a rozwojem zainteresowań związanych z użyciem mediów elektronicznych.

Jakość życia w sferze fizycznej korelowała także dodatnio ze słabą siłą związku, z dostarczanym wsparciem oraz rozwojem zainteresowań bez wykorzystania mediów elektronicznych. Poczucie jakości życia w sferze fizycznej wzrastało wraz ze wzrostem dostarczanego przez dzieci wsparcia swoim rówieśnikom i wzrostem realizowanych zainteresowań niezwiązanych z mediami elektronicznymi. Zależności te pokazują, że dzieci czerpią satysfakcję z rozwoju zainteresowań nieelektronicznych i ze wsparcia, którym obdarzają inne dzieci. Aktywności te wpływają na wzrost ich jakości życia.

⟡ *Związki między kapitałem psychologicznym a samopoczuciem psychicznym*

Tabela 75. Związki pomiędzy wymiarem samopoczucia psychicznego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,46	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,50	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,48	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,39	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,51	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,29	<0,001
Planowanie	0,20	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,32	<0,001
Akceptacja	0,14	<0,001
Poczucie humoru	0,05	0,009
Zwrot ku religii	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,41	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,33	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,07	0,001
Zaprzeczanie	-0,08	<0,001
Wyładowanie	-0,11	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,13	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,33	<0,001
Obwinianie siebie	-0,50	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,24	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,08	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,26	<0,001

Jakość życia dzieci z klas 4–8 w sferze samopoczucia psychicznego korelowała pozytywne związki (o umiarkowanej i dużej sile) z prężnością oraz wszystkimi jej wymiarami: optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświad-

czenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Im wyższy wzrost prężności, tym lepsze samopoczucie psychiczne.

Jakość życia w sferze psychicznej korelowała także pozytywnie, słabo i przeciętnie, ze wszystkimi strategiami radzenia sobie o charakterze adaptacyjnym (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego) oraz z zajmowaniem się czymś innym. Związki korelacyjne okazały się analogiczne jak dla domeny zdrowie fizyczne. Wystąpiły pozytywne związki pomiędzy samopoczuciem psychicznym i dostarczaniem wsparcia oraz rozwojem zainteresowań bez użycia mediów elektronicznych.

Odnotowano negatywne związki samopoczucia psychicznego (o słabej i umiarkowanej sile związku) z rozwojem zainteresowań z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz takimi strategiami zaradczymi, jak: zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, zaprzeczanie, wyładowanie. Jakość życia w sferze psychicznej obniżała się wraz ze wzrostem częstotliwości zaangażowania w aktywności związane z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz radzeniem sobie poprzez strategie bierności: zaprzeczanie i wyładowanie.

Jakość życia w sferze psychicznej wzrastała wraz ze wzrostem prężności i częstotliwością radzenia sobie ze stresem z wykorzystaniem pozytywnych, adaptacyjnych strategii oraz zajmowania się czymś innym.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a niezależnością i relacjami z rodzicami*

Tabela 76. Związki pomiędzy wymiarami niezależności i relacji z rodzicami a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,38	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,43	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,42	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,37	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,44	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,28	<0,001

	r	p
Planowanie	0,23	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,27	<0,001
Akceptacja	0,16	<0,001
Poczucie humoru	0,06	<0,001
Zwrot ku religii	0,14	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,40	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,34	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,12	<0,001
Zaprzeczanie	0,00	0,830
Wyładowanie	-0,02	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,14	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,20	<0,001
Obwinianie siebie	-0,28	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,31	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	0,05	0,002
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,18	<0,001

Jakość życia w sferze niezależności i relacji z rodzicami korelowała pozytywnie z prężnością i wszystkimi jej wymiarami, siła związków okazała się umiarkowana. Pozytywne związki jakości życia w sferze niezależność i relacje z rodzicami występowały także ze wszystkimi adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie ze stresem (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego) oraz z zajmowaniem się czymś innym. Negatywne związki zaobserwowano pomiędzy jakością życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami a radzeniem sobie poprzez strategie bierności (zażywanie substancji psychoaktywnych, obwinianie siebie i zaprzestanie działań), przy czym siła tych związków była słaba.

Jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami korelowała pozytywnie z dostarczaniem wsparcia rówieśnikom oraz rozwojem zainteresowań, zarówno z wykorzystaniem mediów elektronicznych, jak i bez ich wykorzystania.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a relacjami z rówieśnikami i wsparciem społecznym*

Tabela 77. Związki pomiędzy wymiarami relacji z rówieśnikami i wsparcia społecznego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,40	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,41	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,41	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,35	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,44	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,30	<0,001
Planowanie	0,23	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,29	<0,001
Akceptacja	0,15	<0,001
Poczucie humoru	0,09	<0,001
Zwrot ku religii	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,41	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,38	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,17	<0,001
Zaprzeczanie	0,09	<0,001
Wyładowanie	0,06	0,005
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,07	0,001
Zaprzestanie działań	-0,15	<0,001
Obwinianie siebie	-0,18	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,46	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	0,19	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,29	<0,001

Poczucie jakości życia dzieci z klas 4–8 w badanej próbie w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne korelowało pozytywnie z przeciętną siłą związku, z prężnością i jej wymiarami. Korelacje pozytywne jakości życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne występowały także ze wszystkimi strategiami

radzenia sobie o charakterze pozytywnym, jak również negatywnym, poprzez zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie i wyładowanie. Negatywne związki odnotowano pomiędzy jakością życia, związaną z satysfakcją z kontaktów rówieśniczych, a radzeniem sobie poprzez bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, obwinianie siebie i zaprzestanie działań).

Poczucie jakości życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne korelowało pozytywnie z dostarczaniem wsparcia rówieśnikom oraz rozwojem zainteresowań, zarówno z wykorzystaniem mediów elektronicznych, jak i bez ich wykorzystania.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a środowiskiem szkolnym*

Tabela 78. Związki pomiędzy wymiarem środowiska szkolnego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,36	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,45	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,43	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,39	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,45	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,32	<0,001
Planowanie	0,27	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,29	<0,001
Akceptacja	0,14	<0,001
Poczucie humoru	-0,05	0,008
Zwrot ku religii	0,27	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,37	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,34	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,11	<0,001
Zaprzeczanie	-0,02	0,282
Wyładowanie	0,05	0,020
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,16	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,22	<0,001

	r	p
Obwinianie siebie	-0,26	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,34	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	-0,10	<0,001
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,39	<0,001

Poczucie jakości życia w sferze środowisko szkolne, w badanej próbie dzieci z klas 4–8, korelowało pozytywnie, z przeciętną siłą związku, z prężnością i wszystkimi jej wymiarami. Odnotowano także pozytywne związki jakości życia w sferze środowisko szkolne z adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, poza poczuciem humoru, oraz ze strategiami, takimi jak zajmowanie się czymś innym i wyładowanie. Zależności są słabe.

Odczuwana jakość życia w środowisku szkolnym korelowała negatywnie ze strategiami bezradności, takimi jak używanie substancji psychoaktywnych, obwinianie siebie oraz zaprzestanie działań. Odnotowano także negatywne korelacje jakości życia w środowisku szkolnym z rozwojem zainteresowań związanych z wykorzystaniem elektroniki. Z kolei pozytywne korelacje wykazano pomiędzy jakością życia w środowisku szkolnym i dostarczaniem wsparcia innym uczniom oraz rozwojem zainteresowań bez wykorzystania mediów elektronicznych.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a ogólną jakością życia*

Tabela 79. Związki pomiędzy ogólną jakością życia a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,51	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,58	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,56	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,48	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,59	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,37	<0,001

	r	p
Planowanie	0,28	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,37	<0,001
Akceptacja	0,18	<0,001
Poczucie humoru	0,05	0,008
Zwrot ku religii	0,24	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,48	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,42	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,14	<0,001
Zaprzeczanie	-0,02	0,401
Wyładowanie	-0,03	0,127
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,15	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,30	<0,001
Obwinianie siebie	-0,40	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,40	<0,001
Aktywności związane z używaniem mediów elektronicznych	0,01	0,533
Aktywności bez używania mediów elektronicznych	0,34	<0,001

Ogólne poczucie jakości życia odczuwane przez badanych uczniów z klas 4–8, wyrażające uśrednione wyniki w poszczególnych wymiarach jakości życia, wykazywało pozytywne związki z prężnością, zarówno wynikiem ogólnym, jak i optymistycznym nastawieniem oraz energią, wytrwałością i determinacją w działaniu, poczuciem humoru i otwartością na nowe doświadczenia, kompetencjami osobistymi i tolerancją negatywnego afektu. Siła zależności była wysoka.

Ogólna jakość życia korelowała pozytywnie ze słabą siłą związku, z adaptacyjnymi strategiami zaradczymi, takimi jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Odnotowano także pozytywny związek poczucia ogólnej jakości życia ze strategią radzenia sobie, polegającą na odwracaniu uwagi od sytuacji trudnej poprzez strategię zajmowanie się czymś innym.

Poczucie ogólnej jakości życia wykazywało negatywne związki o słabej i przeciętnej sile ze strategiami bezradności, takimi

jak: używanie substancji psychoaktywnych, obwinianie siebie i zaprzestanie działań.

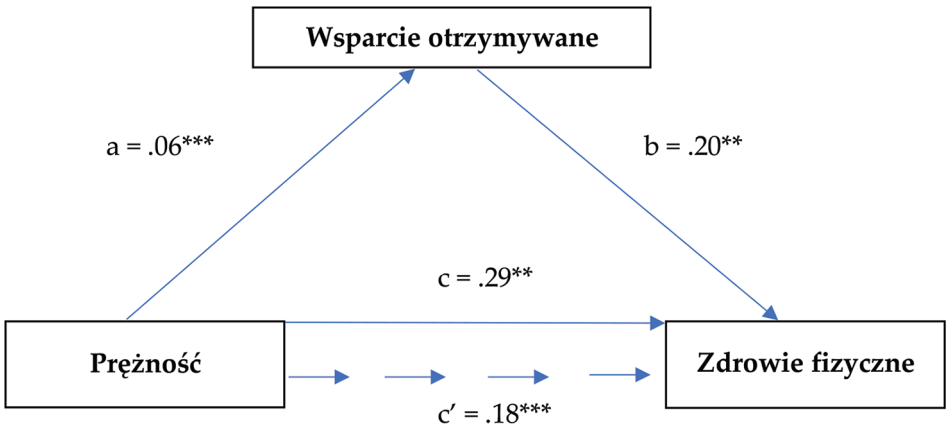
Odnotowano pozytywne korelacje o przeciętnej sile związku pomiędzy poczuciem ogólnej jakości życia i dostarczanym wsparciem a rozwojem zainteresowań bez zaangażowania mediów elektronicznych.

2.7. Znaczenie mediacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków wybranych zmiennych tworzących kapitał psychologiczny z jakością życia uczniów

W kolejnej części raportu przedstawiono modele mediacyjne, w których otrzymywane wsparcie istotnie mediowało związki pomiędzy kapitałem psychologicznym i poczuciem jakości życia w sferach: zdrowie fizyczne, samopoczucie psychiczne, niezależność i relacje z rodzicami, rówieśnicy i wsparcie społeczne. Pokazują one znaczenie otrzymywanego wsparcia dla związków pomiędzy kapitałem psychologicznym i odczuwaną jakością życia.

- ***Modele mediacyjne dla związku potencjału psychologicznego z domeną jakości życia – zdrowie fizyczne, przy mediującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego.***

Schemat 15. Model mediacyjny dla związku jakość życia w domenie zdrowie fizyczne, prężność i otrzymywane wsparcie

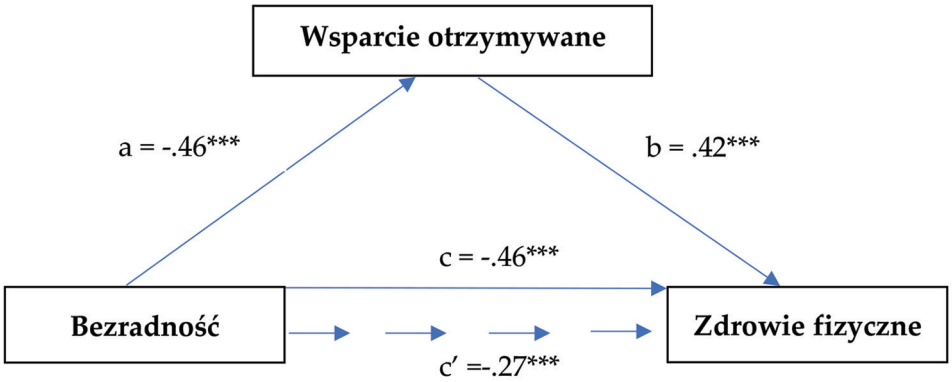


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Odnotowano istotny, bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,055, SE = 0,004, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na zdrowie fizyczne (β = 0,196, SE = 0,061, p < 0,01). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,285, SE = 0,011, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,176, SE = 0,036, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a zdrowiem fizycznym (LLCI=0,0035; ULCI=0,0182).

Otrzymywane wsparcie mediuje związek pomiędzy prężnością i zadowoleniem z życia w domenie zdrowie psychiczne. Prężność wiąże się pozytywnie z otrzymywanym wsparciem, a to z kolei wzmacnia związek prężności z poczuciem jakości życia w domenie zdrowie fizyczne.

Schemat 16. Model mediacyjny dla związku zdrowie fizyczne, bezradność i otrzymywane wsparcie



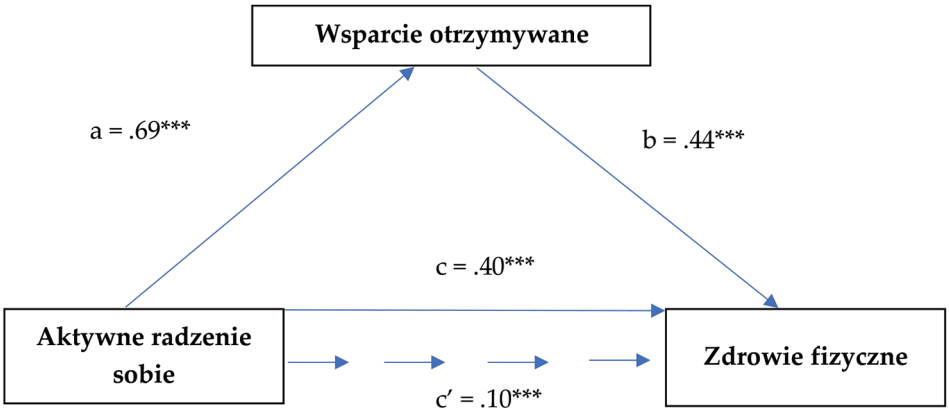
**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wykazała istotny, bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β =-0,458, SE = 0,027, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,464, SE = 0,029, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na zdrowie fizyczne (β = 0,424, SE = 0,020, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,269, SE = 0,028,

p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a zdrowiem fizycznym (LLCI=-0,2325; ULCI=-0,2021).

Radzenie sobie ze stresem poprzez bezradność istotnie wiąże się z poczuciem jakości życia w domenie zdrowie fizyczne wśród dzieci z klas 4–8 szkół podstawowych. Istotny wpływ na ten związek ma otrzymywane wsparcie społeczne. Przy niskim wsparciu społecznym związek pomiędzy bezradnością i odczuwanym zdrowiem fizycznym przez dzieci jest silniejszy. Radzenie sobie ze stresem za pomocą bezradności obniża jakość życia w domenie zdrowie fizyczne, a zależność ta jest silniejsza przy niskim poziomie dostarczanego wsparcia społecznego.

Schemat 17. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie z jakością życia w domenie zdrowie fizyczne i otrzymywane wsparcie



**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

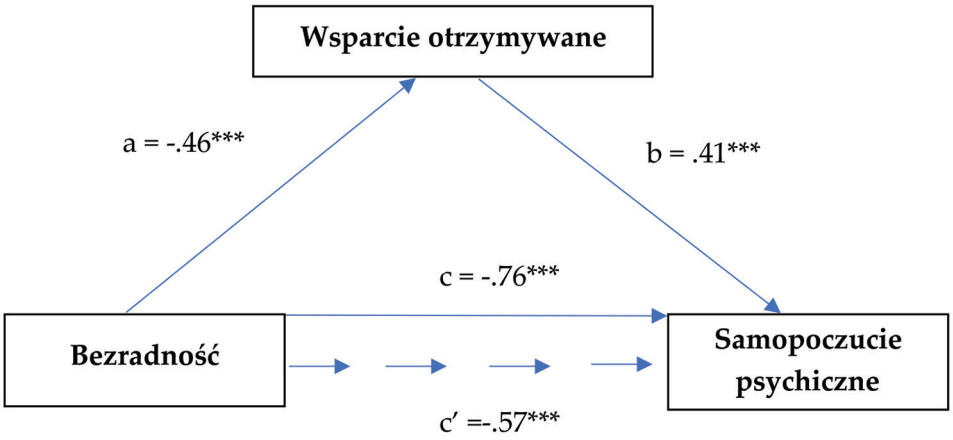
Zaobserwowano istotny, bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,691, SE = 0,020, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na zdrowie fizyczne (β = 0,440, SE = 0,023, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,399, SE = 0,025, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,095, SE = 0,028, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu po-

twierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a zdrowiem fizycznym (LLCI=0,2641; ULCI=0,3468).

Związek aktywnego radzenie sobie z poczuciem zdrowia fizycznego u dzieci jest wzmacniany poprzez otrzymywane wsparcie.

◈ *Modele mediacyjne dla związku potencjału psychologicznego z domeną jakości życia – samopoczucie psychiczne, przy mediującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego*

Schemat 18. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie samopoczucie psychiczne i otrzymywane wsparcie

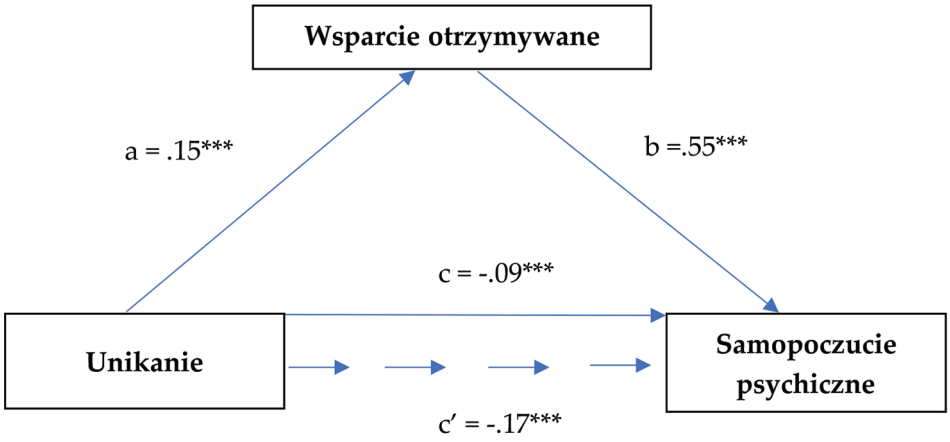


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wskazuje na istotny, bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,458, SE = 0,027, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,760, SE = 0,028, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na samopoczucie psychiczne (β = 0,413, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na samopoczucie psychiczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,571, SE = 0,026, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a samopoczuciem psychicznym (LLCI = – 0,2241; ULCI = –0,1558).

Związek pomiędzy bezradnością i samopoczuciem fizycznym w grupie dzieci z klas 4–8 istotnie zależy od otrzymywanego wsparcia.

Schemat 19. Model mediacyjny dla związku unikanie, jakość życia w domenie samopoczucie psychiczne i otrzymywane wsparcie



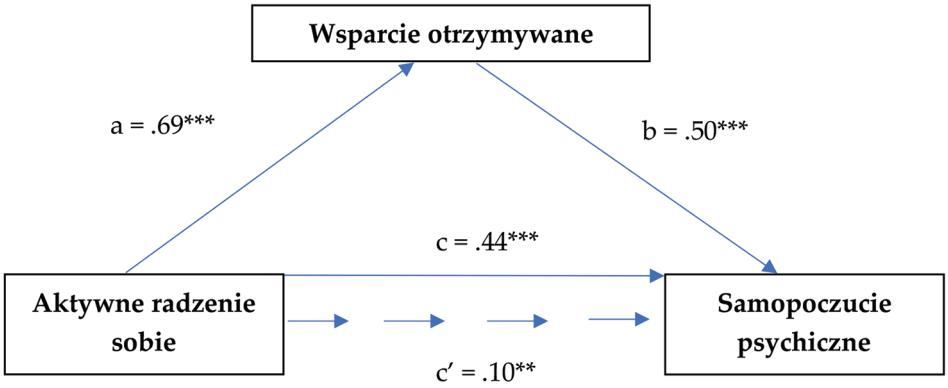
**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Odnotowano istotny, bezpośredni związek między unikaniem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,145, SE = 0,026, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,087, SE = 0,032, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na samopoczucie psychiczne (β = 0,554, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ unikania na samopoczucie psychiczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zwiększył się (β = – 0,167, SE = 0,282, p < 0,001). Przypadek ten można określić jako supresję, czyli sytuację, w której zmienna mediująca, ukrywa wpływ innej mediującej zmiennej, wykazując jedynie pojedynczą zależność (pozytywną bądź negatywną) ukrywając istotną zależność o przeciwnym znaku. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy unikaniem a samopoczuciem psychicznym (LLCI=0,0467; ULCI=0,1163).

Związek pomiędzy radzeniem sobie w sytuacjach trudnych za pomocą unikania z samopoczuciem psychicznym jest mediowany za pośrednictwem otrzymywanego wsparcia. Stosowa-

nie strategii unikania sytuacji trudnej wpływa na obniżenie samopoczucia psychicznego wśród dzieci z klas 4–8. Związek ten jest jednak słabszy przy obecności wsparcia społecznego.

Schemat 20. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie samopoczucie psychiczne i otrzymywane wsparcie



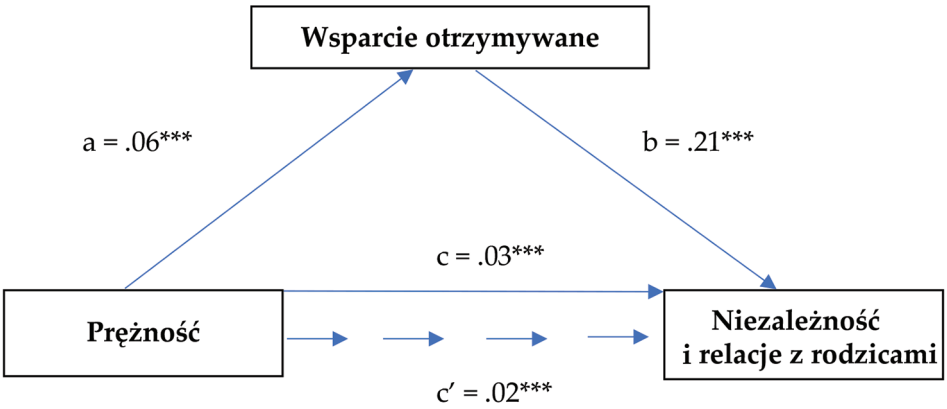
**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wskazuje na istotny, bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,691, SE = 0,020, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na samopoczucie psychiczne (β = 0,495, SE = 0,023, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,440, SE = 0,025, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na samopoczucie psychiczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,098, SE = 0,028, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a samopoczuciem psychicznym (LLCI = 0,2999; ULCI = 0,3851).

Pozytywny związek aktywnego radzenia sobie z samopoczuciem psychicznym w badanej próbie dzieci z klas 4–8 jest wzmacniany poprzez otrzymywane wsparcie.

◈ *Modele mediacyjne dla związku potencjału psychologicznego z domeną jakości życia – niezależność i relacje z rodzicami, przy mediującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego*

Schemat 21. Model mediacyjny dla związku prężność, jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami oraz otrzymywane wsparcie

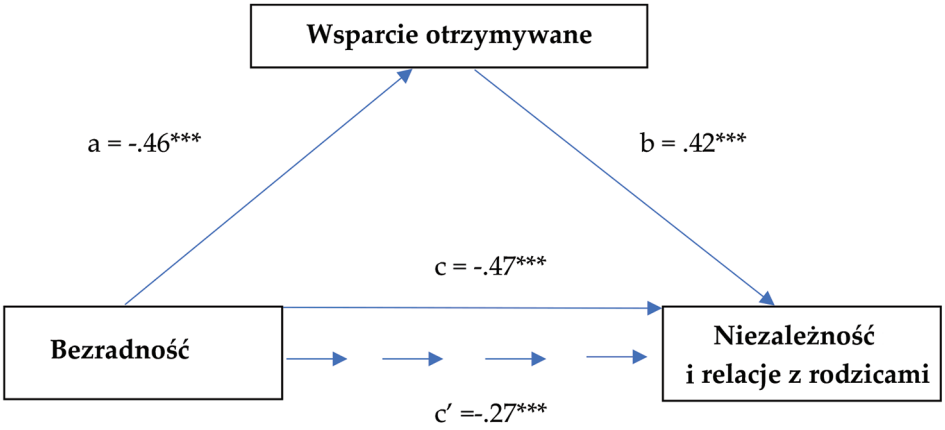


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Odnotowano istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,055, SE = 0,004, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,205, SE = 0,063, p < 0,01). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,028, SE = 0,011, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na niezależność i relacje z rodzicami po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,017, SE = 0,037, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = 0,0042; ULCI = 0,0185). Prężność istotnie wiąże się z poczuciem jakości życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami w badanej grupie dzieci z klas 4–8.

Prężność istotnie wiąże się z poczuciem jakości życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami w badanej grupie dzieci z klas 4–8. Związek ten jest silniejszy za pośrednictwem mediatora, którym jest otrzymywane wsparcie.

Schemat 22. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami oraz otrzymywane wsparcie

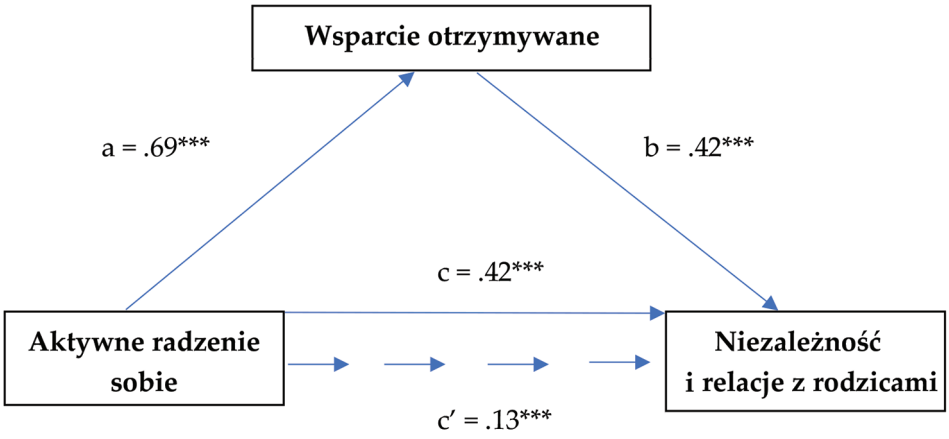


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wskazuje na istotny, bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,459, SE = 0,027, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,465, SE = 0,030, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,417, SE = 0,020, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na niezależność i relacje z rodzicami po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,273, SE = 0,029, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = – 0,2278; ULCI=-0,1585). Radzenie sobie ze stresem poprzez bezradność wiąże się z poczuciem jakości życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami.

Mediatorem tego związku jest otrzymywane wsparcie. Przy wzroście częstotliwości stosowania strategii bezradności zmniejsza się poczucie jakości życia w sferze niezależność i relacje z rodzicami, a efekt ten wzmacnia malejące wsparcie społeczne.

Schemat 23. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami oraz otrzymywane wsparcie



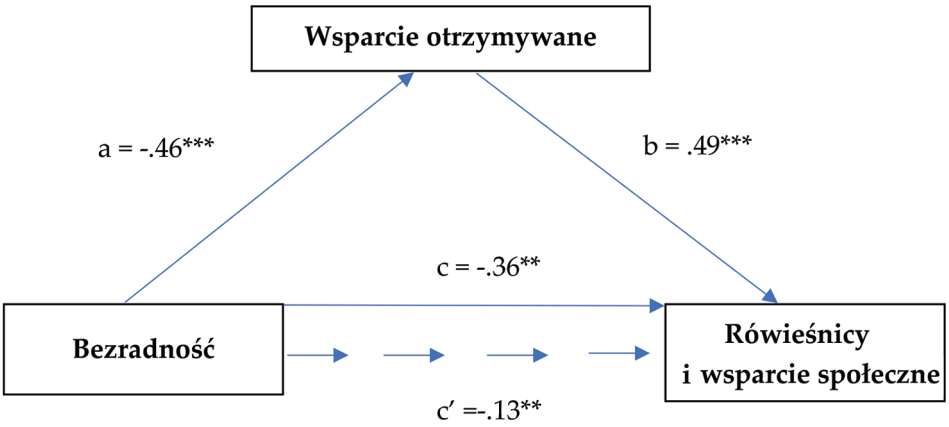
**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wskazuje na istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,691, SE = 0,020, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,420, SE = 0,024, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,418, SE = 0,026, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na niezależność i relacje z rodzicami po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,128, SE = 0,029, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = 0,2505; ULCI = 0,3307).

Aktywne radzenie sobie wiąże się pozytywnie z jakością życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami poprzez otrzymywane wsparcie społeczne.

◈ *Modele mediacyjne dla związku potencjału psychologicznego z domeną jakości życia –rówieśnicy i wsparcie społeczne, przy mediującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego*

Schemat 24. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz otrzymywane wsparcie



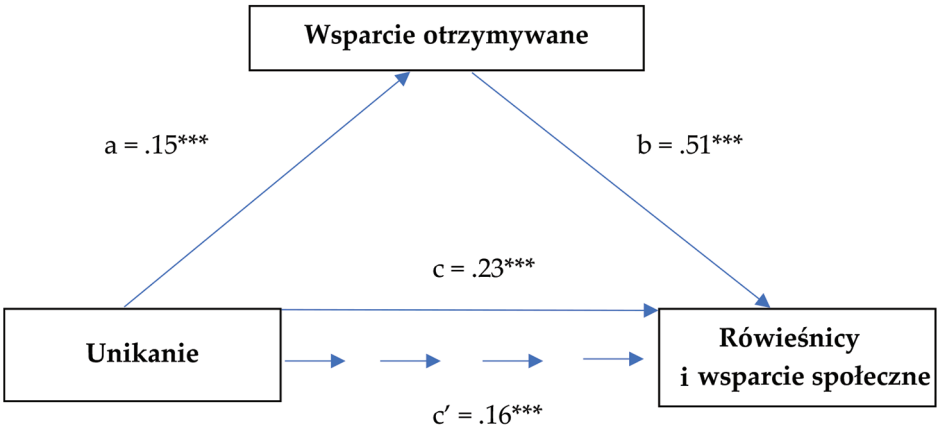
**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Odnotowano istotny bezpośredni związek między *Bezradnością* a *Otrzymywanym wsparciem* (β = – 0,459, SE = 0,027, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,356, SE = 0,036, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (*Wsparcie otrzymywane*) na *Wsparcie społeczne* (β = 0,493, SE = 0,024, p < 0,001). Bezpośredni wpływ *Bezradności* na *Wsparcie społeczne* po dodaniu *Otrzymywanego wsparcia* jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,130, SE = 0,035, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację *Wsparcia otrzymywanego* w związku pomiędzy *Bezradnością* a *Wsparciem społecznym* (LLCI = – 0,2684; ULCI=-0,1866).

Radzenie sobie ze stresem poprzez bezradność wiąże się ujemnie z poczuciem jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne poprzez otrzymywane wsparcie. Wzrost częstotliwości radzenia sobie ze stresem za pomocą bezradności (zaprzestanie działań, obwinianie siebie i zażywanie substancji psychoaktywnych) powoduje obniżenie poczucia jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne, związek

ten jest silniejszy przy uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia, które obniża się wraz ze wzrostem bezradności.

Schemat 25. Model mediacyjny dla związku unikanie, jakość życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz otrzymywane wsparcie

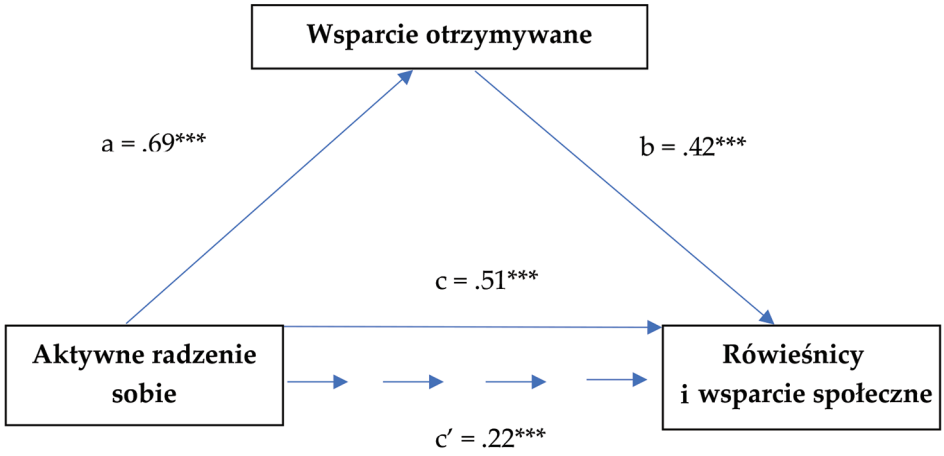


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wskazuje na istotny bezpośredni związek między unikaniem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,150, SE = 0,027, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,234, SE = 0,034, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie społeczne (β = 0,509, SE = 0,023, p < 0,001). Bezpośredni wpływ unikania na wsparcie społeczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,161, SE = 0,031, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy unikaniem a wsparciem społecznym (LLCI=0,0420; ULCI=0,1057).

Radzenie sobie ze stresem poprzez unikanie wiąże się z poczuciem jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne poprzez otrzymywane wsparcie. Wzrost częstotliwości radzenia sobie ze stresem za pomocą unikania sytuacji trudnej powoduje obniżenie poczucia jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne, związek ten jest silniejszy przy uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia.

Schemat 26. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz otrzymywane wsparcie



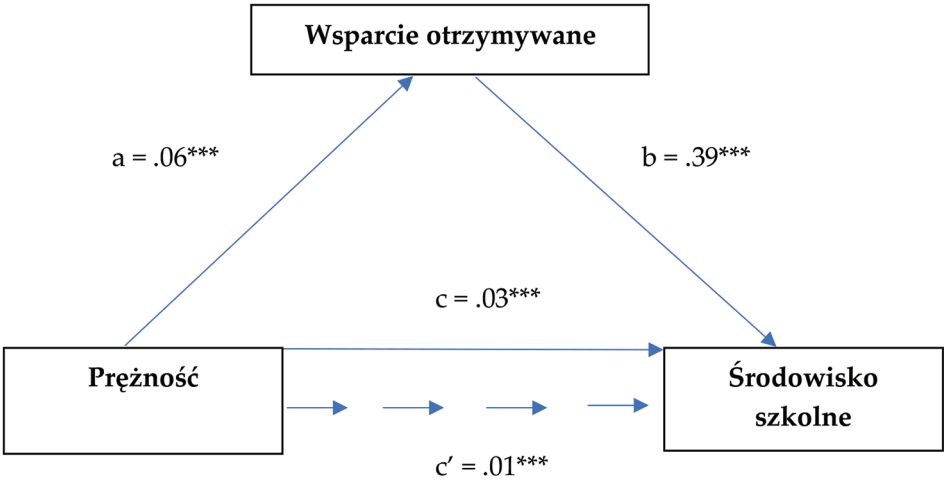
**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Odnotowano istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,691, SE = 0,020, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie społeczne (β = 0,421, SE = 0,028, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,512, SE = 0,030, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na Wsparcie społeczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,221, SE = 0,034, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a wsparciem społecznym (LLCI = 0,248; ULCI = 0,3362).

Aktywne radzenie sobie wiąże się z jakością życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne wśród dzieci z klas 4–8. Związek ten jest silniejszy za pośrednictwem mediatora, którym jest otrzymywane wsparcie społeczne.

- ***Modele mediacyjne dla związku potencjału psychologicznego z domeną jakości życia – środowisko szkolne, przy mediującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego.***

Schemat 27. Model mediacyjny dla związku prężność, jakość życia w domenie środowisko szkolne i otrzymywane wsparcie

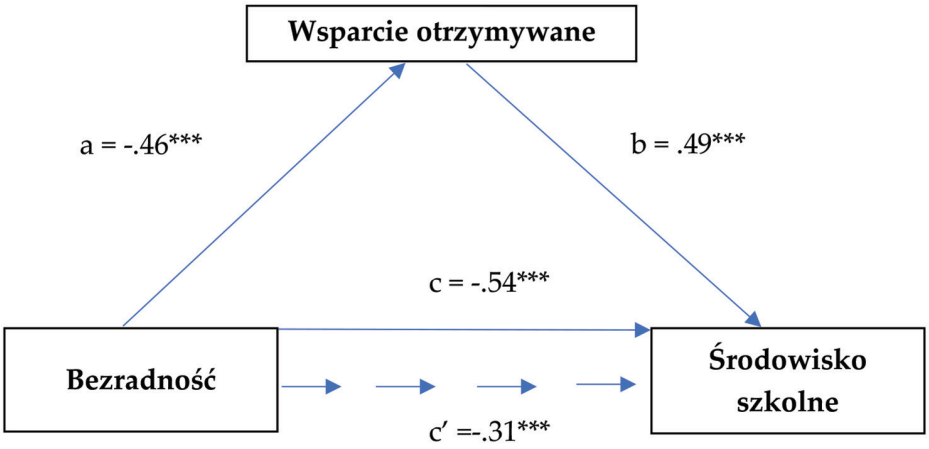


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykazano istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,055, SE = 0,004, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,387, SE = 0,070, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,032, SE = 0,013, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,010, SE = 0,041, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a środowiskiem szkolnym (LLCI = 0,0136; ULCI = 0,0296).

Związek prężności z jakością życia w sferze środowisko szkolne, w grupie dzieci z klas 4–8, jest silniejszy przy uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia.

Schemat 28. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie środowisko szkolne i otrzymywane wsparcie

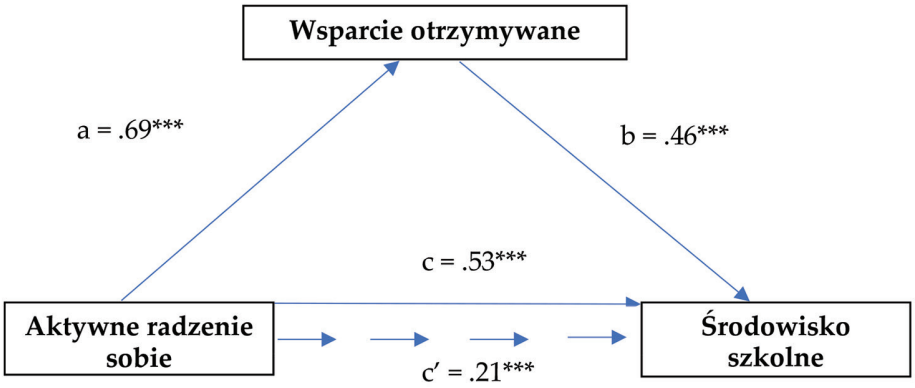


**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Analiza wyników wskazuje na istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = -0,458, SE = 0,027, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = -0,535, SE = 0,033, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,489, SE = 0,023, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,310, SE = 0,032, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację Wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a środowiskiem szkolnym (LLCI = -0,2650; ULCI = -0,1866).

Radzenie sobie ze stresem poprzez bezradność wiąże się negatywnie z poczuciem jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne poprzez otrzymywane wsparcie. Wzrost częstotliwości radzenia sobie ze stresem za pomocą bezradności (zaprzestanie działań, obwinianie siebie i zażywanie substancji psychoaktywnych) powoduje obniżenie poczucia jakości życia w domenie środowisko szkolne, związek ten jest silniejszy przy uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia, które obniża się wraz ze wzrostem bezradności.

Schemat 29. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie środowisko szkolne i otrzymywane wsparcie



**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Odnotowano istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie a otrzymywanym wsparciem (β = 0,691, SE = 0,020, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,464, SE = 0,026, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,527, SE = 0,028, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,206, SE = 0,032, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy aktywnym radzeniem sobie a środowiskiem szkolnym (LLCI = 0,2736; ULCI =0,3673).

Otrzymywane wsparcie wzmacnia istniejący związek pomiędzy aktywnym radzeniem i poczuciem jakości życia w sferze środowisko szkolne w badanej grupie uczniów klas 4–8.

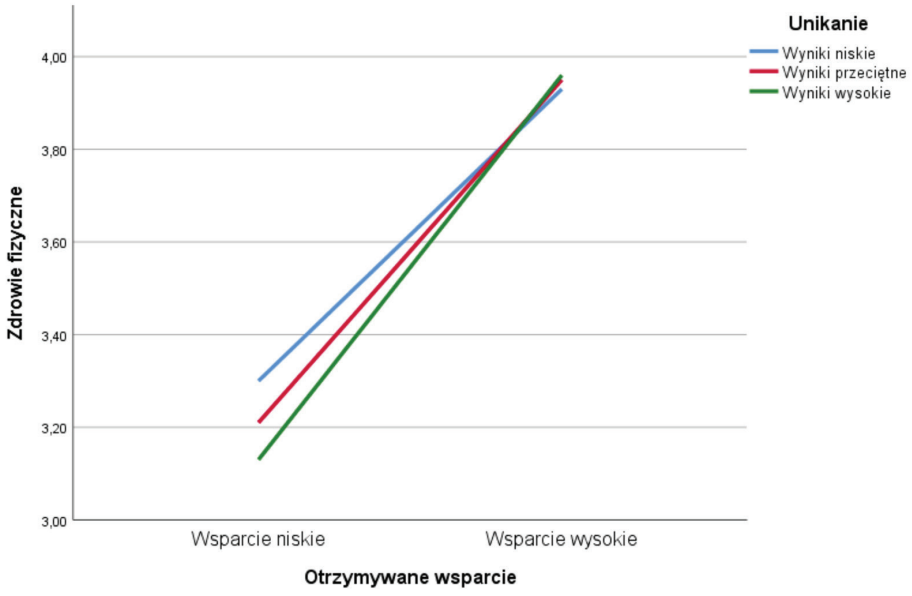
2.8. Znaczenie moderacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków wybranych zmiennych tworzących kapitał psychologiczny z jakością życia uczniów

Moderacje przedstawione poniżej wskazują na rolę otrzymywanego wsparcia społecznego dla relacji wybranych elementów potencjału psychologicznego z odczuwaną jakością życia w badanej grupie dzieci z klas 4–8.

⟡ *Testowanie związku radzenia sobie ze stresem poprzez unikanie sytuacji trudnej z odczuwanym dobrostanem w sferze fizycznej przy różnym nasileniu wsparcia społecznego*

Na wykresie poniżej przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między unikaniem jako formy radzenia sobie ze stresem a dobrostanem fizycznym. Model wyjaśniał R^2 = 21,14% wariancji zmiennej zależnej, F = 222,70 (3, 2492), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy unikaniem a otrzymywanym wsparciem (ΔR2 = 0,06, F = 19,28(1, 2492), p = <0,001). Wśród osób, które miały niskie wsparcie, częstsze stosowanie strategii unikania przekładało się na mniejszy dobrostan fizyczny (ef = – 0,1566; se = 0,0335; t = – 4,6755; p < 0,001; LLUI = – 0,2222; ULCI = – 0,0909). Efektu istotnego nie odnotowano w przypadku osób, które otrzymywały wysokie wsparcie społeczne.

Wykres 42. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między unikaniem i dobrostanem fizycznym

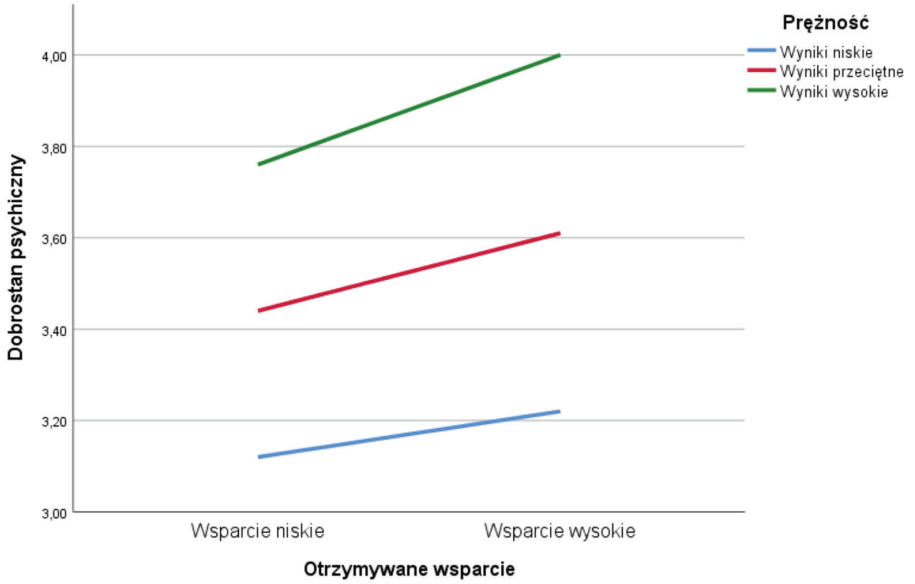


Podsumowując, przy niskim wsparciu społecznym stosowanie strategii unikowej przez dzieci z klas 4–8 w istotny sposób obniża poczucie jakości życia w sferze fizycznej.

◈ *Testowanie związku prężności z odczuwanym dobrostanem w sferze psychicznej przy różnym nasileniu wsparcia społecznego*

Założeniem kolejnego modelu było określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między prężnością a dobrostanem psychicznym. Model wyjaśniał R^2 = 26,50% wariancji zmiennej zależnej, F = 299,41 (3, 2492), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy prężnością a otrzymywanym wsparciem (ΔR2 = 0,04, F = 15,35(1, 2492), p = <0,01). Wśród osób, które miały niskie wsparcie, wyższa prężność przekładała się na wyższy dobrostan psychiczny (ef = 0,025; se = 0,004; t = 7,180; p < 0,001; LLUI = 0,0186; ULCI = 0,0325). Wśród osób, które miały wysokie wsparcie, wyższa prężność, również przekładała się na wyższy dobrostan psychiczny (ef = 0,031; se = 0,004; t = 8,551; p < 0,001; LLUI = 0,0239; ULCI = 0,0382).

Wykres 43. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między prężnością i dobrostanem psychicznym

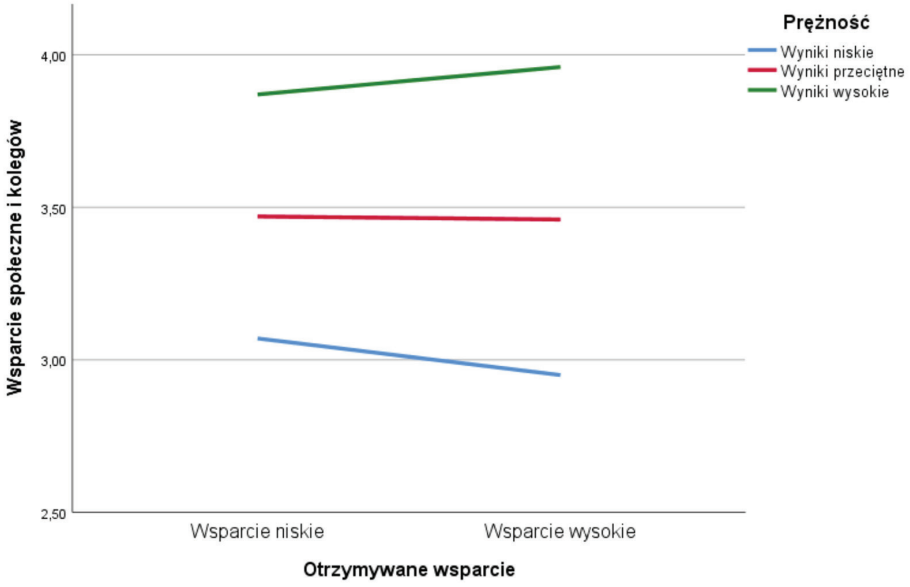


Podsumowując, niezależnie od poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego, prężność wiąże się znacząco pozytywnie z dobrostanem psychicznym wśród dzieci z klas 4–8.

⟐ *Testowanie związku prężności z odczuwaną jakością życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne, przy różnym nasileniu wsparcia społecznego*

Na wykresie poniżej przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między prężnością a odczuwaną jakością życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne. Model wyjaśniał R^2 = 19,64% wariancji zmiennej zależnej, F = 202,98 (3, 2492), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy prężnością a otrzymywanym wsparciem (ΔR2 = 0,07, F = 22,06(1, 2492), p = <0,001). Wśród osób, które miały niskie wsparcie, wyższa prężność przekładała się na wyższą jakość życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne (ef = 0,032; se = 0,004; t = 7,371; p < 0,001; LLUI = 0,0234; ULCI = 0,0403). Wśród osób, które miały wysokie wsparcie, wyższa prężność również przekładała się na wyższą jakość życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne (ef = 0,040; se = 0,004; t = 9,042; p < 0,001; LLUI = 0,0312; ULCI = 0,0485).

Wykres 44. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między prężnością a wsparciem społecznym i wsparciem kolegów



Podsumowując, niezależnie od poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego prężność wiąże się znacząco pozytywnie z dobrostanem w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne wśród dzieci z klas 4–8.

2.9. Wnioski końcowe i rekomendacje

Poniżej przedstawiono wnioski z badań, odnosząc się do pytań zawartych we wprowadzeniu teoretycznym.

- **Jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów w czasie pandemii COVID-19?**

Wynik świadczący o jakości życia uczniów klas 4–8 szkół podstawowych, kształtowany przez pięć szczegółowych domen, dla przeważającej części badanych (66,5%) był średni. Wynik wysoki z kolei cechował 17,1% badanych, a niski 16,4%.

Najwyższe wyniki jakości życia odnotowano w domenie zdrowie fizyczne, następnie samopoczucie psychiczne, niezależność i relacje z rodzicami, rówieśnicy i wsparcie społeczne. Najniższy dobrostan uczniowie odczuwali w domenie środowisko szkolne. Większość dzieci z klas 4–8 była średnio zadowolona z życia, cechowała się przeciętnym poziomem energii, średnim zadowoleniem z relacji z rodzicami i rówieśnikami, jak i przeciętnym zadowoleniem z funkcjonowania szkolnego. 17% badanych uczniów było zadowolonych z siebie, z życia, z relacji rówieśniczych i rodzinnych, dobrze czuło się w szkole. Uwagę należy zwrócić na 16,4% próby – były to osoby niezadowolone z siebie i ze swojego życia, niezadowolone z relacji, nieakceptowane w grupie rówieśniczej, niezadowolone z funkcjonowania szkolnego. Grupa ta wymaga podjęcia interwencji i zaplanowania wsparcia. Dziewczynki i chłopcy różnili się poczuciem jakości życia w poszczególnych sferach. Chłopcy, w badanej grupie, uzyskali wyższe wyniki zarówno w ogólnym poczuciu jakości życia, jak i w ocenie zdrowia fizycznego, samopoczuciu psychicznym oraz niezależności i relacjach z rodzicami. Dzieci młodsze deklarowały wyższą jakość życia ogólną oraz w poszczególnych sferach. Analiza wyników jakości życia dzieci, mierzona kwestionariuszem Kidscreen-27, wykazała zróżnicowanie także w zależności od miejsca zamieszkania. Dzieci mieszkające na wsi uzyskały wyższe wyniki w zakresie ogólnej jakości życia, jak i trzech z pięciu domen: samopoczucie psychiczne, niezależność i relacje z rodzicami oraz środowisko szkolne.

- **Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?**

- Związek kapitału psychologicznego z jakością życia w sferze fizycznej

Poczucie jakości życia w domenie zdrowie fizyczne w badanej grupie uczniów reprezentujących klasy od 4 do 8 szkoły podstawowej, korelowało pozytywnie z prężnością i wszystkimi czterema jej wymiarami: optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Podobne pozytywne związki jakości życia w domenie fizycznej zaobserwowano z adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie ze stresem: aktywnym radzeniem sobie, planowaniem, pozytywnym przewartościowaniem, akceptacją, poczuciem humoru, zwrotem ku religii, poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego, poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego. Odnotowano także zależność pozytywną pomiędzy jakością życia w sferze fizycznej a radzeniem sobie poprzez zajmowanie się czymś innym. Strategie nieadaptacyjne, takie jak wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań i obwinianie siebie, korelowały z poczuciem jakości życia w sferze fizycznej ujemnie. Jakość życia w sferze fizycznej korelowała także dodatnio z dostarczanym wsparciem oraz rozwojem zainteresowań bez wykorzystania mediów elektronicznych.

- Związek kapitału psychologicznego z jakością życia w sferze psychicznej

Jakość życia dzieci z klas 4–8 w sferze samopoczucia psychicznego wykazywała pozytywne związki z prężnością oraz wszystkimi jej wymiarami, ze wszystkimi strategiami radzenia sobie o charakterze adaptacyjnym (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego) oraz z zajmowaniem się czymś innym. Występowały także pozytywne związki pomiędzy samopoczuciem psychicznym i dostarczaniem wsparcia a rozwojem zainteresowań bez użycia mediów elektronicznych. Samopoczucie psychiczne wykazywało negatywne związki z rozwojem zainteresowań z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz takimi strategiami zaradczymi, jak: zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, zaprzeczanie, wyładowanie.

- Związek kapitału psychologicznego z jakością życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami

Jakość życia w sferze niezależność i relacje z rodzicami korelowała pozytywnie z prężnością i wszystkimi jej wymiarami. Pozytywne związki jako-

ści życia w sferze niezależność i relacje z rodzicami występowały także ze wszystkimi adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie ze stresem (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego) oraz z zajmowaniem się czymś innym. Jakość życia w sferze niezależność i relacje z rodzicami także korelowała pozytywnie z dostarczaniem wsparcia rówieśnikom oraz rozwojem zainteresowań, zarówno z wykorzystaniem mediów elektronicznych, jak i bez ich wykorzystania.

Negatywne związki wykazano pomiędzy jakością życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami a radzeniem sobie poprzez strategie bierności (zażywanie substancji psychoaktywnych, obwinianie siebie i zaprzestanie działań).

- Związek kapitału psychologicznego z jakością życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne

Poczucie jakości życia uczniów z klas 4–8 w badanej próbie w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne korelowało pozytywnie z prężnością i jej wymiarami oraz ze wszystkimi strategiami radzenia sobie o charakterze pozytywnym, jak również z radzeniem sobie poprzez zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie i wyładowanie. Dodatnie korelacje występowały także pomiędzy jakością życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne, a dostarczaniem wsparcia rówieśnikom oraz rozwojem zainteresowań – zarówno z wykorzystaniem mediów elektronicznych, jak i bez ich wykorzystania. Negatywne związki występowały pomiędzy jakością życia związaną z satysfakcją z kontaktów rówieśniczych a radzeniem sobie poprzez bezradność (używanie substancji, obwinianie siebie i zaprzestanie działań).

- Związek kapitału psychologicznego z jakością życia w domenie środowisko szkolne

Poczucie jakości życia w sferze środowisko szkolne, w badanej próbie dzieci z klas 4–8, korelowała pozytywnie z prężnością i wszystkimi jej wymiarami. Odnotowano pozytywne związki jakości życia w sferze środowisko szkolne z adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie ze stresem, poza poczuciem humoru oraz ze strategiami, takimi jak zajmowanie się czymś innym i wyładowanie. Odczuwana jakość życia w środowisku szkolnym korelowała negatywnie ze strategiami bezradności, takimi jak używanie substancji psychoaktywnych, obwinianie siebie oraz zaprzestanie działań. Odnotowano także negatywne korelacje jakości życia w środowisku szkolnym z rozwojem

zainteresowań związanych z wykorzystaniem elektroniki. Z kolei pozytywne korelacje wykazano pomiędzy jakością życia w środowisku szkolnym i dostarczaniem wsparcia innym uczniom a rozwojem zainteresowań bez wykorzystania mediów elektronicznych.

- Związek kapitału psychologicznego z jakością życia (wynik ogólny)

Ogólne poczucie jakości życia odczuwane przez badanych uczniów z klas 4–8, wyrażające uśrednione wyniki w poszczególnych wymiarach jakości życia, wykazywało pozytywne związki z prężnością. Ogólna jakość życia korelowała także pozytywnie z adaptacyjnymi strategiami zaradczymi, takimi jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Odnotowano także pozytywny związek poczucia ogólnej jakości życia ze strategią radzenia sobie, polegająca na odwracaniu uwagi od sytuacji trudnej poprzez zajmowanie się czymś innym. Odnotowano także pozytywne korelacje pomiędzy poczuciem ogólnej jakości życia i dostarczanym wsparciem oraz rozwojem zainteresowań bez zaangażowania mediów elektronicznych. Poczucie ogólnej jakości życia wykazywało negatywne związki ze strategiami bezradności.

- Czy odczuwane przez uczniów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym kapitałem psychologicznym a doświadczaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

Otrzymywane wsparcie społeczne modyfikuje związki pomiędzy kapitałem psychologicznym i doświadczaną przez uczniów jakością życia.

Znaczenie moderujące otrzymywanego wsparcia społecznego:

- Przy niskim wsparciu społecznym stosowanie strategii unikowej przez dzieci z klas 4–8 w istotny sposób obniża poczucie jakości życia w sferze fizycznej.
- Przy niskim i wysokim nasileniu otrzymywanego wsparcia społecznego prężność wiąże się znacząco pozytywnie z dobrostanem psychicznym wśród dzieci z klas 4–8.
- Przy niskim i wysokim nasileniu otrzymywanego wsparcia społecznego prężność wiąże się znacząco pozytywnie z dobrostanem w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne.

Odnotowano znaczenie mediacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków:

- prężności z poczuciem jakości życia w domenie zdrowie fizyczne;

- radzenia sobie ze stresem poprzez bezradność z poczuciem jakości życia w domenie zdrowie fizyczne;
- aktywnego radzenie sobie ze stresem z poczuciem zdrowia fizycznego;
- bezradności z jakością życia w domenie fizycznej;
- radzenia sobie w sytuacjach trudnych za pomocą unikania z samopoczuciem psychicznym;
- aktywnego radzenia sobie z samopoczuciem psychicznym;
- prężności z poczuciem jakości życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami;
- radzenia sobie ze stresem poprzez bezradność z jakością życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami;
- aktywnego radzenia sobie z jakością życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami;
- radzenia sobie ze stresem poprzez bezradność z poczuciem jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne;
- radzenia sobie ze stresem poprzez unikanie z poczuciem jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne;
- aktywnego radzenie sobie z jakością życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne;
- prężności z jakością życia w sferze środowisko szkolne;
- radzenia sobie ze stresem poprzez bezradność z poczuciem jakości życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne.

Rekomendacje

- Wzmacnianie czynnika chroniącego jakim jest prężność poprzez wspieranie rozwoju optymistycznego nastawienia i energii, wytrwałości i determinacji w działaniu, poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia, kształtowanie kompetencji osobistych, w tym poczucia własnej skuteczności oraz kontrolowania emocji.
- Wzmacnianie konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, takich jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego oraz instrumentalnego.
- Rozbudzanie zainteresowania wolontariatem jako sposobności do wspierania innych, zaspokajania własnych potrzeb w konstruktywny sposób oraz budowania pozytywnego obrazu siebie na podstawie pozytywnych doświadczeń.

- Stwarzanie warunków do rozwoju zainteresowań przez uczniów, które są istotnym czynnikiem chroniącym, zwłaszcza tych, które nie wymagają kontaktu z mediami elektronicznymi. Rozwój zainteresowań uwarunkowany jest obecnością zasobów w środowisku lokalnym, takich jak: obiekty sportowe, kulturalne, rekreacyjne, oraz obecnością zasobów ludzkich, pracujących z dziećmi przy rozwijaniu ich pasji.
- Wspieranie lub tworzenie systemów wspierających uczniów, np. systemu wsparcia rodzinnego, szkolnego, parafialnego, rówieśniczego. Otrzymywane wsparcie jest bowiem warunkiem wystąpienia lub wzmocnienia związków wielu zmiennych, tworzących kapitał psychologiczny, z odczuwaną jakością życia. Przy niskim poziomie otrzymywanego wsparcia zachodzi związek pomiędzy radzeniem sobie poprzez unikanie sytuacji trudnej a jakością życia (stosowanie unikania obniża jakość życia). Relacji tej nie zaobserwowano przy wysokim nasileniu otrzymywanego wsparcia.
- Zmniejszenie stosowania przez uczniów strategii z grupy bezradności (zaprzestanie działań, obwinianie siebie i używanie substancji psychoaktywnych), które istotnie wiążą się z obniżeniem jakości życia. Należy wprowadzić formy wsparcia psychologicznego dla uczniów o nasilonym poczuciu bezradności, celem nabycia umiejętności stosowania konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych.
- Wsparcie należy kierować równolegle do uczniów, rodziców i nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych. Wzbogacenie całego systemu, w którym funkcjonują uczniowie, o nowe zasoby uruchomi naturalne procesy regeneracji po pandemii COVID-19.

Iwona Niewiadomska, Małgorzata Łysiak, Joanna Chwaszcz,
Stanisław Mamcarz, Anna Siudem, Krzysztof Jurek,
Bernadeta Lelonek-Kuleta, Elżbieta Trubiłowicz

Rozdział III

Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych

3.1. Podstawy teoretyczne badań

W raporcie zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych we wrześniu 2021 roku dotyczące funkcjonowania uczniów, którzy wrócili do nauczania stacjonarnego po okresie długotrwałej izolacji, spowodowanej pandemią COVID-19. Celem badania była analiza odczuwanej jakości życia młodych osób oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom odczuwanej przez nich satysfakcji w różnych wymiarach funkcjonowania. Uzyskane wyniki powinny przyczynić się do kształtowania i/lub wzmacniania działań mających na celu dostarczanie takich form wsparcia społecznego przez rodziców, nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów szkolnych), dzięki którym uczniowie będą mogli doświadczać wysokiej jakości własnego życia.

W badaniach diagnostycznych postawiono trzy główne pytania:

- **Jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów w czasie pandemii COVID-19?**

Według Światowej Organizacji Zdrowia pojęcie jakości życia jest zależne od stanu zdrowia (*HRQOL*, ang. *health-related quality of life*), ponieważ bazując na definicji zdrowia według WHO, która mówi, że zdrowie to stan pełnego dobrobytu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko nieobecność choroby. Każdy człowiek, bez względu na rasę, religię, przekonania polityczne, warunki ekonomiczne czy socjalne, ma prawo do najlepszego możliwego stanu zdrowia[1].

Jakość życia dzieli się na domeny, które można opisać za pomocą wskaźników[2]. W raporcie uwzględniono pięć domen jakości życia uczniów, które zostały wyszczególnione w kwestionariuszu *KIDSCREEN-27*, służącym do oceny jakości życia dzieci i młodzieży w państwach Unii Europejskiej[3]: 1) zdrowie fizyczne, 2) samopoczucie psychiczne, 3) niezależność i relacje z rodzicami, 4) rówieśnicy i wsparcie społeczne, 5) środowisko szkolne.

W ocenie jakości życia w szczególny sposób należy uwzględniać jej subiektywną perspektywę, ponieważ wskaźniki samooceny w analizowanym względzie są bardziej trafne zarówno w stosunku do obiektywnych parametrów, jak również oceny ze strony otoczenia społecznego. Należy również podkreślić, że poczucie jakości życia zmienia się w czasie, a zachodzące w nim zmiany mogą być spowodowane przez warunki zewnętrzne (np. przebywanie w izolacji ze względu na występowanie pandemii COVID-19) i/lub przez czynniki wewnętrzne, np. zmianę oczekiwań wobec innych osób czy też przeformułowanie celów życiowych.

Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

[1] WHO. (2006). *Constitution of the World Health Organisation*, *Basic Documents*, ed. 45, supl.

[2] WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL rationale and current status. *Internal Journal Mental Health*, 23, 24–56.

[3] Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A., Dzielska, A., Tabak, I. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Drugie pytanie badawcze odnosi się do zależności zachodzących między spostrzeganą jakością życia w czasie pandemii COVID-19 a kapitałem psychologicznym uczniów. Pojęcie kapitału psychologicznego odzwierciedla psychologiczny zakres rozwoju jednostki, który jest generowany przez: 1) przekonania dotyczące podejmowania wysiłku mającego na celu radzenie sobie z trudnymi zadaniami; 2) nastawienie co do możliwości uzyskania sukcesu aktualnie i/lub w przyszłości; 3) odporność na występujące problemy i/lub elastyczny powrót do równowagi w sytuacji odczuwania negatywnych skutków doświadczanych trudności; 4) skierowanie działań w kierunku celów zwiększających szanse na osiągnięcie sukcesu[4].

W raporcie uwzględniono cztery kategorie zmiennych, które w przeprowadzonych badaniach diagnostycznych konstytuują kapitał psychologiczny uczniów:

- *Formy spędzania czasu wolnego* – czynnikami determinującymi ilość czasu wolnego uczniów są obowiązki szkolne i domowe; w ramach czasu wolnego, poprzez różnorodne zajęcia, istnieje możliwość kształtowania zainteresowań, pogłębiania wiedzy, zdobywania doświadczenia i/lub uzyskania relaksu, dzięki czemu sposób zagospodarowania czasu wolnego jest ściśle związany z doświadczaniem jakości życia przez młodego człowieka[5];
- *Prężność psychiczna* – mechanizm osobowościowy obejmujący elementy: 1) poznawcze (traktowanie występujących problemów w kategoriach wyzwania ze względu na przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji do ich skutecznego rozwiązania); 2) emocjonalne (stabilność emocjonalna i preferowanie pozytywnych uczuć w trudnych sytuacjach); 3) behawioralne (poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowanie różnorodnych działań mających na celu skuteczne rozwiązanie problemów); wymienione elementy decydują o tym, że prężność psychiczna sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań

[4] Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706; Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre, K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127–152.

[5] Dragan, M. (2013). Czas wolny młodzieży gimnazjalnej. W: *Formy spędzania czasu wolnego*. Red. M. Banach, T. Gierat. Kraków: Wyd. Scriptum, 14–15.

zaradczych w trudnych sytuacjach oraz zwiększa tolerancję na przejawianie negatywnych emocji w sytuacji niepowodzeń[6];

- *Strategie radzenia sobie ze stresem* – spostrzeganie zaistniałych okoliczności w kategoriach jako stresujących prowadzi do uruchomienia procesu adaptacyjnego w postaci radzenia sobie; możliwości zaradcze są oceniane przez osobę w aspekcie dwóch podstawowych funkcji[7]: 1) zmiany sytuacji na lepszą (aktywne strategie zaradcze); 2) utrzymaniu takiej samoregulacji osobowościowej, aby nie doszło do załamania odporności psychicznej ani społecznego funkcjonowania (strategie zorientowane na emocje i/lub strategie unikowe);
- *Dostarczanie wsparcia innym* – świadczenie pomocy w kontaktach międzyludzkich (np. rówieśniczych i/lub rodzinnych) w aspekcie emocjonalnym, poznawczym, instrumentalnym i/lub materialnym po to, aby ogólnie podtrzymywać wspieraną osobę, zmniejszać jej stres, tworzyć u niej poczucie przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz przybliżać ją do rozwiązania problemu i/lub przezwyciężenia trudności[8].

Czy odczuwane przez uczniów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym kapitałem psychologicznym a doświadczaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest związane z uzyskaniem wyników odnoszących się do modyfikowania przez otrzymywane od innych wsparcie dla zależności między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19. Otrzymywanie wsparcia społecznego następuje w kontekście międzyludzkich interakcji, które są podejmowane w sytuacjach problemowych. W ramach relacji pomocowej osoba otrzymująca wsparcie od innych może być „odbiorcą" takich form działania, jak[9]:

---

[6] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.

[7] Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–39.

[8] Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 11–28.

[9] Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls, 192.

- *Wsparcie emocjonalne* – przekazywanie emocji uspokajających, podwyższających samoocenę oraz wyrażających troskę, opiekę i poczucie przynależności;
- *Wsparcie wartościujące* – dawanie komunikatów służących wzmacnianiu poczucia własnej wartości, ważności partnerów relacji, wzajemnego szacunku oraz poczucia znaczenia i godności;
- *Wsparcie informacyjne* – wymiana wiadomości służących lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego czy problemu, a także dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności działań zaradczych osoby wspieranej;
- *Wsparcie instrumentalne* – rodzaj instruktażu polegającego na informowaniu o konkretnych sposobach postępowania w określonej sytuacji, co stanowi formę modelowania efektywnych strategii zaradczych;
- *Wsparcie rzeczowe (materialne)* – świadczenie pomocy materialnej, rzeczowej i/lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej.

3.2. Zastosowane metody analizy statystycznej

Zebrany materiał badawczy opracowano statystycznie za pomocą pakietu *PS IMAGO*. Zmienne ilościowe opisano za pomocą średniej, odchylenia standardowego, mediany, dominanty, asymetrii i kurtozy, a także wartości minimalnej i maksymalnej. W przypadku zmiennych jakościowych podano liczebność i odsetek wskazywanych przez respondentów kategorii. W analizie zastosowano odpowiednie procedury statystyczne. Normalność rozkładów danych sprawdzono przy użyciu testu Shapiro-Wilka. Dwie grupy porównano testem t-Studenta dla grup niezależnych (ang. *t test for independent groups*). Test t służy do weryfikacji hipotezy o równości średnich badanej zmiennej w dwóch populacjach.

W celu określenia korelacji pomiędzy zmiennymi ilościowymi wykorzystano współczynnik korelacji liniowej Pearsona (ang. *Pearson product-moment correlation coefficient*), stosowany do badania związku liniowego pomiędzy dwoma cechami. W przypadku zmiennych porządkowych zastosowano współczynnik rho Spearmana.

Ponadto przeanalizowano związki mediacyjne pomiędzy wybranymi zmiennymi oraz efekty moderacyjne. Mediacje przeprowadzono zgodnie z wytycznymi Preachera i Hayesa przy użyciu makra *PROCESS* (dla SPSS). Do testowania istotności efektów pośrednich wykorzystano procedurę bootstrappingu. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze, efekty pośredniczące uznano za istotne, gdy wartości efektu mieściły się w 95% przedziale

ufności, który nie zawierał zera. Przyjmuje się, że aby istniał efekt pośredniczący zmiennej M, musi pojawić się istotna zależność między zmienną niezależną a mediatorem (ścieżka a) oraz między mediatorem a zmienną zależną (ścieżka b). Ścieżka c' oznacza efekt bezpośredni, określając wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną przy kontroli mediatora. Ścieżka c to tzw. efekt całkowity, tj. suma efektów bezpośredniego i pośredniego. Moderacje przeprowadzono również za pomocą makra *PROCESS*. Założeniem analiz moderacyjnych jest określenie, czy zmienna, zwana moderatorem, decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi niezależną i zależną lub też o braku takiej zależności.

3.3. Metody badawcze

◈ ***Kwestionariusz zdrowotny dla dzieci i młodzieży – KIDSCREEN***

KIDSCREEN to akronim europejskiego projektu badawczego *Screening and Promotion for Health-related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective*, zrealizowanego w latach 2001–2004 w kilkunastu państwach, w tym również w Polsce[10] (The KIDSCREEN Group).

Kwestionariusz posiada trzy wersje: *KIDSCREEN-52* (obejmuje dziesięć wymiarów jakości życia), *KIDSCREEN-27* (obejmuje pięć obszarów) oraz *KIDSCREEN-10*, który jest z założenia jednowymiarowym indeksem, określanym czasem jako indeks zdrowia psychicznego lub ogólny indeks *HRQL*. Dzięki współpracy międzynarodowej i symultanicznemu konstruowaniu metod w trzynastu państwach, zostały one opracowane z uwzględnieniem specyfiki danego języka i kultury. Kwestionariusze w każdej wersji przeznaczone są zarówno dla dzieci zdrowych, jak i chorych, jako tzw. ogólne metody pomiaru jakości życia zależnej od zdrowia. Wszystkie trzy wersje metody są dostępne także w wersji dla rodziców bądź osób opiekujących się dzieckiem, czyli uwzględniają ocenę ze strony obserwatorów.

Kwestionariusz zastosowany w niniejszym badaniu to wersja *KIDSCREEN-27*, która składa się z 27 pytań i obejmuje pięć obszarów jakości życia:

- *Zdrowie fizyczne* – pięć pytań dotyczących poziomu aktywności fizycznej dziecka/nastolatka, jego energii i sprawności;
- *Samopoczucie psychiczne* – siedem pytań odnoszących się do samopoczucia psychicznego, odczuwania emocji pozytywnych i zadowolenia z życia oraz doświadczania samotności i smutku;

[10] The KIDSCREEN Group. 2006.

- *Niezależność i relacje z rodzicami* – siedem pytań dotyczących związków z rodzicami i atmosfery w domu. Odnosi się do wzajemnych kontaktów i uczuć, ujawniając, czy dziecko/nastolatek czuje się kochany, wspierany i traktowany sprawiedliwie przez rodziców. Wymiar ten dotyczy także postrzegania przez dziecko/nastolatka poziomu swojej autonomii;
- *Rówieśnicy i wsparcie społeczne* – cztery pytania odnoszące się do stosunków dziecka z innymi osobami w tym samym wieku, jak również do spostrzeganego wsparcia społecznego z ich strony;
- *Środowisko szkolne* – cztery pytania dotyczące zdolności poznawczych dziecka/nastolatka, umiejętności nauki i koncentracji oraz jego stosunku do szkoły. Wymiar ten bada także relacje z nauczycielami.

Badany udziela odpowiedzi z perspektywy ostatniego tygodnia, czyli kolejne bloki pytań poprzedzone są zdaniem wprowadzającym: Myśląc o ostatnim tygodniu, czy/jak często..... lub Myśląc o ostatnim tygodniu, czy....., według wystandaryzowanych 5-stopniowych kategorii dotyczących częstości (nigdy, rzadko, dość często, często, zawsze) lub intensywności (wcale, trochę, średnio, bardzo, ogromnie). Jedynie na pierwsze ogólne pytanie o stan zdrowia odpowiada się według innych kategorii, określając zdrowie jako: doskonałe, bardzo dobre, dobre, takie sobie, złe. Przy konstruowaniu większości pytań przyjęto tzw. orientację pozytywną, tzn. pierwsza odpowiedź jest najbardziej negatywna, a ostatnia najbardziej pozytywna. Wynik ogólny i wyniki cząstkowe kwestionariusza KIDSCREEN też są zorientowane pozytywnie, to znaczy wysoka punktacja oznacza dobrą jakość życia. Wyniki standaryzowane oblicza się za pomocą programu komputerowego, zaś normy dla państw opracowane są w percentylach i w skali T.

Kwestionariusz cechują dobre właściwości psychometryczne. Współczynniki alfa Cronbacha dla poszczególnych skal kwestionariusza w grupie młodzieży były następujące: zdrowie fizyczne $\alpha = 0{,}82$, samopoczucie psychiczne $\alpha = 0{,}88$, niezależność i relacje z rodzicami $\alpha = 0{,}83$, rówieśnicy i wsparcie społeczne $\alpha = 0{,}86$, środowisko szkolne $\alpha = 0{,}82$ oraz dla wyniku ogólnego $\alpha = 0{,}92$.

◈ *Skala do pomiaru prężności SPP-18*

Skala do pomiaru prężności u dzieci i młodzieży *SPP-18*, autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego[11], mierzy prężność w rozumieniu indy-

[11] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), 7–28.

widualnej właściwości jednostki (rozumianej jako mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji. Skala zawiera osiemnaście twierdzeń. Wartości psychometryczne metody sprawdzono na próbie 350 dzieci i młodzieży. Zgodność wewnętrzna alfy Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,82. Rzetelność dla podskal mieściła się w granicach 0,76–0,87. Uzyskane wskaźniki oceniono jako zadowalające. Stabilność wewnętrzną zweryfikowano za pomocą testu-retestu, w odstępie sześciu tygodni, na 30-osobowej grupie i wyniosła ona 0,78, co świadczy o wysokiej stałości badanego konstruktu[12].

Skala *SPP-18* ma strukturę czynnikową. Cztery czynniki wyjaśniają 63,9% całkowitej wariancji. Największy udział w wyjaśnianej wariancji ma czynnik pierwszy: optymistyczne nastawienie i energia (42,5%), następnie: wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, z kolei kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu wyjaśniają łącznie nieco ponad 20% wariancji. Trafność kryterialną narzędzia ustalono poprzez korelacje wyników *SPP-18* z wynikami innych narzędzi mierzących konstrukty zbliżone do prężności. Odnotowano silną korelację prężności z dwiema cechami osobowości mierzonymi kwestionariuszem NEO-FFI: ujemną z neurotycznością i dodatnią z ekstrawersją oraz związek nieco słabszy, ujemny, z ugodowością. Wykazano także dodatni związek prężności ze strategiami radzenia sobie ze stresem o charakterze przystosowawczym (aktywne radzenie) oraz ujemny związek ze strategiami nieprzystosowawczymi (unikanie, ucieczka), mierzonymi za pomocą *Mini-COPE*. W kolejnym etapie prac nad metodą obliczono średnie wartości dla ogólnego wskaźnika prężności i czterech czynników oraz sprawdzono, czy płeć i wiek je różnicują.

Obliczenia prowadzono na wynikach pozyskanych od 332 osób w wieku 12–19 lat. Jak się okazało, płeć nie różnicuje nasilenia prężności w grupie dzieci i młodzieży, poza czynnikiem czwartym: Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, w którym wyższe wyniki otrzymali chłopcy. Wiek także nie różnicował nasilenia prężności, chociaż autorzy podkreślają, że badana próba była niereprezentatywna, gdyż najwięcej było dzieci starszych (16–18 lat). Badanie skalą *SPP-18* polega na ustosunkowaniu się do osiemnastu twierdzeń na skali pięciostopniowej od 0 (zdecydowanie nie) do 4 (zdecydowanie tak). Minimalny wynik wynosi 18, maksymalny 72, przy czym im wyższy wynik, tym wyższe nasilenie prężności. Skala przeznaczona jest do badania młodzieży i pozwala na uzyskanie wyniku ogólnego oraz

[12] Tamże.

czterech czynników składających się na prężność: 1. Optymistyczne nastawienie i energia; 2. Wytrwałość i determinacja w działaniu; 3. Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia; 4. Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu.

Rzetelność alfy Cronbacha w przedmiotowym badaniu, na reprezentatywnej próbie uczniów szkół ponadpodstawowych (N=2474; M=16,72, SD=1,32), wyniosła odpowiednio: optymistyczne nastawienie i energia – α = 0,76; wytrwałość i determinacja w działaniu – α = 0,79, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia – α = 0,73, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu – α = 0,82 oraz dla wyniku ogólnego – α = 0,93.

◈ *Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE*

Radzenie sobie ze stresem mierzono skalą *Mini-COPE* autorstwa Charlesa S. Carvera (*Brief COPE*)[13] w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik[14]. Skala ta mierzy częstotliwość stosowania czternastu strategii zaradczych: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru. Składa się z 28 twierdzeń, ocenianych na skali czterostopniowej od 0 (prawie nigdy tak nie postępuję) do 3 (prawie zawsze tak postępuję). Strategie pogrupowane zostały w siedem czynników: aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie, planowanie, pozytywne przewartościowanie), bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie), poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego), unikanie (zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie), zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru[15]. Czynniki te wyjaśniają 66% wariancji.

---

[13] Carver, C.S., Weintraub, J.K., Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283; Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behawioral Medicine*, 4, 92––100.

[14] Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

[15] Tamże.

Zgodność wewnętrzną polskiej skali ustalono na podstawie badań na grupie 200 osób w wieku 25–60 lat. Obliczono rzetelność połówkową – wskaźnik Guttmana 0,87. Stałość oceniono jako zadowalającą i zweryfikowano na grupie 34 osób badanych po upływie 6 tygodni. Najwyższa stałość cechowała strategię zwrot ku religii (0,94) i zażywanie substancji psychoaktywnych (0,82), natomiast najniższa strategię zajmowanie się czymś innym (0,32).

Skalę tę zastosowano, po dostosowaniu językowym, w badaniach pilotażowych, na próbie dzieci i młodzieży. Rzetelność połówkowa na próbie dzieci w wieku 9–15 lat (N=672), mierzona wskaźnikiem Guttmana wyniosła 0,81; z kolei na próbie młodzieży 16–19 lat (N=703) wyniosła 0,77. Uzyskano satysfakcjonujące wartości psychometryczne, co pozwoliło na włączenie skali do ostatecznej puli metod badawczych.

Współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana, w badaniu przedstawionym w niniejszym raporcie na próbie reprezentatywnej młodzieży (N=2474) wyniósł dla całej skali 0,78.

◈ *Kwestionariusz form spędzania czasu wolnego*

Na potrzeby badania zainteresowań dzieci uczących się w klasach 4–8 opracowano metodę autorską, biorąc za punkt wyjścia ustalenie znaczenia zabawy w poszczególnych etapach rozwojowych dziecka. Sposoby spędzania czasu wolnego wiąże się bowiem z efektami edukacji formalnej, jak i ogólnym rozwojem dziecka. Według W. Okonia „zainteresowania uważa się za wyuczony składnik zachowania, nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności dziecka”[16]. We wczesnym dzieciństwie zainteresowanie oznacza zwrócenie się ku pewnej dziedzinie przedmiotów i pracy ogólnej bądź ku pewnej dziedzinie czynności, uwarunkowanej dyspozycją i materiałem. W późniejszym okresie rozwoju dziecka staje się ono dyspozycją, postawą wyrażającą oczekiwanie[17]. Treści, zakres i dojrzałość zainteresowań uzależnione są od szeregu ogólnych czynników rozwojowych. Według E. Hurlock[18], „aby zrozumieć, jak ważną rolę odgrywają zainteresowania w życiu dziecka, należy poznać cechy charakterystyczne zainteresowań

[16] Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

[17] Gurycka, A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP; Banach, M., Gierat, T. (red.) (2013). *Formy spędzania czasu wolnego*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

[18] Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.

dziecięcych oraz uświadomić sobie czym różnią się od zainteresowań ludzi dorosłych". Zdaniem E. Hurlock[19] zainteresowania dzieci:

- rozwijają się równolegle z rozwojem fizycznym i umysłowym, podlegając zmianom w miarę rozwoju fizycznego i umysłowego;
- zależą od gotowości do uczenia się, nie ukształtują się, zanim dziecko nie osiągnie stanu dojrzałości fizycznej i umysłowej;
- zależą od możliwości uczenia się. Okazji do uczenia się dostarcza dzieciom środowisko oraz wzorce innych osób – zarówno rówieśników, jak i dorosłych, z którymi dzieci są związane;
- zależą od wpływów kulturowych. Rodzice, nauczyciele oraz inne osoby dorosłe dostarczają dziecku okazji do nabywania tych zainteresowań, które dana grupa kulturowa uznaje za odpowiednie, ograniczając tym samym okazje przyswojenia sobie zainteresowań uważanych w tej grupie za niewłaściwe;
- mają zabarwienie emocjonalne, czyli afektywny aspekt zainteresowań determinuje ich siłę. Ujemny ładunek uczuciowy osłabia zainteresowania, a dodatni je wzmacnia.

Dla potrzeb badania opracowano autorską metodę badania form spędzania czasu wolnego. Narzędzie zawiera pytania dotyczące różnych aktywności, które wykonują dzieci w czasie wolnym od nauki. Kwestionariusz form spędzania czasu wolnego dzieci z klas 4–8 zawiera dwanaście itemów. Odpowiedzi udzielane są na pięciostopniowej skali: nigdy tak nie robię, rzadko tak robię, czasem tak robię, często tak robię, zawsze tak robię. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla wyniku ogólnego w przedmiotowym badaniu wyniósł 0,654. Analiza czynnikowa pozwoliła na wyłonienie w grupie dzieci z klas 4–8 dwóch czynników: czynnik I aktywności konstrukcyjno-kreatywne (α = 0,66) oraz czynnik II aktywności interpersonalne (α = α =0,500).

◈ *Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego*

Na potrzeby badania wsparcia społecznego w grupie dzieci w wieku 9–15 lat skonstruowano autorskie skale wsparcia do badania wsparcia dostarczanego oraz otrzymywanego. Pojęcie wsparcia społecznego zaczerpnięto od Schultza i Schwarzera, autorów Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego *BSWS*[20]. Chodzi tu o wsparcie dostępne dla dziecka ze strony otoczenia, z któ-

[19] Tamże.

[20] Schulz, U., Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*, 49: 73–82.

rego może skorzystać w razie potrzeby. *Wsparcie otrzymywane* to subiektywne ujęcie kapitału wspierającego środowiska. *Wsparcie dostarczane* to z kolei wsparcie udzielane przez dziecko innym, czyli potencjał wspierający dziecka.

Wersja pilotażowa narzędzia obejmowała 23 itemy mierzące: otrzymywane dostępne wsparcie (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, wartościujące), zapotrzebowanie na wsparcie oraz dostarczane wsparcie (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, wartościujące, materialne). Część pytań do skali zostało zaczerpniętych z Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego i dostosowanych do wieku badanych dzieci. Pytania te zostały uzupełnione o pytania autorskie, wynikające z doświadczenia terapeutycznego osób pracujących z dziećmi w wieku 9–15 lat.

Autorską skalą przebadano 672 osoby w wieku 9–15 lat. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla narzędzia wyniósł 0,880, co pozwoliło na włączenie skali do badań zasadniczych. Wersja ostateczna kwestionariusza obejmowała 21 pytań dotyczących wsparcia otrzymywanego i dostarczanego. Badani ustosunkowywali się do nich na czterostopniowej skali odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe. Analiza czynnikowa przeprowadzona na wynikach uzyskanych w badaniu właściwym dzieci w wieku 9–15 lat, na próbie N=2496, pozwoliła na wyłonienie dwóch wymiarów wsparcia społecznego w grupie dzieci uczęszczających do klas 4–8. Przy włączaniu itemów do wymiarów przyjęto wartość ładunku czynnikowego powyżej 0,5. Wymiary te potraktowano jako dwie skale mierzące: wsparcie dostarczane (dziesięć pytań) oraz wsparcie otrzymywane (siedem pytań). Współczynniki rzetelności dla poszczególnych czynników wynosiły: transmitowane wsparcie $\alpha = 0{,}915$, spostrzegane wsparcie $\alpha = 0{,}886$.

3.4. Charakterystyka socjodemograficzna uczniów

Po pierwszym etapie badania otrzymano 21 165 prawidłowo wypełnionych ankiet. W celu wykonania analizy statystycznej dokonano kolejnego losowania próbki. Aby zapewnić reprezentatywność uzyskanych wyników losowanie uwzględniało kontrolę następujących cech: województwo zamieszkania, typ miejscowości zamieszkania (miasto vs. wieś) oraz płeć. Dane dotyczące rozkładu tych cech w populacji pobrano z materiałów udostępnionych przez Główny Urząd Statystyczny. Do próby włączono 2474 respondentów z 298 szkół. W dalszej części raportu przedstawiono charakterystykę społeczno-demograficzną badanej grupy.

W próbie badanej znalazły się osoby od 14 do 19 lat (N=2474), a średnia wieku w badanej grupie wyniosła 16 lat (odchylenie standardowe 1,32). Około 2% badanych nie podało swojego wieku. Wszystkie osoby podawały poprawny kod identyfikacyjny placówki, do której należeli, zatem można bezpiecznie założyć, że byli to uczniowie szkół ponadpodstawowych mieszczący się w podanym przedziale wiekowym. W grupie uczniów szkół ponadpodstawowych 50,8% badanych stanowili mężczyźni, a 49,2% kobiety.

Tabela 80. Rozkład płci w badanej grupie uczniów

Odpowiedzi	N	%
Mężczyzna	1 257	50,8
Kobieta	1 217	49,2
Ogółem	2 474	100,0

Osoby z grupy badanej pochodziły głównie z terenów wiejskich, następnie średnich i małych miast, miejscowości miejsko/wiejskich, dużych miast (pow. 500 tys.), a na końcu z miast od 200 do 500 tys. mieszkańców.

Tabela 81. Wielkość miejsca zamieszkania uczniów

Odpowiedzi	N	%
Wieś	1 107	44,7
Miasto do 10 000	217	8,8
Miasto od 10 tys. do 20 tys.	197	8,0
Miasto od 20 tys. do 50 tys.	316	12,8
Miasto od 50 tys. do 100 tys.	180	7,3
Miasto od 100 tys. do 200 tys.	175	7,1
Miasto od 200 tys. do 500 tys.	111	4,5
Miasto powyżej 500 tys.	171	6,9
Ogółem	2 474	100,0

Największa liczba respondentów pochodziła z województwa mazowieckiego (15,8%), śląskiego (11,4%) i wielkopolskiego (10,1%), natomiast najmniej z województwa opolskiego (2,3%), lubuskiego (2,7%) i świętokrzyskiego (2,8%).

Tabela 82. Województwo zamieszkania uczniów

Odpowiedzi	N	%
Dolnośląskie	180	7,3
Kujawsko-pomorskie	130	5,3
Lubelskie	128	5,2
Lubuskie	66	2,7
Łódzkie	150	6,1
Małopolskie	211	8,5
Mazowieckie	392	15,8
Opolskie	56	2,3
Podkarpackie	136	5,5
Podlaskie	71	2,9
Pomorskie	166	6,7
Śląskie	282	11,4
Świętokrzyskie	70	2,8
Warmińsko-mazurskie	87	3,5
Wielkopolskie	249	10,1
Zachodniopomorskie	100	4,0
Ogółem	2 474	100,0

W badanej grupie 3,5%, to jest 86 osób badanych zaznaczyło, że posiada orzeczenie o niepełnosprawności. Jedynie 54 osoby podały szczegółowo rodzaj diagnozy, w tym: 15 osób z niepełnosprawnością intelektualną, 9 osób z niepełnosprawnością narządu wzroku, 8 osób z niepełnosprawnością słuchu i/lub mowy, 12 osób z niepełnosprawnością ruchową oraz 10 osób ze spektrum autyzmu.

Tabela 83. Osoby, z którymi mieszka uczeń

Odpowiedzi	N	%
Z mamą	2 159	87,3
Z tatą	1 768	71,5
Trochę z mamą, trochę tatą	86	3,5
Z babcią	446	18,0

Odpowiedzi	N	%
z dziadkiem	248	10,0
Z rodzeństwem	1 391	56,2
Z ciocią	50	2,0
Z wujkiem	52	2,1
Z opiekunem/ką	24	1,0
Pod opieką instytucji MOS/MOW	40	1,6
Ogółem	2 474	100,0

Zdecydowana większość osób badanych mieszkała z matką (87,3%), jak i z ojcem (71,5%). 1391 osób posiadało rodzeństwo, z którym zamieszkiwało. Pozostałe osoby mieszkały z dziadkami (694 osób) lub z dalszą rodziną (wujek, ciocia; N=102). 86 osób deklarowało naprzemienne mieszkanie z rodzicami, a 24 osoby mieszkały z innym opiekunem prawnym. Badani zapytani o posiadanie własnego pokoju w zdecydowanej większości odpowiadali, że posiadają pokój tylko dla siebie (76,9%), 433 osób posiadało pokój, ale dzieliło go z rodzeństwem. Niecałe 3% badanych nie posiadało własnego pokoju.

Tabela 84. Wykształcenie rodziców/opiekunów dziecka

Odpowiedzi	Ojciec/Opiekun		Matka/Opiekunka	
	N	%	N	%
Podstawowe	109	4,4	66	2,7
Gimnazjalne	39	1,6	16	0,6
Zawodowe	719	29,1	530	21,4
Średnie	539	21,8	651	26,3
Wyższe	515	20,8	799	32,3
Nie wiem	369	14,9	274	11,1
Brak odpowiedzi	184	7,4	138	5,6
Ogółem	2 474	100,0	2 474	100,0

Wśród ojców/opiekunów osób badanych większość posiadało wykształcenie zawodowe (29,1%), natomiast matki/opiekunki w większości posiadały wykształcenie wyższe (32,3%). Zapytani o status zawodowy opiekunów/rodziców – 1454 osoby zgłaszały, że oboje rodziców pracuje zawodowo,

517 osób odpowiedziało, że tylko jeden rodzic/opiekun jest aktywny zawodowo, 255 osób deklarowało, że opiekunowie/rodzice są bezrobotni, a 133 osób nie znało statusu zawodowego swoich opiekunów.

Tabela 85. Wielkość klasy, do której uczęszcza uczeń

Odpowiedzi	N	%
Do 15 osób	190	7,7
16–20 osób	267	10,8
Powyżej 20 osób	1 954	79,0
Brak odpowiedzi	63	2,5
Ogółem	2 474	100,0

Większość (79%) badanych osób zgłaszało, że uczęszcza do klasy, w której jest co najmniej 20 uczniów. W drugiej kolejności znajdowały się klasy średnie (między 16–20 uczniów; N=267). Klasy małe były najrzadziej deklarowaną opcją.

Tabela 86. Zachorowanie dziecka na COVID-19

Odpowiedzi	N	%
Nie	1 262	51,0
Tak, ale nie miał/a objawów	140	5,7
Tak, miało objawy, ale przechorował/a je w domu	358	14,5
Tak, musiał/a z tego powodu przebywać w szpitalu	8	0,3
Nie wiem	610	24,7
Brak odpowiedzi	96	3,9
Ogółem	2 474	100,0

Spośród badanej młodzieży 20,5% osób deklarowało, że przechodziło infekcję w wyniku zachorowania na COVID-19, w tym 366 osób przechodziło chorobę z zauważalnymi objawami, a 8 osób musiało być hospitalizowanych w wyniku choroby. Zdecydowana większość badanych (51%) deklarowała, że nie chorowała na COVID-19, a 24,7% podało, że nie wie, czy chorowało. Gorzej przedstawia się sytuacja infekcji u osób z najbliższego środowiska osób badanych. W tym przypadku 29,2% podało, że ktoś z domowników przechodził chorobę COVID-19 z doświadczaniem objawów, a 1,6% (N=39), że w wyniku infekcji musiało dojść do hospitalizacji. Połowa respondentów

deklarowała, że nikt z domowników nie chorował w okresie pandemii, a brak wiedzy na ten temat deklarowało 16,8% badanych.

3.5. Kapitał adaptacyjno-psychologiczny uczniów w percepcji rodziców

W tym podrozdziale zostaną zaprezentowane wyniki pozwalające odpowiedzieć na pierwsze pytanie badawcze o to, jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów szkół ponadpodstawowych w czasie pandemii COVID-19. Kolejno zostaną przedstawione statystyki badanej zmiennej wyjaśnianej dla całej grupy, jak i z uwzględnieniem różnic nasilenia jakości życia z uwzględnieniem kryterium płci oraz miejsca zamieszkania.

Kolejno zostaną zaprezentowane wyniki zmiennych kapitału podmiotowego – prężności, radzenia sobie ze stresem, form spędzania czasu wolnego oraz wsparcia dla całej grupy, jak i z uwzględnieniem różnic między płciami oraz ze względu na miejsce zamieszkania.

3.5.1. Jakość życia uczniów

Ogólna jakość życia, kształtowana przez pięć szczegółowych domen, przez przeważającą część badanej próby oceniana była średnio (67,3%)[21]. Uczniowie szkół ponadpodstawowych byli przeciętnie zadowoleni z życia, relacji z rodzicami i rówieśnikami, a także na poziomie przeciętnym funkcjonowali w szkole. 16,5% z nich była zadowolonych z siebie, z życia, z relacji rówieśniczych i rodzinnych, dobrze czuła się w szkole, a 16,1% było niezadowolonych z siebie, ze swojego życia, z relacji i funkcjonowania szkolnego, a przy tym nieakceptowanych w grupie rówieśniczej. Dla tej grupy szczególnie ważne będzie planowanie interwencji i wsparcia.

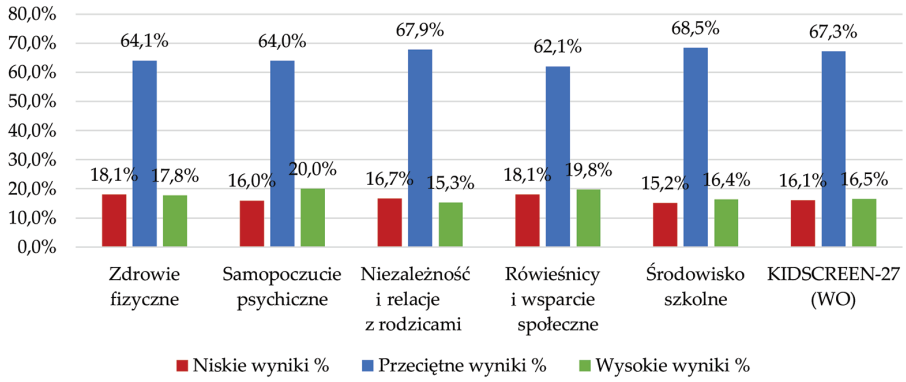
Tabela 87. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27)

KIDSCREEN-27	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Zdrowie fizyczne	449	18,1	1 585	64,1	440	17,8

[21] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) przeciętne nasilenie ogólnej jakości życia ma 1 013 821 młodzieży, niskie 242 806, a wysokie 248 891 uczniów.

KIDSCREEN-27	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Samopoczucie psychiczne	395	16,0	1 583	64,0	496	20,0
Niezależność i relacje z rodzicami	414	16,7	1 681	67,9	379	15,3
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	449	18,1	1 536	62,1	489	19,8
Środowisko szkolne	375	15,2	1 694	68,5	405	16,4
KIDSCREEN-27 (WO)	399	16,1	1 666	67,3	409	16,5

Wykres 45. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27)



Zdrowie fizyczne młodzieży kształtowało się w większości na poziomie przeciętnym (64,1%). Wynik ten oznacza średni stopień zadowolenia ze zdrowia i średnie nasilenie energii życiowej. Prawie 18% badanej próby uzyskało wyniki wysokie, co oznacza, iż ci uczniowie byli zadowoleni ze swojego zdrowia, aktywni i pełni energii. Niski wynik w domenie zdrowie fizyczne cechował 18,1%[22] młodzieży, która przejawiała wyczerpanie fizyczne oraz brak energii do życia.

Wyniki rozkładały się podobnie w domenie samopoczucia psychicznego. Najwięcej uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych uzyskało wyniki przeciętne (64%). Wysokie wyniki uzyskało niespełna 16% uczniów, co świadczy o tym, iż osoby te były szczęśliwe, zadowolone z życia i zrównoważone emocjonalnie. Niskie wyniki w domenie samopoczucie psychiczne uzyskało 16%[23]

[22] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) niskie nasilenie jakości życia w domenie zdrowie fizyczne ma 273 233 uczniów, przeciętne 964 530 młodzieży, a wysokie 267 756 uczniów.

[23] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych popu-

badanych, co oznacza, iż te osoby odczuwały niezadowolenie ze swojego życia, były smutne, nieszczęśliwe i miały niską samoocenę.

Niezależność i relacje z rodzicami to domena, w której większość badanej próby (67,9%) osiągnęła wyniki przeciętne. 15,3% badanych uzyskało wyniki wysokie, co można interpretować następująco: to osoby zadowolone ze swoich relacji z rodzicami, mające wystarczająco dużo swobody w decydowaniu o sobie, a także zadowolone ze swoich zasobów finansowych. Młodzież o niskich wynikach stanowi 16,7%[24] badanej próby. Tę grupę cechowała duża zależność od rodziców, brak możliwości decydowania o sobie i brak odpowiednich na swoje potrzeby zasobów finansowych.

Poziom jakości życia w sferze rówieśnicy i wsparcie społeczne kształtował się w badanej grupie podobnie, tzn. najwięcej osób (62,1%) uzyskało wyniki przeciętne. Wyniki wysokie uzyskało 19,8% badanych uczniów, co świadczy o tym, że były to osoby akceptowane w grupie, jak i odczuwające wsparcie. Uczniowie, którzy uzyskali niski wynik w tej domenie, stanowili 18,1%[25] badanych. Czują się oni odrzuceni przez rówieśników, brakuje im wsparcia i poczucia akceptacji.

Jeśli chodzi o środowisko szkolne, 68,5% badanej próby uzyskało wynik przeciętny, 16,4% wynik wysoki, a 15,2%[26] – niski. Osoby z wynikiem wysokim pozytywnie spostrzegają środowisko szkolne oraz własne osiągnięcia w nauce. Niski wynik charakteryzuje tych uczniów, którzy są niezadowoleni z funkcjonowania szkolnego, negatywnie oceniają zarówno środowisko szkolne, jak i nauczycieli.

---

lacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) niskie nasilenie jakości życia w domenie samopoczucia psychicznego ma 240 372, przeciętne 963 312, a wysokie 301 834 uczniów.

[24] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) niskie nasilenie jakości życia w domenie Niezależność i relacje z rodzicami ma 251 934 uczniów, przeciętne 1 022 949, a wysokie 230 635 młodzieży.

[25] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) niskie nasilenie jakości życia w domenie Rówieśnicy i wsparcie społeczne ma 273 233 uczniów, przeciętne 934 711, natomiast wysokie 297 574 młodzieży.

[26] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) niskie nasilenie jakości życia w domenie Środowisko szkolne ma 228 201, przeciętne 1 030 860, a 246 457 młodzieży uzyskuje wyniki wysokie.

◈ *Porównanie wyników w zakresie jakości życia według kryteriów socjodemograficznych*

Uzyskane wyniki w badanej grupie uczniów szkół ponadpodstawowych sprawdzono pod kątem różnic w zakresie poziomu jakości życia ze względu na płeć i na miejsce zamieszkania.

Analiza porównawcza rezultatów uzyskanych w grupie dziewcząt (M=3,04, SD=0,64) i chłopców (M=3,33, SD=3,04) wykazała, że istnieją różnice w nasileniu jakości życia. Jak wskazują wyniki porównań, ogólny poziom jakości życia różnił się na korzyść chłopców.

Różnice wykazano także w czterech z pięciu obszarów jakości życia: chłopcy cechowali się wyższym niż dziewczęta poziomem aktywności fizycznej i energii, lepszym samopoczuciem psychicznym, mieli większe poczucie bycia kochanym i wspieranym przez rodziców, czuli się bardziej niezależni, a także bardziej pozytywnie postrzegali środowisko szkolne i własne osiągniecia.

Tabela 88. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na płeć

KIDSCREEN-27	Płeć				Test t-Studenta	
	Mężczyzna (N=1257)		Kobieta (N=1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,31	0,82	2,87	0,80	13,49	<0,001
Samopoczucie psychiczne	3,32	0,84	2,95	0,83	10,91	<0,001
Niezależność i relacje z rodzicami	3,50	0,83	3,18	0,83	9,53	<0,001
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,31	0,97	3,24	0,95	1,76	0,078
Środowisko szkolne	3,06	0,86	2,94	0,85	3,50	<0,001
KIDSCREEN-27 (WO)	3,33	0,64	3,04	0,64	11,21	<0,001

Różnic między płciami nie zaobserwowano w obszarze stosunków uczniów z rówieśnikami, jak również do spostrzeganego wsparcia społecznego z ich strony.

Różnice w zakresie nasilenia ogólnej jakości życia odnotowano również między grupami młodzieży zamieszkującej tereny miejskie i wiejskie. Analiza porównawcza rezultatów pozwala stwierdzić, że osoby zamieszkujące tereny wiejskie charakteryzowały się wyższym poczuciem jakości życia niż osoby zamieszkujące tereny miejskie.

Tabela 89. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na wiek

KIDSCREEN-27	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N=1107)		Miasto (N=1367)			
	M	SD	M	SD	t	p
Zdrowie fizyczne	3,15	0,82	3,05	0,86	2,91	0,004
Samopoczucie psychiczne	3,23	0,83	3,07	0,87	4,53	<0,001
Niezależność i relacje z rodzicami	3,39	0,82	3,30	0,86	2,57	0,010
Rówieśnicy i wsparcie społeczne	3,31	0,95	3,25	0,97	1,53	0,127
Środowisko szkolne	3,08	0,83	2,95	0,87	3,74	<0,001
KIDSCREEN-27 (WO)	3,25	0,63	3,14	0,67	4,17	<0,001

Okazuje się, że młodzież z terenów wiejskich charakteryzował wyższy niż osoby z terenów miejskich poziom energii, zadowolenia z życia, mniejsze przeżywanie uczuć smutku i samotności. Dzieci zamieszkujące wieś czuły się bardziej zadowolone z relacji z rodzicami, miały wystarczająco dużo swobody w decydowaniu o sobie. Osoby z terenów wiejskich również lepiej postrzegały swoje osiągnięcia w nauce i środowisko szkolne niż osoby z terenów miejskich.

3.5.2. Prężność uczniów

U 70,4%[27] młodzieży prężność plasowała się na poziome przeciętnym, który to wynik był charakterystyczny dla 65% młodzieży w skali optymistyczne nastawienie i energia, dla 65,4% – w skali poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, dla 67% – w skali kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu oraz dla 68% – w skali wytrwałość i determinacja w działaniu.

Wynik przeciętny charakteryzuje te osoby, które posiadają umiarkowane zasoby energii, są raczej optymistycznie nastawione do przyszłości, zwykle realizują swoje cele, a ich otwartość na nowe doświadczenia jest umiarkowana. Posiadają wystarczające kompetencje osobiste, w tym poczucie wła-

[27] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) przeciętne wyniki w skali Prężności uzyskuje 1 059 461 badanej młodzieży.

snej skuteczności, a także radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadowalający sposób.

Tabela 90. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów

Prężność SPP-18	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Optymistyczne nastawienie i energia	436	17,6	1 608	65,0	430	17,4
Wytrwałość i determinacja w działaniu	394	15,9	1 683	68,0	397	16,0
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	465	18,8	1 618	65,4	391	15,8
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	384	15,5	1 658	67,0	432	17,5
Prężność – wynik ogólny	376	15,2	1 741	70,4	357	14,4

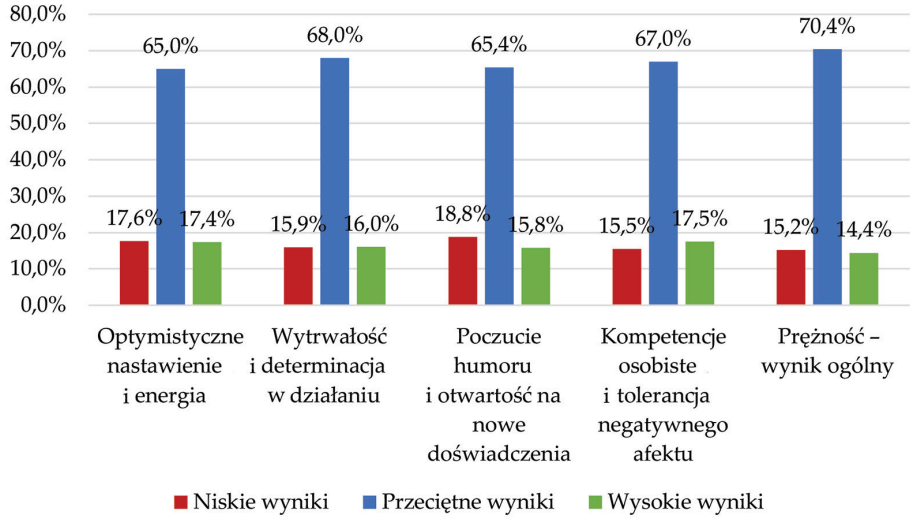
14,4%[28] badanych uczniów szkół ponadpodstawowych uzyskało wysokie wyniki w skali prężności, najwięcej w skalach kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu (17,5%) oraz optymistyczne działanie i energia (17,4%). Wynik ten charakteryzuje osoby energiczne, optymistycznie nastawione do przyszłości, wytrwałe w działaniu, zdeterminowane w osiąganiu celów, otwarte na nowe doświadczenia, z poczuciem humoru. Posiadają wysokie kompetencje osobiste (w tym poczucie własnej skuteczności) oraz potrafią kontrolować swoje emocje.

Niski wynik w skali prężności uzyskało 15,2% badanej młodzieży, z czego najmniej (15,5%) w wymiarze kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, a najwięcej (18,8%) w skali poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia. Uczniów, którzy uzyskali niski wynik w skali prężności, cechuje niska energia, są raczej pesymistycznie nastawieni do przyszłości, w niskim stopniu realizują zaplanowane cele oraz brakuje im determinacji w działaniu. Posiadają niskie kompetencje osobiste, w tym niskie poczucie własnej skuteczności. Częściej niż inni doświadczają nieprzyjemnych emocji, z którymi sobie nie radzą.

[28] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) wysokie wyniki w skali Prężności uzyskuje 217 241 uczniów.

Wykres obrazuje rozkład wyników średnich, niskich i wysokich w poszczególnych wymiarach prężności w grupie badanych uczniów.

Wykres 46. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów



◈ *Porównanie wyników w zakresie prężności według kryteriów socjodemograficznych*

Analiza porównawcza wyników w zakresie *SPP-18* ze względu na płeć wskazuje, iż chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki niż dziewczęta zarówno w wyniku ogólnym, jak i we wszystkich wymiarach prężności.

Tabela 91. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na płeć

Prężność SPP-18	Płeć				Test t-Studenta	
	Mężczyzna (N = 1257)		Kobieta (N = 1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,69	0,77	2,50	0,79	6,09	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,69	0,77	2,50	0,74	6,44	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,48	0,81	2,22	0,83	7,74	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,73	0,85	2,61	0,79	3,65	<0,001
Prężność – wynik ogólny	47,75	12,90	44,31	12,57	6,70	<0,001

Oznacza to, że chłopców charakteryzowała wyższa niż dziewczęta energia, optymizm w kreowaniu przyszłości. Chłopcy zwykle realizują swoje cele, cechuje ich umiarkowana otwartość na nowe doświadczenia. Wyższe wyniki charakteryzują osoby, które posiadają wystarczające kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności. Radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami w bardziej zadawalający sposób niż dziewczęta. Posiadają wyższe kompetencje osobiste, co pozostaje zgodne z wynikami badań Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego.

Analiza różnic w zakresie *SPP-18* ze względu na miejsce pochodzenia również wskazuje, iż osoby z terenów wiejskich miały wyższe wyniki niż osoby z terenów miejskich zarówno na poziomie wyniku ogólnego, jak i w poszczególnych wymiarach prężności.

Tabela 92. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na miejsce zamieszkania

Prężność SPP-18	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś		Miasto			
	(N = 1107)		(N = 1367)			
	M	SD	M	SD	t	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,66	0,76	2,55	0,81	3,37	0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	2,67	0,72	2,54	0,78	4,29	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,44	0,80	2,28	0,85	4,79	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,72	0,79	2,63	0,84	2,75	0,006
Prężność – wynik ogólny	47,26	12,32	45,08	13,19	4,24	<0,001

Osoby z terenów wiejskich uzyskały wyniki na poziomie przeciętnym, lecz istotnie wyższym niż te z terenów miejskich, co oznacza, że były to osoby o umiarkowanej energii, z dość optymistycznym nastawieniem do przyszłości. Uczniowie z takim wynikiem mają zasoby, by realizować swoje cele, posiadają wystarczające kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności. Radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadawalający sposób.

3.5.3. Radzenie sobie ze stresem przez uczniów

Radzenie sobie ze stresem mierzone skalą *Mini-COPE* wyraża czternaście różnych strategii zaradczych w odpowiedzi na stres psychologiczny u uczniów szkół ponadpodstawowych.

Tabela 93. Preferowane strategie radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez uczniów

MINI-COPE	Nigdy		Rzadko		Często		Bardzo często	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aktywne radzenie sobie	61	2,5	449	18,1	1 455	58,8	509	20,6
Planowanie	98	4,0	541	21,9	1 341	54,2	494	20,0
Pozytywne przewartościowanie	178	7,2	758	30,6	1213	49,0	325	13,1
Akceptacja	71	2,9	393	15,9	1 390	56,2	620	25,1
Poczucie humoru	398	16,1	965	39,0	889	35,9	222	9,0
Zwrot ku religii	1 218	49,2	711	28,7	418	16,9	127	5,1
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	229	9,3	677	27,4	1 105	44,7	463	18,7
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	229	9,3	705	28,5	1 064	43,0	476	19,2
Zajmowanie się czymś innym	102	4,1	656	26,5	1 302	52,6	414	16,7
Zaprzeczanie	499	20,2	1 138	46,0	714	28,9	123	5,0
Wyładowanie	181	7,3	768	31,0	1 110	44,9	415	16,8
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	1 580	63,9	481	19,4	273	11,0	140	5,7
Zaprzestanie działań	436	17,6	1240	50,1	663	26,8	135	5,5
Obwinianie siebie	242	9,8	741	30,0	873	35,3	618	25,0

Uczniowie szkół ponadpodstawowych najczęściej radzili sobie ze stresem poprzez akceptację sytuacji trudnej (81,2% badanych stosowało tę strategię często i bardzo często), z aktywnych strategii zaradczych korzystało łącznie 79,4% (często i bardzo często), natomiast planowanie stosowane było przez 74,2% (często i bardzo często). Ok. 63% uczniów poszukiwało wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, z kolei 62% często i bardzo często sięgało po strategię pozytywnego przewartościowania.

61,7% uczniów często i bardzo często radziło sobie ze stresem poprzez wyładowanie, prawie 70% często i bardzo często w sytuacjach trudnych wykorzystywało strategię zajmowania się czymś innym, a 34% badanych zaprzeczało występowaniu sytuacji trudnych. Wskazane strategie mają charakter mniej adaptacyjny i wskazują na czynnik unikanie. Pokazuje to, że badani w sytuacjach stresowych próbują nie myśleć o sytuacji trudnej, zaprzeczają, że sytuacja trudna się wydarzyła, a nawet ujawniając emocje mówią o rzeczach, które pozwalają jej uciec od problemów. Strategie oparte na unikaniu, stosowane często i bardzo często przez 69,4%[29] młodzieży, prowadzą do nieadaptacyjnego radzenia sobie ze stresem, a w konsekwencji do poważnych zaburzeń na tle emocjonalnym.

60% uczniów obwiniało siebie, a prawie 33% uczniów zaprzestawało działań. Używanie substancji psychoaktywnych (często i bardzo często) dotyczyło 16,7% badanej młodzieży. Obwinianie siebie, zaprzestanie działań oraz zażywanie substancji psychoaktywnych to strategie nieadaptacyjne, które tworzą tzw. czynnik bezradności. Czynnik ten może wskazywać na występowanie zaburzeń depresyjnych lub lękowych.

Uczniowie radzący sobie ze stresem poprzez bezradność (często i bardzo często) stanowili 42,7%[30] badanej grupy. Z wysoką częstotliwością stosowali oni wszystkie trzy nieadaptacyjne strategie zaradcze. Uzyskane wyniki pokazują, że tacy uczniowie wymagają sprawnej interwencji psychologicznej, a nierzadko konsultacji lekarskich, na które kieruje psycholog.

Jak już wspomniano, strategię aktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych z częstotliwością często i bardzo często wybierało 79,4% młodzieży, a 20,6%[31] z nich nie radziło sobie ze stresem w sposób aktywny.

Planowanie to strategia wybierana często i bardzo przez 74,2% młodzieży, co mówi o tym, że większość badanych uczniów ze szkół ponadpodstawowych planowała rozwiązywanie sytuacji trudnych.

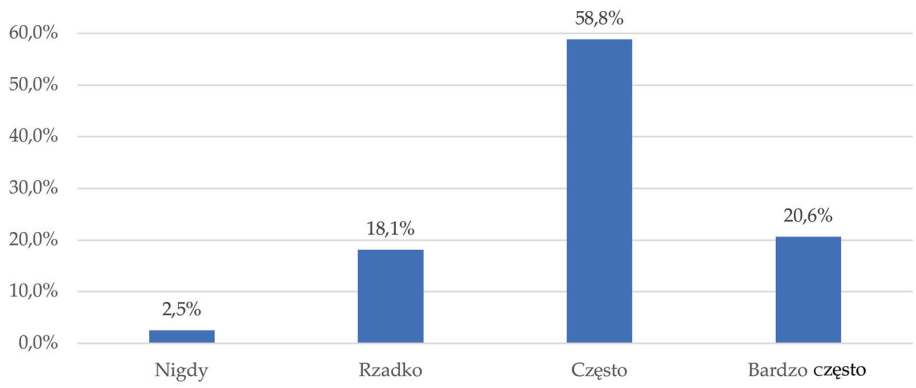
---

[29] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategie unikania stosuje 1 044 856 osób badanych ze szkół ponadpodstawowych.

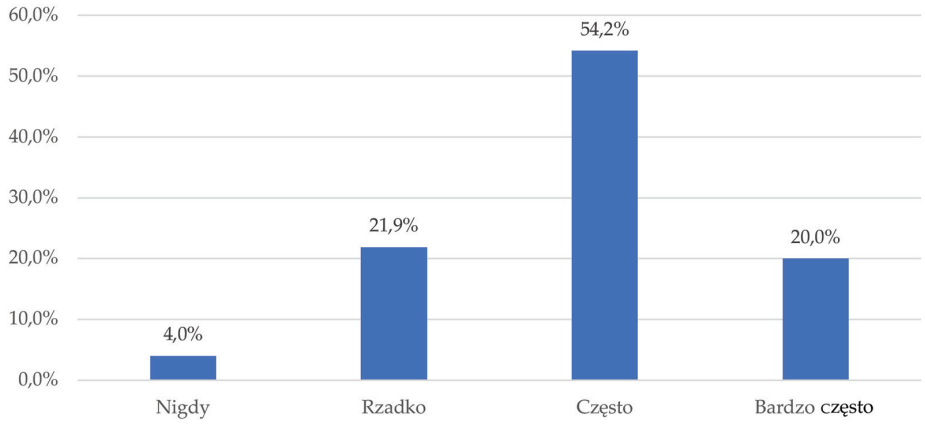
[30] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategie bezradności stosuje 643 831 uczniów.

[31] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii aktywnego radzenia sobie NIE wybiera nigdy bądź stosuje rzadko 310 354 osób badanych.

Wykres 47. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie



Wykres 48. Rozkład wyników w strategii planowanie



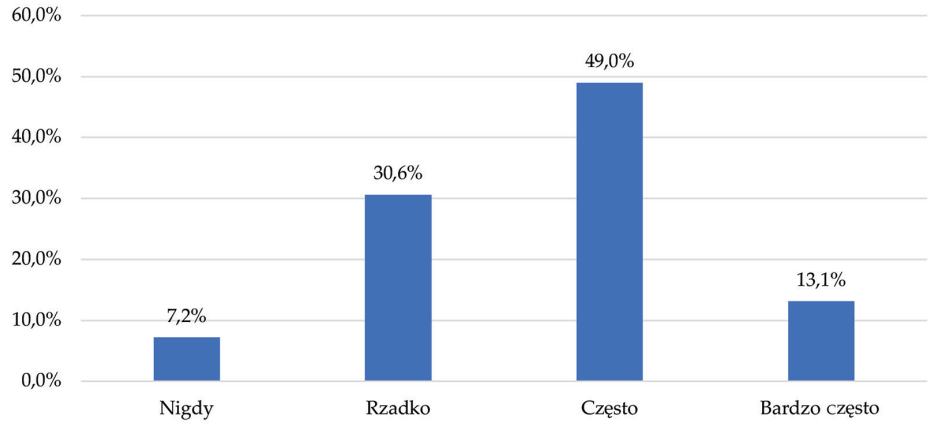
Prawie 25%[32] badanych nie potrafiło jednak zaplanować wyjścia z sytuacji trudnej i nie wiedziało, jak sobie z nią poradzić. Można to interpretować tak, iż te osoby mogą działać impulsywnie, nie rozważając możliwych konsekwencji lub w ogóle nie podejmować prób rozwiązania sytuacji trudnej.

Odnosząc się do strategii pozytywne przewartościowanie, widać, iż 62,1% uczniów często i bardzo często potrafiło dostrzec dobre strony sytuacji trudnej, a nie potrafiło – 37,8%[33].

[32] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii planowania NIE wybiera nigdy bądź stosuje ją rzadko 388 855 osób badanych.

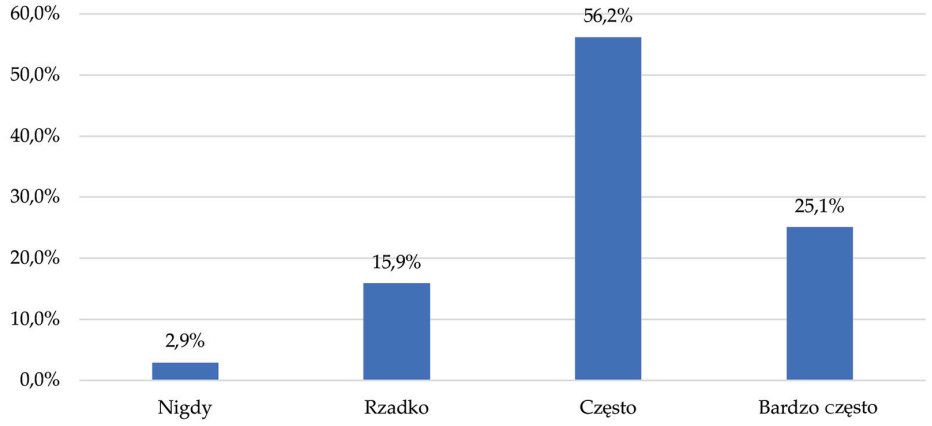
[33] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych popu-

Wykres 49. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie



Aż 81,3% badanych uczniów często lub bardzo często potrafiło akceptować zaistniałą sytuację trudną. Strategia akceptacji wiąże się z przystosowaniem się do nowej sytuacji. Strategii tej nie stosowało prawie 19%[34] badanych, co może mieć swoje przełożenie na umiejętności adaptacyjne.

Wykres 50. Rozkład wyników w strategii akceptacja

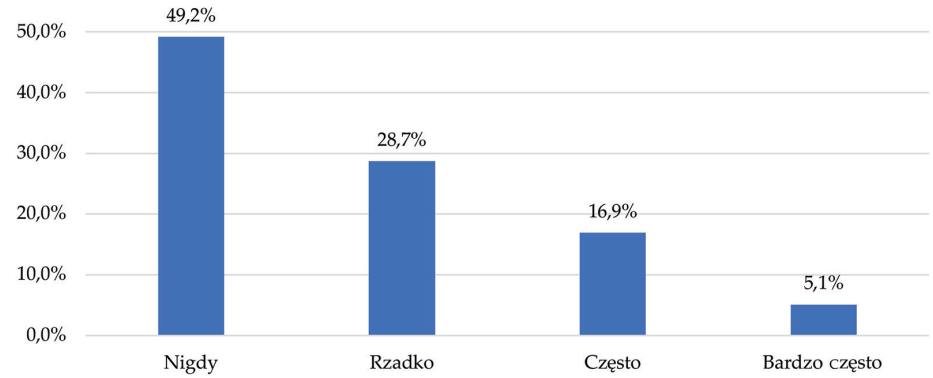


lacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii pozytywnego przewartościowania NIE wybiera nigdy bądź stosuje ją rzadko 569 589 osób badanych.

[34] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii Akceptacji NIE wybiera nigdy bądź stosuje ją rzadko 282 361 osób badanych.

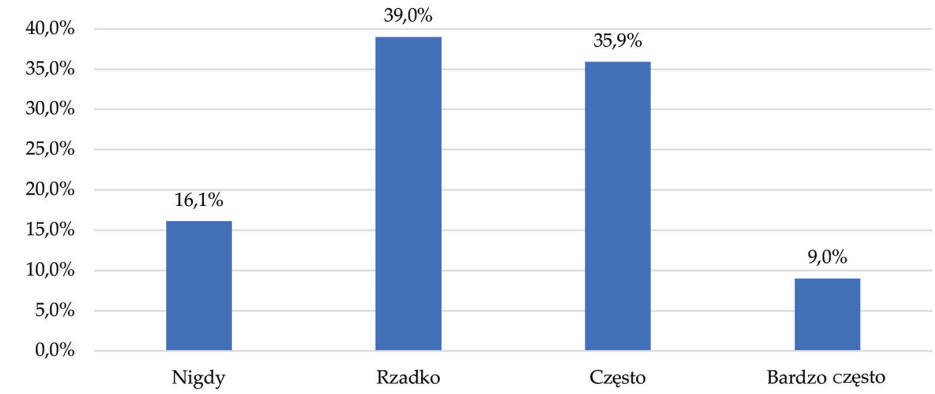
Radzenie sobie ze stresem poprzez poszukiwanie wytchnienia w religii, modlitwie czy medytacji często i bardzo często wybierało 22% badanych. Zdecydowana większość (ok. 78%[35]) młodzieży w sytuacji trudnej nigdy bądź rzadko deklarowała zaangażowanie religijne.

Wykres 51. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii



Ok. 45% młodzieży często lub bardzo często dystansowało się humorystycznie wobec sytuacji trudnych poprzez żartowanie z niej, a pozostałe 55% nigdy lub rzadko stosowało taki sposób radzenia sobie. Strategia ta może być traktowana jako próba dystansowania się (pozytywna), jak i próba bagatelizowania sytuacji trudnej (negatywna).

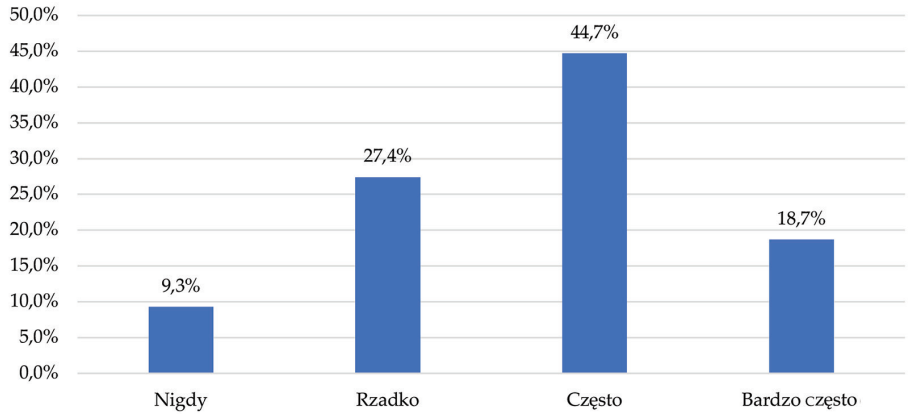
Wykres 52. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru



[35] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii Zwrot ku religii NIE wybiera nigdy bądź stosuje ją rzadko 1 173 866 osób badanych.

Poprzez poszukiwanie wsparcia emocjonalnego często i bardzo często radziło sobie 63,4% badanej młodzieży, a ok. 37%[36] nie korzystało z takiej formy radzenia sobie. Być może byli to uczniowie, którzy nie potrafią samodzielnie znaleźć osoby czy miejsca, w których otrzymaliby pomoc. Może być również tak, iż takie miejsca nie istnieją lub dostępne w nim zasoby są niewystarczające w odniesieniu do zapotrzebowania, np. brak psychologa w szkole lub jeden specjalista na tysiąc uczniów.

Wykres 53. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego

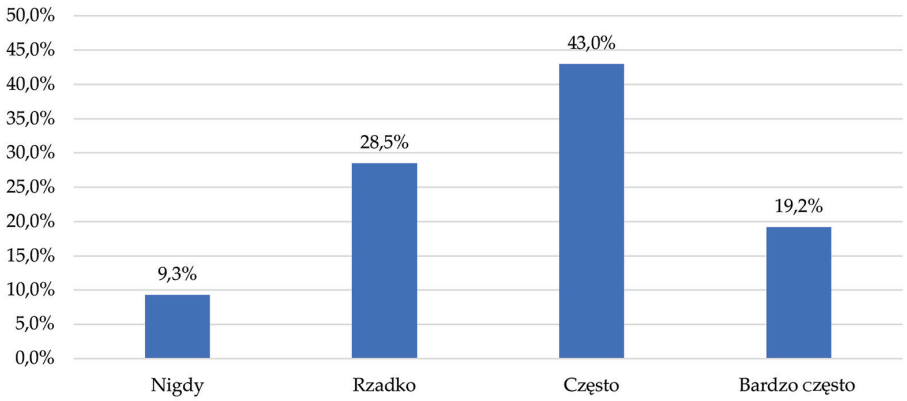


Podobnie jak z emocjonalnego, ze wsparcia instrumentalnego korzystało większość osób badanych, 62,2% z częstotliwością często i bardzo często. Wsparcie to polega na poszukiwaniu konkretnego rozwiązania, by poradzić sobie z problemem. Korzystanie z tej strategii uzależnione jest zarówno od zasobów zewnętrznych (np. obecności w środowisku osób, do których można zwrócić się o wsparcie), jak i od zasobów wewnętrznych (umiejętności korzystania ze wsparcia). 36,7%[37] badanych nigdy lub rzadko stosowało tę strategię. Warto się przyjrzeć temu wynikowi, ze względu na braki w zasobach – wewnętrznych czy zewnętrznych, co może stanowić przesłankę do wzmacniania systemów wsparcia, jak również umiejętności uczniów do poszukiwania wsparcia.

[36] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego NIE wybiera nigdy bądź stosuje ją rzadko 551 334 osób badanych.

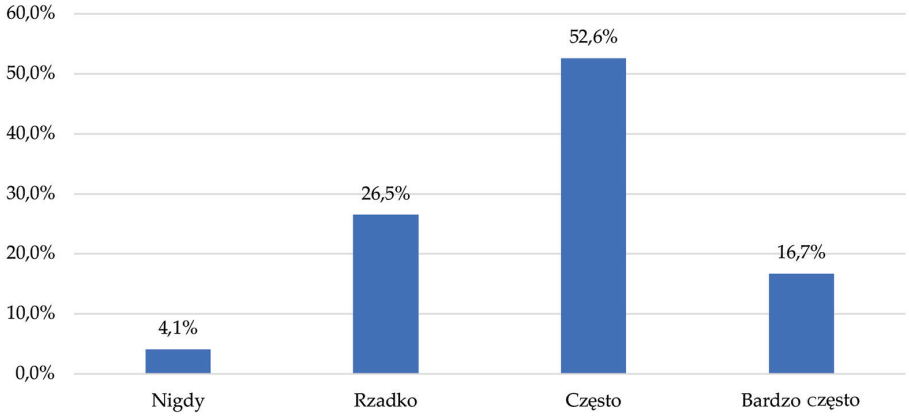
[37] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego NIE wybiera nigdy bądź stosuje ją rzadko 568 373 osób badanych.

Wykres 54. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego



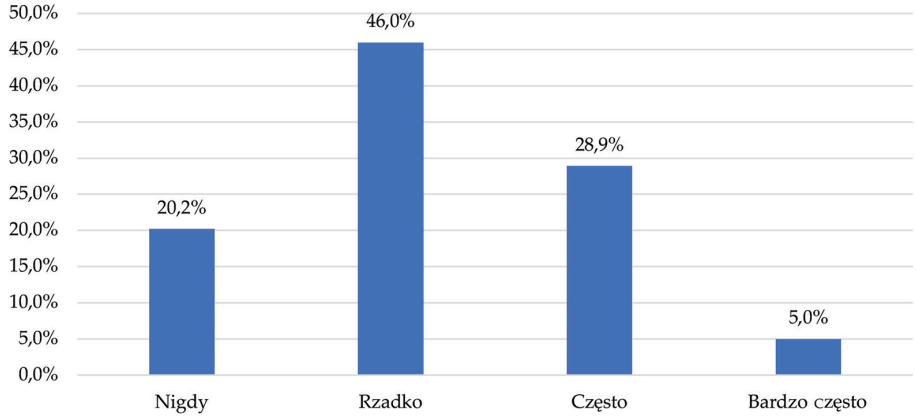
Radzenie sobie ze stresem poprzez zajmowanie się czymś innym często i bardzo często stosowało 69,3% badanych uczniów. Strategia ta wchodzi w skład czynnika unikanie, wskazując na to, iż osoba, by poradzić sobie z sytuacją trudną zajmuje się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej. Może mieć to zarówno wymiar negatywny, jak unikanie zajmowania się sytuacją stresową, co w efekcie może prowadzić do nagromadzenia się trudności. Z drugiej strony być może w trakcie pandemii strategia ta pozwalała odwrócić uwagę od obszarów, które nie mogły być zaspokojone, np. spotykanie się na żywo z grupą rówieśniczą. Strategii tej nigdy nie stosowało lub rzadko wybierało 30,6% uczniów.

Wykres 55. Rozkład wyników w strategii zajmowanie się czymś innym



Kolejną strategią wchodzącą w skład czynnika unikanie jest strategia zaprzeczania, którą stosowało często bądź bardzo często stosowało 34%[38] młodzieży, co oznacza, że zaprzeczali oni, że sytuacja trudna się wydarzyła. Wybór tej strategii może świadczyć o trudnościach adaptacyjnych młodzieży w dobie pandemii. 66,2% uczniów szkół ponadpodstawowych rzadko bądź nigdy nie wybierało tej strategii.

Wykres 56. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie

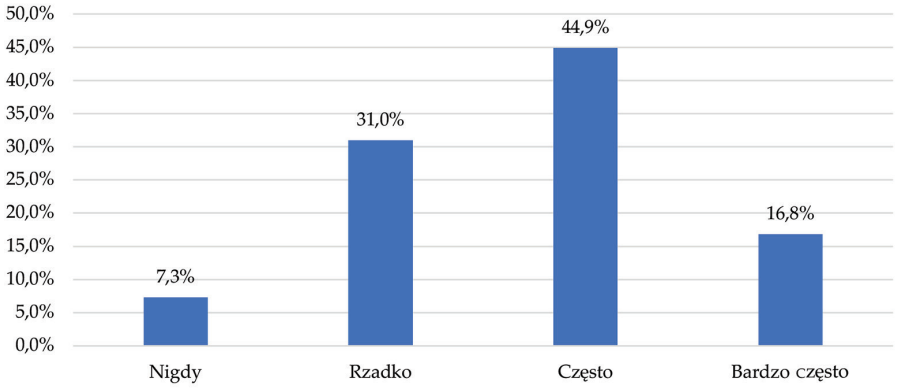


Ostatnią ze strategii wchodzących w czynnik unikanie jest wyładowanie, którą często lub bardzo często stosowało ok. 62%[39] młodzieży. Wyładowanie polega na okazywaniu nieprzyjemnych emocji oraz na rozmowach o sprawach, które pozwalają uciec od problemów. Strategia ta chwilowo może dawać poczucie ulgi, jednak długoterminowo nie polepsza sytuacji trudnej. Niepokojące jest to, że znaczna część osób badanych wybierała taką strategię regulacji emocjonalnej, która w efekcie może prowadzić do większej frustracji i niemożności zaspokojenia potrzeb.

[38] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii zaprzeczanie wybiera często bądź bardzo często 509 345 osób badanych.

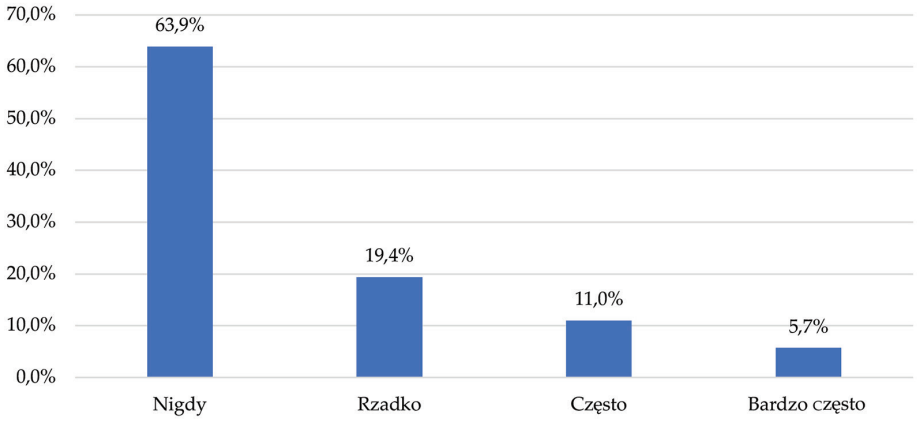
[39] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii zaprzeczanie wybiera często bądź bardzo często 928 017 osób badanych.

Wykres 57. Rozkład wyników w strategii wyładowanie



W kontekście regulacji emocjonalnej, a tym samym pierwszą ze strategii wchodzącą w skład czynnika bezradność, jest zażywanie substancji psychoaktywnych. Okazuje się, że 83,3% młodzieży w sytuacji trudnej nie używała substancji psychoaktywnych (alkoholu, papierosów), aby zredukować stres. Strategia ta wykorzystywana była przez 16,7%[40] badanych często i bardzo często. Uczniowie korzystający z tej strategii powinni jak najszybciej otrzymać profesjonalne wsparcie specjalistów.

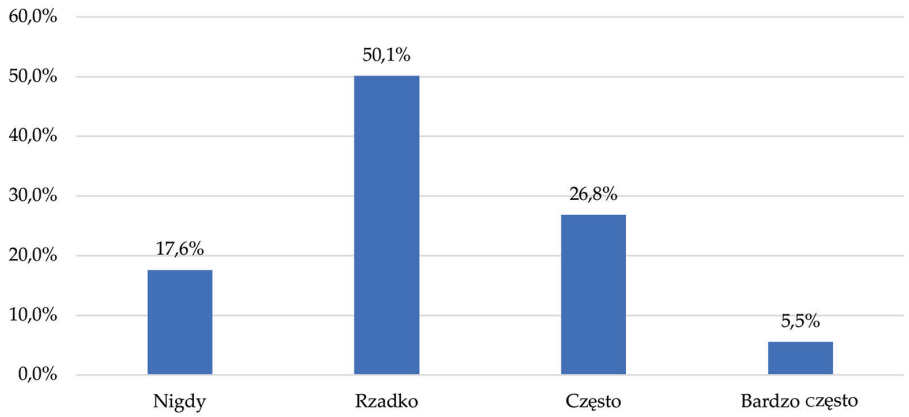
Wykres 58. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych



[40] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii zażywane substancji psychoaktywnych wybiera często bądź bardzo często 251 325 osób badanych.

Strategię polegającą na rezygnacji z prób poradzenia sobie z sytuacją trudną (do rezygnacji z wszelkich działań włącznie) często lub bardzo często wybierało 32,3%[41] uczniów szkół ponadpodstawowych. Zwykle ma miejsce w sytuacji bardzo niskiego poziomu zasobów podmiotowych lub w sytuacji wyuczonej bezradności czy nasilonego syndromu depresji. Jest to strategia bardzo ryzykowna, gdyż może wzmacniać poczucie rezygnacji i beznadziei, a tym samym prowadzić do poważnych zaburzeń klinicznych. Jest to druga strategia wchodząca w skład czynnika bezradności.

Wykres 59. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań



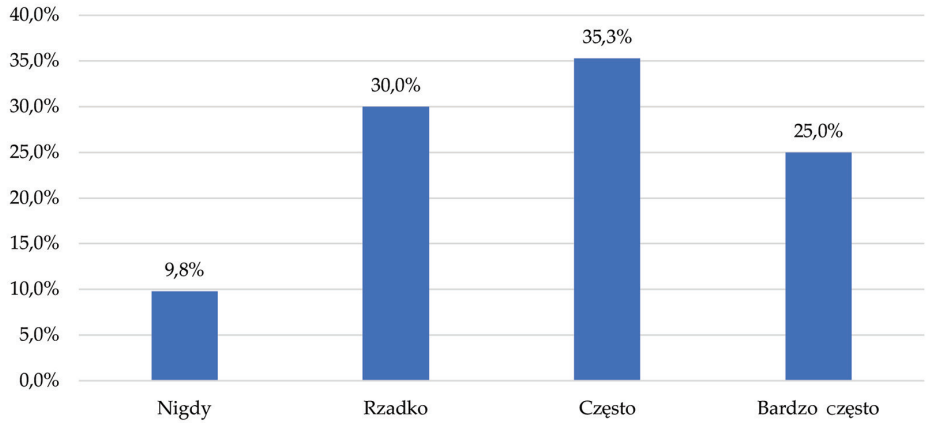
Ostatnią strategią wchodzącą w skład czynnika bezradności jest obwinianie siebie. Ze strategii tej często lub bardzo często korzystało 60,3%[42] młodzieży. Osoby te krytykują siebie za to co się stało, winę za sytuację trudną przypisując sobie. Uczniowie stosujący często i bardzo często strategię obwiniania siebie powinni zostać otoczeni szczególną opieką specjalistów (pedagogów i psychologów szkolnych), należy też pogłębić diagnozę ich problemów i zaplanować szybkie działania interwencyjne bądź terapeutyczne i wspierające.

---

41 Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii zaprzestanie działań wybiera często bądź bardzo często 485 611 osób badanych.

42 Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) strategii zaprzestanie działań wybiera często bądź bardzo często 907 327 osób badanych.

Wykres 60. Rozkład wyników w strategii obwinianie się



Konkludując, młodzież radząc sobie ze stresem stosowała często i bardzo często strategie adaptacyjne: aktywne radzenie sobie – 84,8% oraz poszukiwanie wsparcia – 69,4%, jak i nieprzystosowawcze: bezradność 42,7 oraz unikanie 69,4%. Te ostatnie wymagają interwencji ze strony specjalistów.

- ***Porównanie wyników w zakresie radzenia sobie ze stresem według kryteriów socjodemograficznych***

Jak wskazują wyniki porównań ze względu na płeć, w badanej grupie można stwierdzić, iż istnieją różnice istotne statystyczne w zakresie radzenia sobie ze stresem. Z czternastu strategii chłopcy i dziewczęta różnili się od siebie aż w dziewięciu z nich.

Tabela 94. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć

MINI-COPE	Płeć				Test t-Studenta	
	Mężczyzna (N=1257)		Kobieta (N=1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywne radzenie sobie	1,83	0,70	1,79	0,64	1,57	0,118
Planowanie	1,72	0,74	1,70	0,72	0,70	0,483
Pozytywne przewartościowanie	1,53	0,75	1,47	0,76	1,87	0,062

MINI-COPE	Płeć				Test t-Studenta	
	Mężczyzna (N=1257)		Kobieta (N=1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
Akceptacja	1,88	0,71	1,80	0,70	2,86	0,004
Poczucie humoru	1,23	0,78	1,09	0,80	4,43	<0,001
Zwrot ku religii	0,65	0,81	0,68	0,84	-0,92	0,360
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,48	0,82	1,63	0,83	-4,42	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,46	0,84	1,60	0,85	-4,20	<0,001
Odwracanie uwagi	1,54	0,73	1,63	0,69	-3,01	0,003
Zaprzeczanie	0,88	0,75	1,10	0,73	-7,39	<0,001
Wyładowanie	1,22	0,75	1,74	0,72	-17,57	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,54	0,85	0,51	0,82	0,86	0,387
Zaprzestanie działań	0,90	0,72	1,14	0,73	-8,03	<0,001
Obwinianie siebie	1,37	0,88	1,78	0,92	-11,35	<0,001

Analiza testu t-Studenta dla prób niezależnych pozwala stwierdzić, iż chłopców częściej niż dziewczęta charakteryzowało korzystanie ze strategii poczucia humoru, w której żartują na temat sytuacji trudnych, traktując je jak zabawę. Drugą strategią, która cechowała chłopców, była akceptacja, czyli gdy chłopcom przydarzy się sytuacja trudna, to akceptują oni fakt, że ta już zaistniała, i uczą się z tym żyć.

Z kolei w takich strategiach, jak poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego), unikanie (odwracanie uwagi, zaprzeczanie i wyładowanie) oraz bezradność (zaprzestanie działań czy obwinianie siebie) średnie wyniki dziewcząt były istotnie wyższe niż wyniki chłopców. Można powiedzieć, że dziewczęta korzystały zarówno ze strategii adaptacyjnych, jak i nieprzystosowawczych. Dziewczęta częściej niż chłopcy krytykowały siebie za to, co się stało, przypisywały winę za sytuację trudną sobie (obwinianie), a także częściej niż chłopcy dziewczęta ujawniały przykre emocje (np. płacz, złość) czy też mówiły o rzeczach, które pozwalały im uciec od problemów (wyładowanie). Odwracanie uwagi, czyli zajmowanie się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej, oraz zaprzeczanie, że sytuacja trudna się wydarzyła, to również strategie używane częściej przez dziewczęta niż chłopców. Zaprzestanie działań było częściej wybieraną strategią przez

dziewczęta. Strategia ta charakteryzuje osoby, które rezygnują z poradzenia sobie z sytuacją trudną, rezygnują z wszelkich działań, wycofują się. Ponadto dziewczęta częściej niż chłopcy korzystały z poszukiwania wsparcia zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego. To znaczy, iż dziewczęta częściej niż chłopcy otrzymywały wsparcie od innych, otrzymywały otuchę czy zrozumienie, jak i poszukiwały rady oraz pomocy u innych.

Różnice w zakresie radzenia sobie ze stresem możemy dostrzec również biorąc pod uwagę kryterium miejsca zamieszkania. Analiza wyników testu t-Studenta dla prób niezależnych pokazuje, że istnieją różnice między osobami z obszarów miejskich i wiejskich w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Tabela 95. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania

MINI-COPE	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś		Miasto			
	(N = 1107)		(N = 1388)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywne radzenie sobie	1,81	0,65	1,81	0,69	-0,10	0,932
Planowanie	1,71	0,70	1,71	0,75	0,09	0,928
Pozytywne przewartościowanie	1,54	0,75	1,48	0,76	2,09	0,036
Akceptacja	1,80	0,68	1,87	0,72	-2,14	0,033
Poczucie humoru	1,12	0,80	1,19	0,79	-2,03	0,043
Zwrot ku religii	0,73	0,83	0,61	0,82	3,78	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,57	0,80	1,54	0,85	0,62	0,540
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,53	0,82	1,53	0,87	-0,07	0,940
Odwracanie uwagi	1,57	0,71	1,60	0,71	-0,85	0,397
Zaprzeczanie	1,00	0,72	0,99	0,76	0,49	0,627
Wyładowanie	1,44	0,76	1,51	0,79	-2,39	0,017
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,48	0,80	0,56	0,87	-2,14	0,034
Zaprzestanie działań	1,01	0,71	1,03	0,75	-0,58	0,565
Obwinianie siebie	1,50	0,91	1,63	0,92	-3,59	<0,001

Osoby z terenów wiejskich częściej niż osoby z terenów miejskich korzystały z takich strategii radzenia sobie, jak pozytywne przewartościowanie (czynnik: aktywne radzenie sobie), czyli częściej starały się zobaczyć sytu-

ację trudną w pozytywnym świetle, poszukując jej dobrych stron. Również osoby zamieszkujące wieś częściej niż te z terenów miejskich korzystały ze strategii zwrot ku religii.

Z kolei osoby z terenów miejskich częściej niż osoby z terenów wiejskich akceptowały, że sytuacja trudna zaistniała, i uczyły się z tym żyć (akceptacja), jak i żartowały na ten temat, traktując sytuację trudną jak zabawę (poczucie humoru). Ponadto osoby zamieszkujące tereny miejskie różniły się od osób z terenów wiejskich w takich strategiach, jak: obwinianie siebie, wyładowanie oraz zażywanie substancji psychoaktywnych (strategie unikania i bezradności). Oznacza to, że częściej zdarzało im się krytykować siebie za to, co się stało, ujawniały przykre emocje (płacz, złość), mówiły o rzeczach, które pozwalały im uciec od problemów. Młodzież z terenów miejskich częściej, aby nie myśleć o sytuacji trudnej, piła alkohol i/lub zażywała inne środki, aby przytłumić nieprzyjemne emocje.

Podsumowując, można powiedzieć, iż młodzież z terenów miejskich korzysta zarówno ze strategii adaptacyjnych, jak i mniej przystosowawczych.

3.5.4. Wsparcie społeczne dostarczane przez uczniów

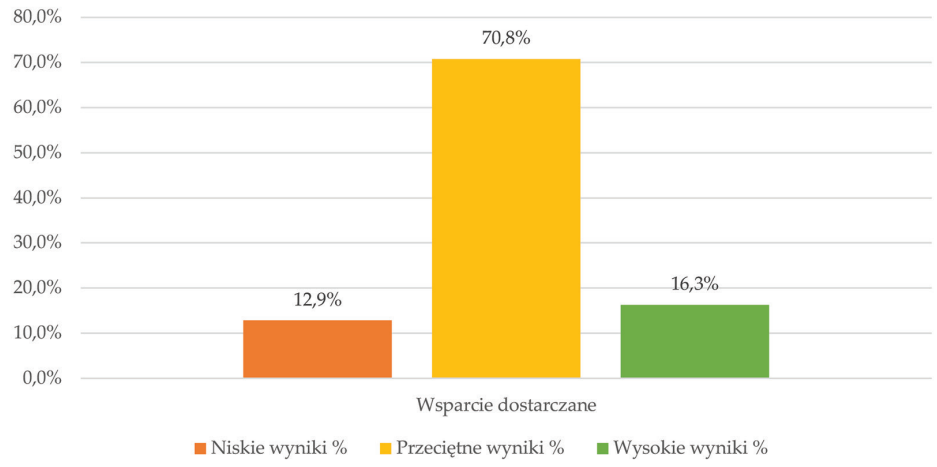
Dostarczane wsparcie społeczne jest miarą zaangażowania uczniów we wsparcie rówieśnicze. Charakterystyka ta, w założeniu przyjętego modelu, tworzy kapitał psychologiczny jednostki. Osoba udzielająca wsparcia rówieśnikom pomnaża jednocześnie swój kapitał psychologiczny poprzez doświadczanie pozytywnych przekonań i emocji wobec siebie.

Tabela 96. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego

	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Dostarczane wsparcie	318	12,9	1 752	70,8	404	16,3

70,8% uczniów szkół ponadpodstawowych potrafiło dostarczać wsparcie swoim rówieśnikom w średnim nasileniu. 16,3% próby kierowało wsparcie do rówieśników często i bardzo często, a 12,9% próby rzadko wspierało lub nigdy nie wspierało swoich rówieśników.

Wykres 61. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego



Wykazano, że młodzież jest gotowa do udzielania pomocy innym i często takiej pomocy im udziela.

- ***Porównanie wyników w wymiarach wsparcia dostarczanego według kryteriów socjodemograficznych***

Uwzględniając kryterium płci, okazało się, że w zakresie dostarczanego wsparcia istnieją istotne statystycznie różnice w średnich między chłopcami i dziewczętami ze szkół ponadpodstawowych.

Tabela 97. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na płeć

Dostarczane wsparcie	Płeć				Test t-Studenta	
	Kobieta		Mężczyzna			
	(N=1257)		(N=1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
	4,11	0,71	4,44	0,55	**-12,83**	**<0,001**

Oznacza to, że dziewczęta były bardziej niż chłopcy gotowe do udzielania pomocy innym osobom, często takiej pomocy im udzielały, potrafiły to robić. Dostarczane wsparcie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia – emocjonalnego, instrumentalnego, informacyjnego, materialnego czy wartościującego.

Porównując wyniki w skali dostrzeganego wsparcia między osobami z terenów miejskich i wiejskich, nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie.

Tabela 98. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na miejsce zamieszkania

Dostarczane wsparcie	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N=1107)		Miasto (N=1367)			
	M	SD	M	SD	t	p
	4,27	0,65	4,27	0,66	0,02	0,980

3.5.5. Wsparcie otrzymywane przez uczniów

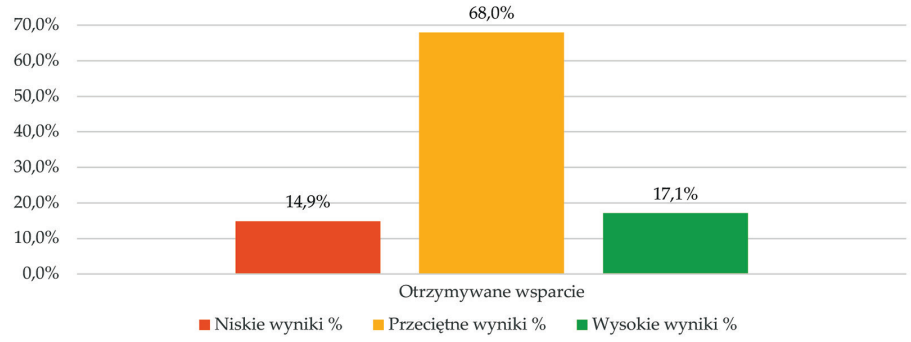
Założono, że otrzymywane wsparcie społeczne jest zmienną pośredniczącą, która może mieć znaczący wpływ na związki pomiędzy potencjałem psychologicznym a poczuciem jakości życia wśród młodzieży.

Tabela 99. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego

	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Otrzymywane wsparcie	368	14,9	1682	68,0	424	17,1

68% uczniów ze szkół ponadpodstawowych doświadczało wsparcia ze swojego otoczenia z przeciętną częstotliwością. 17,1% uczniów otrzymywało wsparcie często i bardzo często. Z kolei niespełna 15%[43] młodzieży otrzymywało wsparcie bardzo rzadko lub nigdy.

Wykres 62. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego



[43] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) 223 941 młodzieży otrzymuje wsparcie bardzo rzadko lub nigdy.

Wyniki wskazują na to, że młodzież oceniała dostępność wsparcia, które może uzyskać, na poziomie przeciętnym.

- ***Porównanie wyników w wymiarach wsparcia otrzymywanego według kryteriów socjodemograficznych***

Uwzględniając kryterium płci, okazuje się, że w zakresie wsparcia otrzymywanego istnieją istotne statystycznie różnice między chłopcami i dziewczętami ze szkół ponadpodstawowych. Średnia w zakresie wsparcia otrzymywanego u dziewcząt była istotnie wyższa niż u chłopców.

Tabela 100. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na płeć

Otrzymywane wsparcie	Płeć				Test t-Studenta	
	Kobieta		Mężczyzna			
	(N=1257)		(N=1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
	3,72	0,96	3,89	0,93	-4,23	<0,001

Oznacza to, że dziewczęta wyżej oceniały dostępność wsparcia, które mogą uzyskać.

Porównując uzyskane wyniki, uwzględniając kryterium miejsca zamieszkania w obszarze otrzymywanego wsparcia, okazuje się, że między uczniami szkół ponadpodstawowych z obszarów miejskich i wiejskich nie było różnic istotnych statystycznie.

Tabela 101. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na miejsce zamieszkania

Otrzymywane wsparcie	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś		Miasto			
	(N=1107)		(N=1367)			
	M	SD	M	SD	t	p
	3,83	0,92	3,78	0,97	1,18	0,242

3.5.6. Formy spędzania czasu wolnego

Czas wolny młodzież spędza wokół dwóch rodzajów aktywności: konstrukcyjno-kreatywnych oraz interpersonalnych.

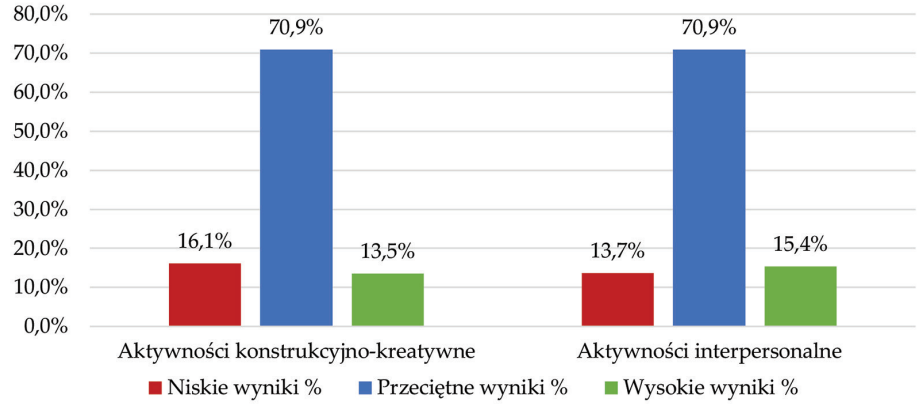
Tabela 102. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego przez uczniów

Formy spędzania czasu wolnego	Niskie wyniki		Przeciętne wyniki		Wysokie wyniki	
	N	%	N	%	N	%
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	387	15,6	1 753	70,9	334	13,5
Aktywności interpersonalne	340	13,7	1 754	70,9	380	15,4

Prawie 71%[44] młodzieży osiągało przeciętne wyniki w zaangażowaniu w aktywności zarówno konstrukcyjno-kreatywne, jak i interpersonalne. Zaangażowanie w aktywności konstrukcyjno-kreatywne na wysokim poziomie miało 13,5% młodzieży, a na niskim 15,6%. Z kolei w aktywności interpersonalne na poziomie wysokim angażowało się 15,4% uczniów, a na niskim –13,7%.

Poniższy wykres obrazuje rozkład wyników niskich, średnich i wysokich uzyskanych w badanej próbie uczniów ze szkół ponadpodstawowych w zakresie form spędzania czasu wolnego.

Wykres 63. Rozkład wyników w kwestionariuszu form spędzania czasu wolnego



[44] Wyniki procentowe oznaczają, iż w odniesieniu do szacowanych danych populacyjnych (dane GUS, z dnia 31.12.2020 r.) w zainteresowania konstrukcyjno-kreatywne i interpersonalne angażują się odpowiednio: 1 066 764 i 1 067 372 osoby badane.

◈ ***Porównanie wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego według kryteriów socjodemograficznych***

Z porównania grupy chłopców i dziewcząt wynika, że dziewczęta istotnie różniły się, jeśli chodzi o formy spędzania czasu wolnego. Jak wskazują wyniki porównań, zainteresowania nastawione na rozwój kreatywności były wybierane istotnie częściej przez dziewczęta, natomiast chłopcy wybierali istotnie częściej zainteresowania społecznościowe, czyli takie, które są nastawione na poszukiwanie kontaktów.

Tabela 103. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na płeć

Formy spędzania czasu wolnego	Płeć				Test t-Studenta	
	Kobieta (N=1257)		Mężczyzna (N=1217)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	3,66	0,73	3,88	0,63	-7,89	<0,001
Aktywności interpersonalne	2,40	0,69	1,92	0,67	17,47	<0,001

Porównując osoby z obszarów miejskich i wiejskich, nie zaobserwowano różnic w obszarze zainteresowań.

Tabela 104. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na miejsce zamieszkania

Formy spędzania czasu wolnego	Miejsce zamieszkania				Test t-Studenta	
	Wieś (N=1107)		Miasto (N=1367)			
	M	SD	M	SD	t	p
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	3,75	0,70	3,79	0,69	-1,15	0,251
Aktywności interpersonalne	2,13	0,72	2,19	0,73	-1,96	0,051

3.6. Związki między kapitałem psychologicznym a wymiarami jakości życia uczniów

Drugie pytanie badawcze dotyczyło zależności zachodzących między spostrzeganą jakością życia w czasie pandemii COVID-19 a kapitałem psychologicznym uczniów. W poniższym paragrafie zostaną przedstawione podsta-

wowe zależności pomiędzy zmienną wyjaśnianą – jakością życia i zmienną wyjaśniającą – kapitałem psychologicznym. Związek pozytywny (dodatni) wskazuje, że przy wzroście jednej zmiennej wzrasta również druga. Związek negatywny (ujemny) oznacza, że wraz ze wzrostem jednej zmiennej – druga maleje.

⟐ *Związki między kapitałem psychologicznym a ogólną jakością życia*

Analizując wyniki korelacji między wynikiem ogólnym jakości życia a prężnością, wynikiem ogólnym i poszczególnymi podskalami, związki były na poziomie istotnym. Związki te miały kierunek dodatni oraz zgodnie ze skalą Guillforda były o umiarkowanej sile. Wynik ten oznacza, iż im wyższa elastyczność, która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji, tym wyższe ogólne poczucie jakości życia.

Tabela 105. Związki pomiędzy ogólną jakością życia a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,55	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,58	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,58	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,48	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,61	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,38	<0,001
Planowanie	0,28	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,38	<0,001
Akceptacja	0,24	<0,001
Poczucie humoru	0,12	<0,001
Zwrot ku religii	0,13	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,44	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,39	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,08	<0,001
Zaprzeczanie	-0,08	<0,001
Wyładowanie	-0,08	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,19	<0,001

	r	p
Zaprzestanie działań	-0,36	<0,001
Obwinianie siebie	-0,40	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,24	<0,001
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	0,15	<0,001
Aktywności interpersonalne	0,17	<0,001

Związki między ogólną jakością życia a strategiami radzenia miały jednak różną siłę i kierunek. W odniesieniu do czynników radzenia sobie, okazało się, iż najsilniejsze dodatnie związki, choć o umiarkowanej sile, występowały między ogólnym poziomem jakości życia a czynnikiem poszukiwania wsparcia, zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego, co oznacza, iż im większe osoba otrzymuje wsparcie od innych, otrzymuje otuchę i zrozumienie, im częściej poszukuje rady i pomocy u innych, otrzymując ją, tym lepsze ogólne poczucie jakości życia. Związki dodatnie, wyraźne, ale słabsze, występowały między aktywnymi strategiami radzenia sobie (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie) a ogólnym poziomem jakości życia. Wciąż dodatnie, ale o bardzo słabej sile, korelacje wykazano między takimi strategiami, jak poczucie humoru i zwrot ku religii, a ogólnym poczuciem jakości życia.

Analiza korelacji pokazuje, że występowały również związki o charakterze ujemnym i umiarkowanej sile między strategiami z obszaru bezradności (tj. zaprzestanie działań i obwinianie siebie) a ogólnym poczuciem jakości życia, co oznacza, że im częściej osoba rezygnuje z wszelkich działań i krytykuje siebie za to, co się stało, przyjmując winę za sytuację trudną na siebie, tym niższe poczucie jakości życia.

Związki ujemne o słabej sile występują między ogólnym poczuciem jakości życia a takimi strategiami radzenia sobie, jak: zaprzeczanie, wyładowanie i zażywanie substancji psychoaktywnych. Podsumowując, związki o charakterze ujemnym między ogólnym poczuciem jakości życia występują między strategiami radzenia sobie ze stresem, które układają się w takie czynniki, jak unikanie i bezradność. Im wyższe unikanie i bezradność, tym niższe ogólne poczucie jakości życia.

Wykazano również związki między dostrzeganym wsparciem a ogólnym poczuciem jakości życia. Związek ten był dodatni, jednak jego siła okazała się słaba. Podobnie wyglądały korelacje między ogólnym poczuciem jakości życia a formami spędzania wolnego czasu.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a zdrowiem fizycznym*

Analiza związków między wymiarem aktywności fizycznej, czyli aktywności i sprawności młodzieży a kapitałem psychologicznym, pokazała, że najsilniejsze (umiarkowanie silne) korelacje o charakterze dodatnim, występują ze skalą prężności (wynik ogólny i poszczególne wymiary), a o charakterze ujemnym (wyraźne, ale słabe) z takimi strategiami radzenia sobie, jak: zaprzeczanie, wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań i obwinianie siebie. Strategie te wchodzą w skład czynników, jak unikanie i bezradność.

Można zatem powiedzieć, iż im wyższa prężność, tym większa energia, sprawność i lepsze zdrowie fizyczne. Im częściej osoby korzystają ze strategii unikających i strategii z obszaru rezygnacji i bezradności, tym większe towarzyszy im poczucie braku energii, poczucia wyczerpania.

Tabela 106. Związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,44	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,48	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,48	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,43	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,51	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,29	<0,001
Planowanie	0,22	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,27	<0,001
Akceptacja	0,15	<0,001
Poczucie humoru	0,09	<0,001
Zwrot ku religii	0,13	<0,001

	r	p
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,23	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,20	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,03	0,179
Zaprzeczanie	-0,06	0,006
Wyładowanie	-0,12	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,10	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,30	<0,001
Obwinianie siebie	-0,29	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,13	<0,001
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	0,07	0,001
Aktywności interpersonalne	0,17	<0,001

Związki dodatnie o słabej sile (między 0,07 a 0,29) występują pomiędzy zdrowiem fizycznym młodzieży a pozostałymi wymiarami kapitału psychologicznego. Nie odnotowano związku między zdrowiem fizycznym a strategią radzenia sobie, która polega na zajmowaniu się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej.

- ***Związki między kapitałem psychologicznym a samopoczuciem psychicznym***

Analiza związków między kapitałem psychologicznym a samopoczuciem psychicznym młodzieży ujawniła, że związki te odnotowano w każdym wymiarze, poza strategią radzenia sobie jaką jest zajmowanie się czymś innym w sytuacji trudnej. Związki te miały różne kierunki i siłę, stąd przyjrzymy się najistotniejszym z nich.

Analiza korelacji r-Pearsona między kapitałem psychologicznym a samopoczuciem psychicznym ujawniła, iż najsilniejsze związki dodatnie i umiarkowane występowały między prężnością a dobrostanem psychicznym. Im wyższa prężność, optymistyczne nastawienie do przyszłości, wytrwałość w działaniu i otwartość na nowe doświadczenia, tym lepsze samopoczucie psychiczne młodzieży. Im wyższe kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, w tym poczucie własnej skuteczności, tym lepsze zadowolenie z życia, brak poczucia samotności czy doświadczania uczucia smutku.

Tabela 107. Związki pomiędzy wymiarem samopoczucia psychicznego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,41	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,55	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,51	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,52	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,52	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,32	<0,001
Planowanie	0,20	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,37	<0,001
Akceptacja	0,16	<0,001
Poczucie humoru	0,12	<0,001
Zwrot ku religii	0,12	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,39	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,32	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,01	0,500
Zaprzeczanie	-0,11	<0,001
Wyładowanie	-0,16	<0,001
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,21	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,39	<0,001
Obwinianie siebie	-0,52	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,10	<0,001
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	0,05	0,016
Aktywności interpersonalne	0,11	<0,001

Najsilniejsze związki, choć wciąż o umiarkowanej sile, o charakterze ujemnym, zaobserwowano między strategią obwinianie siebie a samopoczuciem psychicznym. Oznacza to, że im częściej osoba krytykuje siebie za to, co się stało, wini się za sytuację trudną, tym gorsze jest jej samopoczucie psychiczne, jest nieszczęśliwa, smutna, niezadowolona ze swojego życia. Podobne związki występują między samopoczuciem psychicznym a strategią polegającą na zaprzestaniu działań, czyli im wyższa rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, tym niższe samopoczucie psychiczne.

Warto również zwrócić uwagę na związki pomiędzy poszukiwaniem wsparcia a samopoczuciem psychicznym. Są to związki dodatnie, o umiarkowanej sile, które wskazują na to, iż im bardziej młodzież doświadcza wsparcia od innych, otrzymuje otuchę i zrozumienie oraz im bardziej poszukując rady i pomocy u innych, otrzymuje ją, tym bardziej jest zadowolona z życia, przeżywa pozytywne emocje i rzadziej doświadcza poczucia samotności i pustki.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a niezależnością i relacjami z rodzicami*

Analiza związków między kapitałem psychologicznym a wymiarem niezależność i relacje z rodzicami wskazuje, że związki te występowały we wszystkich skalach kapitału psychologicznego, oprócz jednego wymiaru ze strategii radzenia sobie – wyładowania. Związki te miały różną siłę i różny kierunek.

Najsilniejsze dodatnie związki, o wyraźnej, ale słabej sile odnotowano między prężnością a niezależnością i relacjami z rodzicami. Oznacza to, że im wyższa elastyczność, tym wyższa autonomia, samodecydowanie o sobie i lepsze relacje z rodzicami, w których nastolatek czuje się kochany i wspierany. Podobny związek o umiarkowanej sile, o kierunku dodatnim wykazano między poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego a niezależnością i relacjami z rodzicami.

Im większe wsparcie osoba otrzymuje od innych, czerpiąc z tego otuchę i poczucie zrozumienia, tym wyższe poczucie niezależności i autonomii, jak i poczucia bycia rozumianym i kochanym.

Tabela 108. Związki pomiędzy wymiarami niezależności i relacji z rodzicami a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,30	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,38	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,34	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,37	<0,001

	r	p
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,36	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,25	<0,001
Planowanie	0,18	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,26	<0,001
Akceptacja	0,20	<0,001
Poczucie humoru	0,06	0,001
Zwrot ku religii	0,06	0,002
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,34	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,29	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,08	<0,001
Zaprzeczanie	-0,08	<0,001
Wyładowanie	-0,04	0,063
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,21	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,22	<0,001
Obwinianie siebie	-0,24	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,16	<0,001
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	0,12	<0,001
Aktywności interpersonalne	0,12	<0,001

Słabe korelacje, o ujemnym kierunku, zaobserwowano między takimi strategiami radzenia sobie, jak: zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań i obwinianie siebie, a wymiarem niezależność i relacje z rodzicami.

Z ostrożnością, ale wynik ten oznacza, iż im bardziej młodzież obwinia siebie za sytuacje trudne, wycofuje się z nich czy sięga po substancje psychoaktywne, by sobie poradzić ze stresem, tym niższe jest u niej poczucie autonomii, bycia wspieranym i akceptowanym, i tym mniejsze zadowolenie z kontaktów z rodzicami.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a relacjami z rówieśnikami oraz wsparciem społecznym*

Analiza korelacyjna między kapitałem psychologicznym a wymiarem jakości życia rówieśnicy i wsparcie społeczne pokazała, iż istnieją związki o zróżnicowanym kierunku i sile.

Najistotniejszym związkiem, dodatnim, o umiarkowanej sile był związek między poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego a wymiarem odnoszącym się do związków z rówieśnikami i spostrzeganym wsparciem społecznym z ich strony. Okazuje się, że im więcej młodzież otrzymuje wsparcia, otuchy i zrozumienia od innych, tym bardziej ma poczucie, że jest akceptowana i wspierana przez rówieśników. O słabszej sile, ale również w kierunku dodatnim, był związek między strategią poszukiwanie wsparcia instrumentalnego a wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne. Ponownie, im więcej osoby poszukują rady i pomocy u innych, otrzymując ją, tym bardziej mają poczucie, że są akceptowane i wspierane przez rówieśników.

Dostarczane wsparcie, również dodatnio i umiarkowanie korelowało z wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne. Oznacza to, iż jeśli osoba jest gotowa do udzielania pomocy innym, często takiej pomocy udziela i potrafi to robić, to częściej czuje się akceptowana i wspierana przez rówieśników.

Tabela 109. Związki pomiędzy wymiarami relacji z rówieśnikami i wsparcia społecznego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,39	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,36	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,37	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,30	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,40	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,25	<0,001
Planowanie	0,20	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,25	<0,001
Akceptacja	0,17	<0,001
Poczucie humoru	0,15	<0,001
Zwrot ku religii	0,05	0,010
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,40	<0,001

	r	p
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,36	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,09	<0,001
Zaprzeczanie	0,03	0,113
Wyładowanie	0,05	0,017
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	0,03	0,083
Zaprzestanie działań	-0,16	<0,001
Obwinianie siebie	-0,17	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,39	<0,001
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	0,29	<0,001
Aktywności interpersonalne	0,12	<0,001

Istotne dodatnie o słabszej sile (od 0,30 do 0,40) zależności można dostrzec w skali prężności.

Im bardziej osobę charakteryzuje odporność i elastyczność, optymistyczne nastawienie do przyszłości, otwartość na nowe doświadczenia i poczucie własnej skuteczności, tym większe poczucie akceptacji przez rówieśników oraz dostrzeganie wsparcia od kolegów.

Pozostałe związki między kapitałem psychologicznym a wymiarem rówieśnicy i wsparcie społeczne były o słabej sile, zarówno w kierunku dodatnim, jak i ujemnym. Nie wykazano związku między strategią zaprzeczanie i zażywanie substancji psychoaktywnych a stosunkami z rówieśnikami.

◈ *Związki między kapitałem psychologicznym a środowiskiem szkolnym*

Wyniki analiz korelacji wskazują, iż między kapitałem psychologicznym a wymiarem środowisko szkolne, poza strategiami zaprzeczanie i wyładowanie występowały związki na poziomie istotnym statystycznie. Większość z nich miała charakter dodatni, a ich siła wahała się od 0,01 do 0,45. Trzy strategie radzenia sobie ze stresem, tj. zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań i obwinianie siebie korelowały z wymiarem środowisko szkolne ujemnie, a siła tych związków była na poziomie – 0,2, co wskazuje na słabą siłę związku.

Tabela 110. Związki pomiędzy wymiarem środowiska szkolnego a wymiarami kapitału psychologicznego

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,38	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,44	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,44	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,37	<0,001
Skala pomiaru prężności wynik ogólny	0,45	<0,001
Aktywne radzenie sobie	0,30	<0,001
Planowanie	0,26	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,27	<0,001
Akceptacja	0,20	<0,001
Poczucie humoru	0,03	0,083
Zwrot ku religii	0,15	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,27	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,27	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,11	<0,001
Zaprzeczanie	-0,02	0,173
Wyładowanie	0,01	0,660
Złe nawyki żywieniowe i behawioralne	-0,17	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,25	<0,001
Obwinianie siebie	-0,20	<0,001
Wsparcie dostarczane	0,21	<0,001
Aktywności konstrukcyjno-kreatywne	0,08	<0,001
Aktywności interpersonalne	0,13	<0,001

Związki, dodatnie i umiarkowanie silne, są między prężnością a wymiarem Środowisko szkolne, co wskazuje na to, że im wyższa prężność, tym wyższe zdolności poznawcze, umiejętności koncentracji oraz pozytywniejsze spostrzeganie środowiska szkoły przez młodzież.

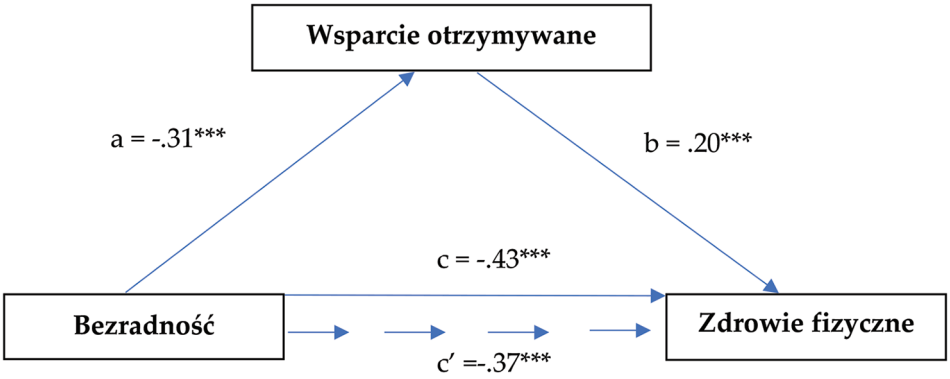
3.7. Znaczenie mediacyjne otrzymywanego wsparcia społecznego dla związków wybranych zmiennych tworzących kapitał psychologiczny z jakością życia uczniów

Zgodnie z założeniami teoretycznymi badań, kolejnym krokiem analiz była ocena pośredniczącej roli wsparcia, jakie otrzymują uczniowie ze szkół ponadpostawowych, dla związków między elementami składowymi kapitału psychologicznego z jakością życia.

W kolejnej części raportu przedstawiono modele mediacyjne, w których otrzymywane wsparcie istotnie mediowało związki pomiędzy kapitałem psychologicznym i poczuciem jakości życia w poszczególnych sferach: zdrowie fizyczne, samopoczucie psychiczne, niezależność i relacje z rodzicami, rówieśnicy i wsparcie społeczne. Pokazują one znaczenie otrzymywanego wsparcia dla związków pomiędzy kapitałem psychologicznym a odczuwaną jakością życia.

Pierwszy model mediacyjny odnosi się do strategii radzenia sobie ze stresem młodzieży. Biorac pod uwagę związki podstawowe, sprawdzono czynnik bezradności na zdrowie fizyczne z otrzymywanym wsparciem jako mediatorem.

Schemat 30. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a zdrowiem fizycznym wśród młodzieży



**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

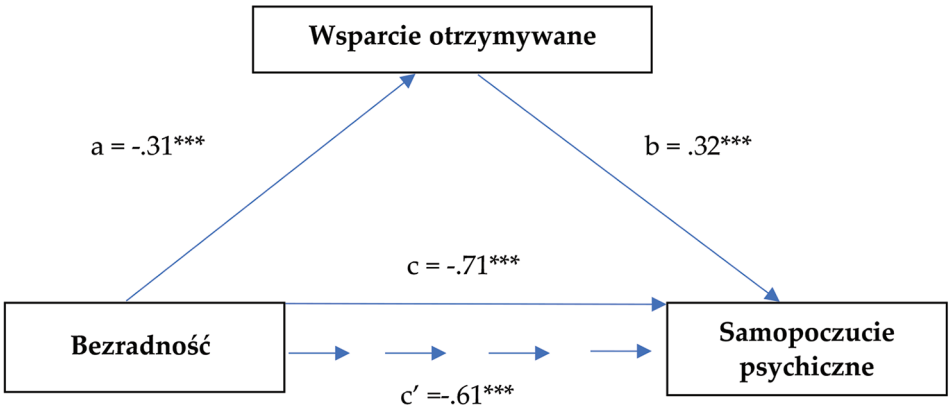
Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,310, SE = 0,030, p < 0,001). Efekt cał-

kowity był istotny statystycznie (β = – 0,426, SE = 0,026, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na zdrowie fizyczne (β = 0,195, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na Zdrowie fizyczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,366, SE = 0,026, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a zdrowiem fizycznym (LLCI = – 0,0778; ULCI = – 0,0450).

Analiza mediacji wykazała istotny ujemny pośredni wpływ strategii radzenia sobie z obszaru bezradności na zdrowie fizyczne przez otrzymywane wsparcie. Oznacza to, że jeśli młodzież stosuje strategie radzenia sobie z obszaru bezradności, tj. zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, wpływa to na pogorszenie zdrowia fizycznego. Jeśli jednak otrzyma wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Kolejny model mediacyjny sprawdzał wpływ strategii bezradności na samopoczucie psychiczne z otrzymywanym wsparciem jako mediatorem.

Schemat 31. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a samopoczuciem psychicznym



**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

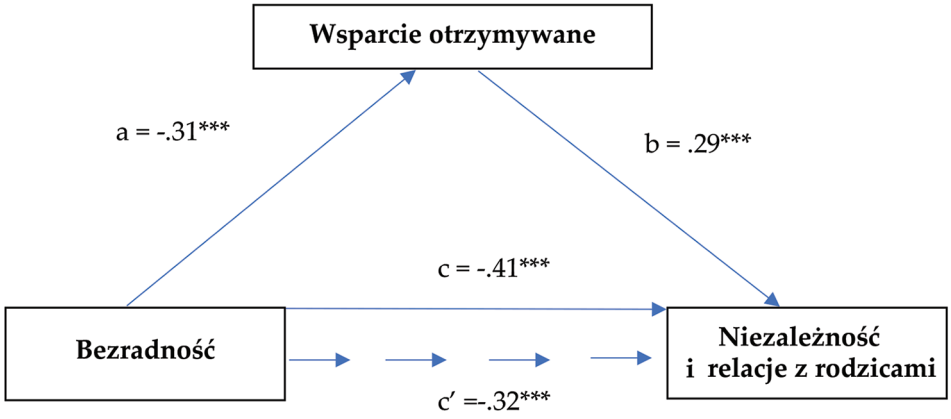
Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,310, SE = 0,030, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,709, SE = 0,024, p < 0,001). Istotny

okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na samopoczucie psychiczne (β = 0,315, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na samopoczucie psychiczne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,611, SE = 0,022, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a samopoczuciem psychicznym (LLCI = – 0,1211; ULCI = – 0,0752).

Analiza mediacji wykazała istotny ujemny pośredni wpływ strategii radzenia sobie z obszaru bezradności na samopoczucie psychiczne przez otrzymywane wsparcie. Oznacza to, że jeśli młodzież stosuje strategie radzenia sobie z bezradności, tj. zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie wpływa to na pogorszenie samopoczucia psychicznego. Jeśli młodzież jednak otrzyma wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Kolejny model mediacyjny sprawdzał wpływ strategii bezradności na poczucie niezależności i relacji z rodzicami oraz otrzymywanym wsparciem jako mediatorem.

Schemat 32. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a niezależnością i relacjami z rodzicami



**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

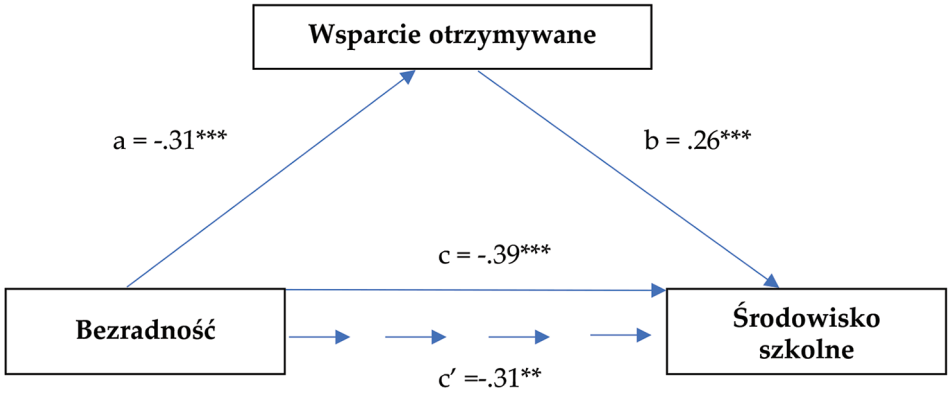
Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,310, SE = 0,030, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,411, SE = 0,026, p < 0,001).

Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na niezależność i relacje z rodzicami (β = 0,291, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na niezależność i relacje z rodzicami po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,324, SE = 0,025, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a niezależnością i relacjami z rodzicami (LLCI = – 0,1091; ULCI = – 0,0671).

Analiza mediacji wykazała istotny ujemny pośredni wpływ strategii radzenia sobie z obszaru bezradności na niezależność i relacje z rodzicami przez otrzymywane wsparcie. Oznacza to, że jeśli młodzież stosuje strategie radzenia sobie z bezradności, tj. zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, wpływa to na pogorszenie autonomii i relacji z rodzicami. Jeśli jednak otrzyma wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

Kolejny model mediacyjny sprawdzał wpływ strategii bezradności na funkcjonowanie szkolne z otrzymywanym wsparciem jako mediatorem.

Schemat 33. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a środowiskiem szkolnym



**p < .05; p ** < .01; *** p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między bezradnością a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,310, SE = 0,030, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = – 0,387, SE = 0,029, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie

otrzymywane) na środowisko szkolne (β = 0,261, SE = 0,017, p < 0,001). Bezpośredni wpływ bezradności na środowisko szkolne po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,306, SE = 0,026, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy bezradnością a środowiskiem szkolnym (LLCI = – 0,1021; ULCI = – 0,0651).

Analiza mediacji wykazała istotny ujemny pośredni wpływ strategii radzenia sobie z obszaru bezradności na środowisko szkolne przez otrzymywane wsparcie. Oznacza to, że jeśli młodzież stosuje strategie radzenia sobie z bezradności, tj. zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie wpływa to na pogorszenie funkcjonowania w środowisku szkolnym. Jeśli jednak otrzyma wsparcie, to efekt ten zmniejsza się.

3.8. Wnioski końcowe i rekomendacje

Przeprowadzenie badań wśród młodzieży umożliwiło poznanie ich kondycji psychologicznej, a także na zidentyfikowanie czynników warunkujących jakość życia. Uzyskane wyniki badań pozwalają na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

- **Jakie jest nasilenie poczucia jakości życia uczniów w czasie pandemii COVID-19?**

Uzyskane wyniki badań pozwalają wysunąć następujące wnioski:

- Młodzież charakteryzuje się przeciętnym poziomem jakości życia, zarówno na poziomie ogólnym, jak i w poszczególnych obszarach. Chłopcy cechują się wyższym niż dziewczęta poziomem aktywności fizycznej i energii, lepszym samopoczuciem psychicznym, mają większe poczucie bycia kochanym i wspieranym przez rodziców, czują się bardziej niezależni, a także bardziej pozytywnie postrzegają środowisko szkolne i własne osiągnięcia.
- Osoby zamieszkujące tereny wiejskie cechuje ogólne wyższe poczucie jakości życia niż osoby zamieszkujące tereny miejskie. Młodzież z terenów wiejskich cechuje wyższy poziom energii, zadowolenie z życia, mniejsze przeżywanie uczuć smutku i samotności. Czują się bardziej

zadowoleni z relacji z rodzicami, mają wystarczająco dużo swobody w decydowaniu o sobie. Osoby z terenów wiejskich również lepiej postrzegają swoje osiągnięcia w nauce i środowisko szkolne niż osoby z terenów miejskich.

Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym uczniów a odczuwaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?

Uzyskane wyniki badań pozwalają wysunąć następujące wnioski:

- Istnieją związki między kapitałem psychologicznym młodzieży a jakością życia. Najwięcej związków (o różnym kierunku i sile) zaobserwowano między prężnością i strategiami radzenia sobie ze stresem a wymiarami jakości życia.
- Związki między prężnością a jakością życia (ogólną i wymiarami) są dodatnie.
  - im wyższa prężność, tym wyższe ogólne poczucie jakości życia;
  - im wyższa prężność, tym większa energia, sprawność i lepsze zdrowie fizyczne;
  - im wyższa prężność, optymistyczne nastawienie do przyszłości, wytrwałość w działaniu i otwartość na nowe doświadczenia, tym lepsze samopoczucie psychiczne młodzieży;
  - im wyższe kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, w tym poczucie własnej skuteczności, tym lepsze zadowolenie z życia, brak poczucia samotności czy doświadczania uczucia smutku;
  - im wyższa prężność, tym wyższa autonomia, samodecydowanie o sobie i lepsze relacje z rodzicami, w których nastolatek czuje się kochany i wspierany;
  - im bardziej osobę charakteryzuje odporność i elastyczność, optymistyczne nastawienie do przyszłości, otwartość na nowe doświadczenia i poczucie własnej skuteczności, tym większe poczucie akceptacji przez rówieśników oraz dostrzeganego wsparcia od kolegów;
  - im wyższa prężność, tym wyższe zdolności poznawcze, umiejętności koncentracji oraz pozytywniejsze spostrzeganie środowiska szkoły przez młodzież.
- Związki między strategiami radzenia sobie ze stresem a jakością życia (ogólną i wymiarami) są o różnej sile i kierunku.
  - najsilniejsze dodatnie związki, o umiarkowanej sile, występują między ogólnym poziomem jakości życia a czynnikiem poszukiwania wsparcia, zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego. Im więk-

sze osoba otrzymuje wsparcie od innych, otuchę i zrozumienie, im częściej poszukuje rady oraz pomocy u innych i otrzymuje ją, tym lepsze ogólne poczucie jakości życia;

- słabsze, ale wyraźne związki dodatnie występują między aktywnymi strategiami radzenia sobie i akceptacją a ogólnym poziomem jakości życia;
- im wyższe unikanie i bezradność, tym niższe ogólne poczucie jakości życia, czyli im częściej osoba w sytuacji trudnej rezygnuje z wszelkich działań i krytykuje siebie za to, co się stało, przyjmuje winę za sytuację trudną na siebie, tym niższe poczucie jakości życia;
- im częściej osoba krytykuje siebie za to, co się stało, wini się za sytuację trudną, tym gorsze jest jej samopoczucie psychiczne (jest smutna, niezadowolona ze swojego życia). Podobnie, im wyższa rezygnacja z poradzenia sobie z sytuacją trudną, tym niższe samopoczucie psychiczne;
- im częściej osoby korzystają ze strategii unikających i strategii z obszaru rezygnacji i bezradności, tym większe towarzyszy im poczucie braku energii, poczucia wyczerpania;
- istnieją związki pomiędzy strategią poszukiwania wsparcia a samopoczuciem psychicznym. Są to związki dodatnie, o umiarkowanej sile. Im bardziej młodzież doświadcza wsparcia od innych, otrzymuje otuchę i zrozumienie oraz im bardziej poszukując rady i pomocy u innych, otrzymuje ją, tym bardziej jest zadowolona z życia, przeżywa pozytywne emocje i rzadziej doświadcza poczucia samotności i pustki;
- związek o umiarkowanej sile, o kierunku dodatnim występuje między poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego a niezależnością i relacjami z rodzicami. Im większe osoba otrzymuje wsparcie od innych, otrzymuje otuchę i zrozumienie, tym wyższe ma poczucie niezależności i autonomii, poczucie bycia rozumianym i kochanym;
- im więcej wsparcia, otuchy i zrozumienia otrzymuje młodzież od innych, tym bardziej ma poczucie, że jest akceptowana i wspierana przez rówieśników.

✎ **Czy odczuwane przez uczniów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym kapitałem psychologicznym a doświadczaną przez nich jakością życia w czasie pandemii COVID-19?**

Odczuwane przez młodzież wsparcie społeczne stanowi mediator zależności między bezradnością a jakością życia. Mediacyjna rola otrzymywanego

wsparcia odnosi się do zależności między bezradnością (strategie radzenia sobie ze stresem, tj. zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie), a następującymi wymiarami jakości życia: zdrowie fizyczne, samopoczucie psychiczne, autonomia i relacje z rodzicami oraz środowisko szkolne.

Konkluzja jest taka, iż nawet jeśli uczniowie szkół ponadpodstawowych stosują nieprzystosowawcze strategie radzenia sobie ze stresem, tj. bezradność, ale otrzymają wsparcie, to zmniejsza się negatywny wpływ tych strategii na jakość ich życia.

Rekomendacje

- Diagnozowanie strategii radzenia sobie ze stresem u uczniów szkół ponadpodstawowych; zwrócenie szczególnej uwagi na strategie z obszaru bezradności i unikania (nieprzystosowawczych strategii radzenia sobie).
- Dostępność do specjalistów, którzy zapewnią młodzieży wsparcie w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych.
- Wzmacnianie konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, takich jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego oraz instrumentalnego.
- Prowadzenie/wspieranie w szkołach zajęć profilaktycznych uczących adaptacyjnych metod radzenia sobie ze stresem – rozszerzenie zajęć nie tylko o wsparcie psychologiczne, ale również systemowe (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy) adresowane do uczniów o nasilonym poczuciu bezradności oraz oferowanie form wsparcia konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych.
- Prowadzenie/wspieranie pracy wychowawczej stymulującej prężność uczniów, np. wolontariat, harcerstwo, działania sportowe i artystyczne.
- Psychoedukacja rodziców, wskazująca na kluczową rolę prężności oraz konieczność wspierania nastolatków.

Część II

Wyniki badań przeprowadzonych wśród rodziców, nauczycieli oraz specjalistów (psychologów i pedagogów)

Iwona Niewiadomska, Bernadeta Lelonek-Kuleta,
Krzysztof Jurek, Elżbieta Trubiłowicz, Joanna Chwaszcz,
Małgorzata Łysiak, Stanisław Mamcarz, Anna Siudem

Rozdział IV

Raport z badań przeprowadzonych wśród rodziców

4.1. Podstawy teoretyczne badań

W raporcie zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych we wrześniu 2021 roku dotyczące dostarczania wsparcia przez rodziców uczniom, którzy wrócili do nauczania stacjonarnego po okresie długotrwałej izolacji, spowodowanej pandemią COVID-19. Treścią badania jest analiza dostarczania różnych form wsparcia młodym osobom oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom udzielanej pomocy przez rodziców. Uzyskane wyniki powinny przyczynić się do kształtowania i/lub wzmacniania działań, mających na celu dostarczanie takich form wsparcia społecznego przez rodziców, dzięki którym uczniowie będą mogli doświadczać wysokiej jakości życia.

W badaniach diagnostycznych postawiono trzy główne pytania:

- **Jakie jest nasilenie wsparcia dostarczanego uczniom przez rodziców w czasie pandemii COVID-19?**

Istotą wspierania uczniów przez rodziców jest takie kształtowanie relacji między rodzicem a młodą osobą przeżywającą trudności, by zawierało w sobie element niesienia pomocy w aspekcie emocjonalnym, wartościującym, poznawczym, instrumentalnym i/lub materialnym[1].

Wsparcie dostarczane przez rodziców może mieć dla uczniów znaczenie ogólnie uodparniające lub buforowe[2]. Rola uodparniająca polega na tym, że dostarczana pomoc jest spostrzegana i oceniana w kategoriach umożliwiających przezwyciężanie trudności, co prowadzi zarówno do złagodzenia stresu, jak również do powiększania indywidualnych zasobów zaradczych. Ważne jest też to, że osoba doświadczająca pomocy ze strony innych czuje się bardziej bezpieczna i zakorzeniona we wspólnocie, co w dłuższej perspektywie czasu prowadzi do zwiększenia jej odporności na stres[3].

Teoria buforowa zakłada, że dostarczanie wsparcia społecznego w sytuacji silnego stresu chroni osobę przed zaburzeniami w funkcjonowaniu fizjologicznym, psychicznym i/lub społecznym. Buforowe działanie relacji pomocowych może mieć różnorodny charakter w zależności od tego, na jaki element dynamiki stresu oddziałuje. Przykładowo, udzielone wsparcie może przynieść zmianę w ocenie napływających bodźców stresorodnych lub też wzmocnić zaradność w zakresie rozwiązania zaistniałego problemu.

Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

Drugie pytanie badawcze odnosi się do zależności zachodzących między wsparciem dostarczanym dzieciom przez rodziców w czasie pandemii COVID-19 a posiadanym przez nich kapitałem psychologicznym. Pojęcie kapitału psychologicznego odzwierciedla psychologiczny zakres rozwoju jednostki, który jest generowany przez: 1) przekonania dotyczące podejmowania wysiłku mającego na celu radzenie sobie z trudnymi zadaniami; 2) nastawienie co do możliwości uzyskania sukcesu aktualnie i/lub w przyszłości; 3) odporność na występujące problemy i/lub elastyczny powrót do

---

[1] Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 11–28.

[2] Cieślak, R., Eliasz, A. (2004). Wsparcie społeczne a osobowość. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk: PWN, 68–90.

[3] Carson, R., Butcher, J., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*. T. 1. Gdańsk: GWP, 205.

równowagi w sytuacji odczuwania negatywnych skutków doświadczanych trudności; 4) zorientowanie działań na cele zwiększające szanse na osiągnięcie sukcesu[4].

W raporcie uwzględniono cztery kategorie zmiennych, które w przeprowadzonych badaniach diagnostycznych konstytuują kapitał psychologiczny rodziców:

- *Poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci* – przekonanie o sensowności pomagania dziecku doświadczającemu problemów z racji posiadania kompetencji/umiejętności służących rozwiązaniu trudności dziecka. Osoba o wysokim poczuciu własnej skuteczności często podejmuje działania wspierające, wkłada duży wysiłek w ich wykonanie, jest wytrwała w trakcie ich realizacji, okazuje pozytywne uczucia w stosunku do osób wspieranych oraz skutecznie radzi sobie z trudnościami na drodze do pozytywnego zakończenia zachowań pomocowych[5].
- *Prężność psychiczna* – mechanizm osobowościowy, obejmujący elementy: 1) poznawcze (traktowanie występujących problemów w kategoriach wyzwania ze względu na przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji do ich skutecznego rozwiązania); 2) emocjonalne (stabilność emocjonalna i preferowanie pozytywnych uczuć w trudnych sytuacjach); 3) behawioralne (poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowanie różnorodnych działań mających na celu skuteczne rozwiązanie problemów). Tak rozumiana prężność psychiczna sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań zaradczych w trudnych sytuacjach oraz zwiększa tolerancję na negatywne emocje w sytuacji niepowodzeń[6].

---

[4] Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior* 23, 695–706; Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre, K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127–152.

[5] Schwarzer, R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. W: *Psychologia zdrowia*. Red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 1997, 175–205.

[6] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.

- *Doświadczanie zysków/strat w podmiotowych zasobach zarządzających (obejmujących m.in. poczucie zaangażowania, poczucie kontroli nad własnym życiem, umiejętności organizacyjne, uznanie dla własnych osiągnięć, poczucie humoru, umiejętność porozumiewania się)* – odczuwanie zysków w podmiotowych zasobach zarządzających sprzyja konstruktywnemu zarządzaniu własnym życiem i trafnemu doborowi zadań dla innych ludzi, odmiennie zaś straty mogą generować trudności zarówno w wymiarze własnego funkcjonowania, jak również zarządzania otoczeniem społecznym[7].
- *Strategie radzenia sobie ze stresem* – spostrzeganie zaistniałych okoliczności w kategoriach stresujących prowadzi do uruchomienia procesu adaptacyjnego w postaci radzenia sobie; możliwości zaradcze są oceniane przez osobę w aspekcie dwóch podstawowych funkcji[8]: 1) zmiany sytuacji na lepszą (aktywne strategie zaradcze); 2) utrzymaniu takiej samoregulacji osobowościowej, aby nie doszło do spadku odporności psychicznej i społecznego funkcjonowania (strategie zorientowane na emocje i/lub strategie unikowe).

✐ **Czy odczuwane przez rodziców wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym przez nich kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?**

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest związana z uzyskaniem wyników dotyczących modyfikowania zależności między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19, poprzez otrzymywane przez nich wsparcie.

Otrzymywanie wsparcia społecznego następuje w ramach międzyludzkich interakcji, nawiązywanych w sytuacjach problemowych. W relacji pomocowej osoba otrzymująca wsparcie od innych może być odbiorcą takich form działania, jak[9]:

---

[7] Chwaszcz, J., Bartczuk, R., Niewiadomska, I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla. *Przegląd Psychologiczny*, 62 (1), 167–184.

[8] Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–39.

[9] Sęk, H., Cieślak, R., dz.cyt., 18–19; Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls, 192.

- *Wsparcie emocjonalne* – przekazywanie emocji uspokajających, podwyższających samoocenę oraz odzwierciedlających troskę, opiekę i poczucie przynależności;
- *Wsparcie wartościujące* – dawanie komunikatów służących wzmacnianiu poczucia własnej wartości, ważności partnerów w relacji, wzajemnego szacunku oraz poczucia znaczenia i godności;
- *Wsparcie informacyjne* – wymiana wiadomości służących lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego czy problemu, a także dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności działań zaradczych osoby wspieranej;
- *Wsparcie instrumentalne* – rodzaj instruktażu polegającego na informowaniu o konkretnych sposobach postępowania w określonej sytuacji, co stanowi formę modelowania efektywnych strategii zaradczych;
- *Wsparcie rzeczowe (materialne)* – świadczenie pomocy materialnej, rzeczowej i/lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej.

4.2. Zastosowane metody analizy statystycznej

Zebrany materiał badawczy opracowano statystycznie za pomocą pakietu *PS IMAGO*. Zmienne ilościowe opisano za pomocą średniej, odchylenia standardowego, mediany, dominanty, asymetrii i kurtozy, a także wartości minimalnej i maksymalnej. W przypadku zmiennych jakościowych podano liczebność i odsetek wskazywanych przez respondentów kategorii. W analizie zastosowano odpowiednie procedury statystyczne. Normalność rozkładów danych sprawdzono przy użyciu testu Shapiro-Wilka, jednorodność wariancji za pomocą testu F. Levene'a, a równoliczność grup oceniono testem chi-kwadrat. Zdecydowano się na metody nieparametryczne.

Dwie grupy porównano testem U Manna-Whitneya (ang. *Mann-Whitney U test*), który znany jest również pod nazwą test Wilcoxona Manna-Whitneya (ang. *Wilcoxon Mann-Whitney test*). Służy on do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnic pomiędzy medianami badanej zmiennej w dwóch populacjach (przy czym zakładamy, że rozkłady zmiennej są sobie bliskie). Do porównania więcej niż dwóch grup niezależnych zastosowano test ANOVA rang Kruskala-Wallisa. Jednoczynnikowa analiza wariancji dla rang Kruskala-Walisa (ang. *Kruskal-Wallis one-way analysis of variance by ranks*) jest rozszerzeniem testu U-Manna-Whitneya i służy do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnic pomiędzy medianami badanej zmiennej w kilku populacjach (przy czym zakładamy, że rozkłady zmiennej są sobie bliskie).

W celu określenia korelacji pomiędzy zmiennymi ilościowymi wykorzystano współczynnik korelacji liniowej Pearsona (ang. *Pearson product-moment correlation coefficient*), wykorzystywanego do badania związku liniowego pomiędzy dwoma cechami, o ile rozkład badanych cech jest rozkładem normalnym. W przypadku zmiennych porządkowych zastosowano współczynnik rho Spearmana (ang. *Test of significance for Spearman's rank-order correlation coefficient*), który pozwala na weryfikację hipotezy o braku zależności monotonicznej pomiędzy badanymi cechami populacji.

Ponadto przeanalizowano związki mediacyjne pomiędzy wybranymi zmiennymi oraz efekty moderacyjne. Mediacje przeprowadzono zgodnie z wytycznymi Preachera i Hayesa przy użyciu makra *PROCESS* (dla SPSS). Do testowania istotności efektów pośrednich wykorzystano procedurę bootstrappingu. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze, efekty pośredniczące uznano za istotne, gdy wartości efektu mieściły się w 95% przedziale ufności, który nie zawierał zera. Przyjmuje się, że aby istniał efekt pośredniczący zmiennej M, musi istnieć istotna zależność między zmienną niezależną a mediatorem (ścieżka a) oraz między mediatorem a zmienną zależną (ścieżka b). Ścieżka c' oznacza efekt bezpośredni, określając wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną przy kontroli mediatora. Ścieżka c to tzw. efekt całkowity, tj. suma efektów bezpośredniego i pośredniego.

Moderacje przeprowadzono również za pomocą makra *PROCESS*. Założeniem analiz moderacyjnych jest określenie, czy zmienna, zwana moderatorem, decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi niezależną i zależną lub też o braku takiej zależności.

4.3. Metody badawcze

Na potrzeby badań na grupie rodziców wykorzystano kwestionariusze standaryzowane, a także adaptacje kwestionariuszy standaryzowanych oraz narzędzia autorskie.

◈ ***Skala poczucia własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci***

Skala do badania poczucia własnej skuteczności opiera się na konstrukcie teoretycznym Alberta Bandury[10] (1977). Definiując poczucie własnej skuteczności jako „przekonanie o własnych możliwościach, zdolnościach do organi-

[10] Bandura, A. (1977). Self-effi cacy. Toward a unifing theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84.

zowania i podejmowania działań zmierzających do celu", A. Bandura określił jeden z ważniejszych czynników decydujących o poczuciu sprawstwa i pozytywnej oceny siebie. Zgodnie z tą koncepcją, poczucie własnej skuteczności zawiera trzy aspekty: wewnętrzny, funkcjonalny i przyszłościowy. Aspekt wewnętrzny tworzony jest poprzez ocenę własnych kompetencji, które przekładają się na wytrwałe i pełne zaangażowania działanie. Aspekt funkcjonalny odnosi się do rzeczywistych działań. Aspekt przyszłościowy wyznacza natomiast dalekosiężne cele. Skale poczucia własnej skuteczności, tworzone w oparciu o wyróżnione przez Bandurę aspekty, odnosiły się do samooceny (aspekt wewnętrzny) oraz poczucia własnej kompetencji (aspekt funkcjonalny).

Zespół badawczy, w oparciu o literaturę, opracował kwestionariusz do badania własnej skuteczności jako bardzo ważne źródło informacji dotyczących poczucia posiadanego kapitału psychologicznego rodziców. Twierdzenia dotyczące aspektu wewnętrznego (samoocena) poczucia własnej skuteczności zostały zaczerpnięte z polskiej adaptacji Skali Samooceny *SES* Morrisa Rosenberga, dokonanej przez Mariolę Łagunę, Kingę Lachowicz-Tabaczek i Irenę Dzwonkowską (2007)[11]: Uważam, że jestem osobą wartościową tak jak inni, Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech, Lubię siebie.

Twierdzenia określające poczucie kompetencji są autorstwa własnego zespołu i uzyskały pozytywną ocenę sędziów kompetentnych: Posiadam wiedzę niezbędną do wsparcia dzieci w ich rozwoju, Jestem kompetentny w zakresie udzielania porad dzieciom, Posiadam umiejętności potrzebne do emocjonalnego wspierania dzieci.

Kwestionariusz był testowany w badaniu pilotażowym, w którym uzyskał współczynnik α Cronbacha 0,864, co określa jego wysoką rzetelność. Na podstawie tych badań, oceny stopnia zgodności opinii sędziów kompetentnych i wyników analiz właściwości psychometrycznych, skonstruowano wersję ostateczną narzędzia, w której zachowano wszystkie twierdzenia. W badaniu właściwym, przeprowadzonym na próbie 2500 rodziców, uzyskano współczynnik α Cronbacha 0,894. Kwestionariusz zawiera sześć twierdzeń, które opatrzone są czterostopniową skalą odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe.

Przeprowadzona analiza czynnikowa wyników badań zasadniczych pozwoliła na ujęcie samooceny i poczucia kompetencji jako jednego czynnika –

[11] Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, *202 (04)*, 164–176.

poczucia własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci. Wysokie wyniki uzyskane w badaniu tą skalą świadczą o wysokim poczuciu skuteczności, pozytywnej ocenie swoich kompetencji społecznych i dobrej samoocenie. Osoby takie mają ambitne cele, szybko podejmują decyzje, uważają, że kontrolują sytuację, są w stanie angażować się w realizację zadań, nawet jeżeli pojawiają się przeszkody zewnętrzne.

Niskie wyniki świadczą o przekonaniu badanego, że nie jest wystarczająco skuteczny, ma niedostateczne kompetencje i negatywnie postrzega swoją osobę. Osoby takie mają niewielkie aspiracje zawodowe i osobiste, są wycofane i bezradne wobec trudności oraz pesymistycznie nastawione co do własnego rozwoju[12].

◈ *Kwestionariusz Oceny Zachowania Zasobów S. Hobfolla*

Do oceny dystrybucji zasobów podmiotowych wykorzystano część kwestionariusza *Conservation of Resources – Evaluation (COR-E)* autorstwa S. Hobfolla[13],[14] i R. Lilly. Kwestionariusz oparty został na teorii zachowania zasobów S. Hobfolla. Teoria ta definiuje zasoby jako wszystko to, co jest dla człowieka ważne i cenione przez niego oraz niezbędne do przetrwania bezpośrednio lub pośrednio[15]. Obejmują one cechy osobowości, relacje, stany (np. małżeństwo) oraz przedmioty. Hobfoll uważa, że w ciągu całego życia człowiek pozyskuje i traci zasoby, a proces ten nazywa dystrybucją. Wzrost zasobów wiąże się z lepszym funkcjonowaniem osoby, wyższą jakością życia i lepszą odpornością na stres, podczas gdy utrata zasobów wywołuje stres[16],[17].

---

[12] Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2, 237–251.

[13] Hobfoll, S.E., Lilly, R.S., Jackson, A.P. (1992). Conservation of social resources and the self. W: *The meaning and measurement of social support*. Red. U. Baumann, H.O.F. Veiel. New York: Hemisphere, 125–141.

[14] Hobfoll, S.E., Lilly, R.S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21 (2), 128–148.

[15] Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings: Conservation of resource caravans. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (1), 116–122.

[16] Hobfoll, S.E. (2014). Resource caravans and resource caravan passageways: a new paradigm for trauma responding. *Intervention*, 12, 21–32.

[17] Kaczmarska, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51 (4), 317–321.

Oryginalny kwestionariusz *COR-E* zawiera listę 74 zasobów, obejmujących zasoby podmiotowe, stanu, energii oraz materialne[18]. Respondent oceniając poszczególne itemy odnosi się do każdego z nich na skali 5-punktowej (od 1 – wcale do 5 – w bardzo dużym stopniu), w dwóch kategoriach: utraty i zysku. Rzetelność α Cronbacha, polskiej adaptacji kwestionariusza, na próbie N=392, wyniosła dla skali zysków 0,92, a dla skali strat 0,96. Rzetelność w badaniach osób zagrożonych wykluczeniem (N=1564) wyniosła 0,70.

W przedmiotowym badaniu posłużono się adaptacją *COR-E* opracowaną przez J. Chwaszcz, R. Bartczuka oraz I. Niewiadomską[19]. Rzetelność wewnętrzna Kwestionariusza Oceny Zachowania Zasobów (*KOZZ*) mierzona α Cronbacha, na próbie N=1173 osoby, wyniosła 0,96 dla skali zysków i 0,98 dla skali strat. Do analizy struktury *KOZZ* zastosowano model podwójnie czynnikowy, na podstawie którego wyodrębniono czynnik G zasobowości globalnej i siedem czynników grupowych. Wyniki hierarchicznej analizy czynnikowej były dobrze dopasowane (RMSEA = 0,038; 95% PU [0,036; 0,038]. Za kryterium włączenia itemu do czynnika globalnego przyjęto 0,4, zaś do czynników grupowych 0,3[20]. Zasobowość globalną interpretuje się jako ogólną potencjalność zasobową człowieka, umożliwiającą mu realizację celów życiowych. W skład czynnika G weszło 68 itemów. Czynniki grupowe obejmują zasoby: zarządzające, statusu społecznego, odporności, rodzinne, statusu materialnego, wzrostu oraz wspólnotowe. Spójność wewnętrzna α Cronbacha dla poszczególnych czynników wahała się od 0,89 do 0,58[21].

W obecnym badaniu posłużono się częścią skali *KOZZ* zawierającą itemy, które weszły do czynnika G1 – zasoby zarządzające. Obejmują one właściwości podmiotowe, m.in. poczucie humoru, poczucie kontroli nad życiem, umiejętności organizacyjne, uznanie dla własnych osiągnięć, umiejętność dobrego porozumiewania się. Do tej grupy należą zasoby niezbędne do zarządzania własnym życiem, ale i te kluczowe do zarządzania innymi. Posiadanie zasobów zarządzających o charakterze podmiotowym jest w dużej

---

18 Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

19 Chwaszcz, J., Bartczuk, R.P., Niewiadomska, I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla / Structural analysis of resources in those at risk of social marginalization – Hobfoll's Conservation of Resources Evaluation. *Przegląd Psychologiczny*, 62 (1), 167–202.

20 Tamże.

21 Tamże.

mierze determinowane czynnikami osobowościowymi, historią życia i nabytymi kompetencjami. Wynik zysków i strat w zasobach zarządzających podmiotowych został obliczony na podstawie pięciu itemów zaopatrzonych 5-stopniową skalą odpowiedzi: wcale, w małym stopniu, w średnim stopniu, w dużym stopniu, w bardzo dużym stopniu. Rzetelność α Cronbacha wyniosła w próbie rodziców (N=2500) 0,92 – dla zysków i 0,85 – dla utraty zasobów.

◈ *Skala do pomiaru prężności*

Skala do pomiaru prężności u dzieci i młodzieży *SPP-18*, autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego[22], mierzy prężność w rozumieniu indywidualnej właściwości jednostki (rozumianej jako mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji. Wyjściowo skala obejmowała 55 twierdzeń ułożonych w efekcie przeglądu różnorodnych narzędzi do pomiaru resilience u młodzieży. Twórcy narzędzia opracowali własny zestaw twierdzeń, eliminując te niejednoznaczne. Wstępna wersja skali zawierała 50 twierdzeń. Następnie przeprowadzono badania pilotażowe i na podstawie mocy dyskryminacyjnej twierdzeń wyeliminowano kolejnych kilkanaście pozycji, których korelacja z wynikiem ogólnym nie przekraczała 0,5. Wyniki pozostałych twierdzeń poddano analizie czynnikowej. Po wyeliminowaniu itemów o niskich ładunkach czynnikowych i wchodzących do więcej niż jednego czynnika, pozostawiono 18 twierdzeń. Wartości psychometryczne metody sprawdzono na próbie 350 dzieci i młodzieży. Zgodność wewnętrzna α Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,82. Rzetelność dla podskal mieściła się w granicach 0,76–0,87. Uzyskane wskaźniki oceniono jako zadawalające. Stabilność wewnętrzna oceniona za pomocą testu – retestu, w odstępie sześciu tygodni, na 30-osobowej grupie, wyniosła 0,78, co świadczy o wysokiej stałości badanego konstruktu.

Skala *SPP-18* ma strukturę czynnikową. Cztery czynniki wyjaśniają 63,9% całkowitej wariancji. Największy udział w wyjaśnianej wariancji ma czynnik pierwszy optymistyczne nastawienie i energia (42,5), następnie wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Wyjaśniają one łącznie nieco ponad 20% wariancji. Trafność kryterialną narzędzia ustalono poprzez korelacje wyników *SPP-18* z wynikami innych narzędzi mierzą-

[22] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), 7–28.

cych konstrukty zbliżone do prężności. Odnotowano silną korelację prężności z dwoma cechami osobowości mierzonymi kwestionariuszem *NEO-FFI*: ujemną z neurotycznością i dodatnią z ekstrawersją, oraz związek nieco słabszy, ujemny, z ugodowością. Wykazano także dodatni związek prężności ze strategiami radzenia sobie ze stresem o charakterze przystosowawczym (aktywne radzenie) oraz ujemny związek ze strategiami nieprzystosowawczymi (unikanie, ucieczka), mierzonymi za pomocą *Mini-COPE*.

Badanie skalą *SPP-18* w zrealizowanym projekcie polega na ustosunkowaniu się do 18 twierdzeń na skali 5-stopniowej od 0 (zdecydowanie nie) do 4 (zdecydowanie tak). Minimalny wynik wynosi 18, maksymalny 72 – czym wyższy wynik, tym wyższe nasilenie prężności. Skalę SPP-18, po analizie trafności językowej, zastosowano w badaniu pilotażowym na próbie osób dorosłych-rodziców (N=769). Rzetelność α Cronbacha w przedmiotowym badaniu właściwym na reprezentatywnej próbie 2500 rodziców wyniosła dla całej skali 0,94, co zadecydowało o włączeniu kwestionariusza do ostatecznej baterii metod badawczych.

◈ *Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE*

Radzenie sobie ze stresem mierzono skalą *Mini-COPE* autorstwa Charlesa S. Carvera, w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik[23]. Punktem wyjścia do dalszych prac był inwentarz *COPE* Carvera i współpracowników, który należał do najczęściej stosowanych narzędzi pomiaru stresu na świecie. Składa się on ze 118 twierdzeń i jego wypełnienie wymaga stosunkowo dużo czasu[24]. Opracowano więc wersję skróconą, zawierającą 60 itemów. Wskutek dalszego skracania narzędzia powstała wersja *Brief COPE*, zawierająca 28 twierdzeń wchodzących do 14 skal[25].

Rzetelność *Brief COPE* w formie zgodności wewnętrznej określona została na próbie 168 osób poszkodowanych w wyniku huraganu, na poziomie 0,70. Analiza czynnikowa wyłoniła dziewięć czynników wyjaśniających 72,4% wariancji. Polską wersję *Brief COPE* nazywamy *Mini-COPE*. Skala ta

---

[23] Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

[24] Carver, C.S., Weintraub, J.K., Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theroretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283.

[25] Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behawioral Medicine*, 4, 92–100.

mierzy częstotliwość stosowania 14 strategii zaradczych: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru. Składa się z 28 twierdzeń, ocenianych na skali 4-stopniowej (od 0 – prawie nigdy tak nie postępuję do 3 – prawie zawsze tak postępuję).

Strategie pogrupowane zostały podług siedmiu czynników: 1. aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie, planowanie, pozytywne przewartościowanie); 2. bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie); 3. poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego); 4. unikanie (zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie); 5. zwrot ku religii; 6. akceptacja; 7. poczucie humoru. Czynniki te wyjaśniają 66% wariancji. Zgodność wewnętrzną polskiej skali ustalono na podstawie badań na próbie 200 osób w wieku 25–60 lat. Obliczono rzetelność połówkową – wskaźnik Guttmana 0,87. Stałość oceniono jako zadowalającą, po czym zweryfikowano na grupie 34 osób badanych po upływie sześciu tygodni. Najwyższa stałość cechowała strategię Zwrot ku religii 0,94 i Zażywanie substancji psychoaktywnych 0,82, natomiast najniższa strategię Zajmowanie się czymś innym 0,32. Współczynnik rzetelności połówkowej w badaniu przedstawionym w niniejszej pracy, na próbie reprezentatywnej rodziców (N=2500), wyniósł dla całej skali 0,776.

◈ *Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego*

Skale do badania wsparcia społecznego powstały na podstawie polskiej wersji *Berlin Social Support Scales (BSSS)*, autorstwa A. Łuszczyńskiej i M. Kowalskiej. Stosowane na potrzeby zrealizowanych badań pojęcie wsparcia społecznego wywodzi się z koncepcji Schultza i Schwarzera, autorów Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego *BSWS*[26], które zostały opracowane w ramach badań dotyczących radzenia sobie z chorobą. Według autorów, wsparcie społeczne może być rozpatrywane jako: spostrzegane dostępne wsparcie, czyli ocena dostępności wsparcia ze strony otoczenia; zapotrzebowanie na wsparcie, czyli nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w trudnej sytuacji; poszukiwanie wsparcia, czyli częstotliwość bądź zakres

[26] Schulz, U., Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*, 49, 73–82.

działań mających na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek; aktualnie otrzymywane wsparcie, oznaczające poziom spostrzeganego wsparcia uzyskanego przez otoczenie; aktualnie udzielane wsparcie, czyli postrzegany poziom wsparcia udzielanego innym w otoczeniu; oraz wsparcie buforująco-ochronne, czyli ochrona bliskich osób przed przykrymi wiadomościami. Według autorów wsparcie społeczne może przybierać charakter: emocjonalny, instrumentalny oraz informacyjny. Oryginalne skale zawierają 38 itemów.

W prezentowanych badaniach oparto się na polskiej adaptacji *BSWS*[27]. Analizie poddano wybrane aspekty wsparcia społecznego, odnosząc się do poszczególnych grup osób badanych (rodzice, dzieci, młodzież, nauczyciele, specjaliści). W badaniu pilotażowym rodziców wykorzystano skale do badania wsparcia społecznego, które obejmowały itemy mierzące: spostrzegane otrzymywane wsparcie, czyli ocenę dorosłych dotyczącą dostępnego dla nich wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i materialnego. Dodatkowo analizowano aspekt poszukiwania wsparcia przez rodziców oraz ich zapotrzebowanie na wsparcie. Rodziców zapytano także o transmitowane (udzielane/dostarczane) przez nich wsparcie, czyli wsparcie, jakiego udzielają dzieciom, a także o postrzegane przez nich systemowe wsparcie udzielane dzieciom. W badaniu rodziców wykorzystano zaadaptowane pytania polskiej adaptacji Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego, które uzupełniono pytaniami dotyczącymi spostrzeganego wsparcia materialnego, wartościującego oraz transmitowanego. Współczynniki α Cronbacha dla narzędzia w badaniu pilotażowym rodziców wyniosły odpowiednio: dla spostrzeganego wsparcia (kapitał społeczny) $\alpha = 0{,}865$, dla transmitowanego wsparcia (kapitał wspierający) $\alpha = 0{,}888$, co wskazuje na wysoką rzetelność narzędzia.

Ostateczna wersja skal w badaniu właściwym osób dorosłych obejmowała 44 itemy. Pytania zawierały czterostopniową skalę odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe. Analiza czynnikowa wyników uzyskanych w badaniu właściwym na grupie osób dorosłych pozwoliła na potwierdzenie istnienia dziewięciu czynników w kwestionariuszu. Wyłoniono następujące czynniki: spostrzegane dostępne wsparcie emocjonalne, spostrzegane dostępne wsparcie instrumentalne, spostrzegane dostępne wsparcie materialne, spostrzegane dostępne wsparcie informacyjne, spostrzegane do-

[27] Łuszczyńska, A., Mazurkiewicz, M., Kowalska, M., Schwarzer, R. (2006). Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi. *Studia Psychologiczne*, 44 (3), 17–27.

stępne wsparcie wartościujące (tworzące skalę spostrzeganego wsparcia społecznego), czynnik zapotrzebowania na wsparcie, czynnik poszukiwania wsparcia (wraz ze spostrzeganym wsparciem składający się na kapitał społeczny rodziców) oraz transmitowane (udzielane/dostarczane) wsparcie indywidualne i transmitowane wsparcie systemowe (kapitał wspierający rodziców). Współczynniki rzetelności dla poszczególnych wymiarów wynosiły: spostrzegane wsparcie społeczne α = 0,931, transmitowane wsparcie społeczne α = 0,933.

- *Spostrzegane wsparcie emocjonalne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile wsparcie emocjonalne dostępne jest dla niej w jej otoczeniu, w jakim stopniu może otrzymać pocieszenie czy inną formę emocjonalnego wsparcia, np. okazywanie sympatii w sytuacjach dla niej trudnych. Przykładowe stwierdzenie: Ilekroć jestem smutny, są ludzie, którzy podnoszą mnie na duchu.
- *Spostrzegane wsparcie informacyjne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępna jest dla niej w otoczeniu pomoc, polegająca na udzieleniu jej potrzebnych informacji, wyjaśnieniu kwestii trudnych, odpowiedzi na pytanie. Przykładowe stwierdzenie: Są osoby, które udzielają mi wyjaśnień, jeśli o to poproszę.
- *Spostrzegane wsparcie instrumentalne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na wyjaśnieniu, w jaki sposób rozwiązać problem, dostarczeniu narzędzi czy pomysłów na rozwiązanie problemu, czy innej pomocy. Przykładowe stwierdzenie: Są osoby, które oferują mi pomoc, kiedy jej potrzebuję.
- *Spostrzegane wsparcie wartościujące* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na umożliwieniu rozmowy na ważne tematy, pomocy w rozwiązywaniu dylematów moralnych, ale także przekazywaniu takich sygnałów, które sprawiają, że osoba czuje się wartościowa, np. informowanie o dobrym wykonywaniu pracy. Przykładowe pytanie: *Są ludzie w moim otoczeniu, dzięki którym czuję się wartościowy i ważny*.
- *Spostrzegane wsparcie materialne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na dostarczaniu/pożyczaniu/użyczaniu zasobów materialnych (przedmioty i pieniądze). Przykładowe stwierdzenie: Otrzymuję wynagrodzenie za pracę, które wystarcza mi do zaspokojenia moich potrzeb.
- *Zapotrzebowanie na wsparcie* oznacza nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w różnych sytuacjach, postrzeganych przez osobę jako

trudne. Niskie nasilenie wskaźnika w tym wymiarze oznacza, że osoba najczęściej radzi sobie sama, nie odczuwa potrzeby otrzymywania pomocy od innych, czuje się samodzielna podczas rozwiązywania problemów. Wysokie nasilenie wskazuje na dużą potrzebę bycia wspieranym w sytuacjach doświadczanych jako trudne, poleganiu na innych osobach. Zapotrzebowanie na wsparcie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe stwierdzenie: Zanim podejmę ważne decyzje, koniecznie muszę zasięgnąć czyjejś opinii.

- *Poszukiwanie wsparcia* oznacza częstotliwość bądź zakres działań mających na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek. Wyraża ono, jak często osoba aktywnie zwraca się do innych po pomoc. Niskie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba w sytuacjach trudnych nie zwraca się do innych po pomoc, nie próbuje aktywnie docierać do osób, które mogłyby być wsparciem w danej sytuacji. Wysokie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba często aktywnie zwraca się o pomoc do innych osób, samodzielnie do nich dociera w celu uzyskania wsparcia. Poszukiwanie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe stwierdzenie: Gdy jestem zmartwiony, szukam kogoś, z kim mógłbym porozmawiać.
- *Transmitowane/dostarczane wsparcie* oznacza stopień, w jakim osoba udziela wsparcia innym. Wyraża gotowość i umiejętność wspierania innych osób. W przypadku osób dorosłych analizowano udzielanie przez nich pomocy dzieciom i młodzieży. W przypadku dzieci pod uwagę brano udzielanie przez nich pomocy swoim rówieśnikom. Niskie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba rzadko udziela innym pomocy, nie jest do tego gotowa lub nie potrafi tego robić. Wysokie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba jest gotowa do udzielania pomocy innym osobom, często takiej pomocy im udziela, potrafi to robić, jest do tego gotowa. Transmitowane wsparcie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe stwierdzenie: Jeśli dziecko pyta, jak poradzić sobie z trudnościami, daję mu wskazówki.

4.4. Charakterystyka socjodemograficzna rodziców

Po pierwszym etapie badania otrzymano 28 019 prawidłowo wypełnionych ankiet. Na potrzeby analizy statystycznej dokonano kolejnego losowania

próbki. Aby zapewnić reprezentatywność uzyskanych wyników, losowanie uwzględniało kontrolę następujących cech: województwo zamieszkania, typ miejscowości zamieszkania (miasto vs. wieś) oraz płeć. Dane dotyczące rozkładu tych cech w populacji pobrano z materiałów udostępnionych przez Główny Urząd Statystyczny. Do próby włączono 2500 obserwacji. W dalszej części raportu przedstawiono charakterystykę społeczno-demograficzną badanej grupy.

W badaniu wzięło udział 2500 rodziców, spośród których kobiety stanowiły 51,3%.

Tabela 111. Rozkład płci w grupie rodziców

Odpowiedzi	N	%
Kobieta	1 283	51,3
Mężczyzna	1 217	48,7
Ogółem	2 500	100,0

Średni wiek badanych rodziców wyniósł 42,39 lat. Minimalny wiek badanych to 25 lat, a maksymalny – 79 lat.

Tabela 112. Wiek rodziców – statystyki opisowe

Wiek	M	Me	SD	Min	Max
	42,39	42,00	6,96	25,00	79,00

Rodzice biorący udział w badaniu zamieszkiwali nieco częściej miasto (52,2%) niż wieś (47,8%).

Tabela 113. Miejsce zamieszkania rodziców

Odpowiedzi	N	%
Wieś	1 194	47,8
Miasto	1 306	52,2
Ogółem	2 500	100,0

Wśród badanych rodziców 75,6% deklarowało się jako osoby wierzące, 7,1% deklarowało się jako osoby niewierzące, a 17,4% odmówiło odpowiedzi na pytanie dotyczące własnej wiary.

Tabela 114. Deklaracja wiary w grupie rodziców

Odpowiedzi	N	%
Tak	1 889	75,6
Nie	177	7,1
Odmawiam odpowiedzi	434	17,4
Ogółem	2 500	100,0

Rodziców zapytano o to, jak oceniają swoją jakość życia. Najwięcej z nich oceniało ją jako dobrą (64,2%) bądź ani dobrą, ani złą (21,4%). Swoją jakość życia jako bardzo złą albo złą oceniało tylko 2,1% rodziców.

Tabela 115. Deklaracja jakości życia w grupie rodziców

Odpowiedzi	N	%
Bardzo zła	18	,7
Zła	34	1,4
Ani dobra, ani zła	534	21,4
Dobra	1 604	64,2
Bardzo dobra	310	12,4
Ogółem	2 500	100,0

Najwięcej badanych rodziców posiadało wykształcenie wyższe (46,8%) oraz średnie (34,4%). Najmniej osób posiadało wykształcenie podstawowe (4,4%).

Tabela 116. Wykształcenie w grupie rodziców

Odpowiedzi	N	%
Podstawowe	109	4,4
Zawodowe	361	14,4
Średnie	860	34,4
Wyższe	1 170	46,8
Ogółem	2 500	100,0

Zdecydowana większość badanych rodziców (79,6%) wykonywało pracę zawodową.

Tabela 117. Wykonywanie pracy zawodowej w grupie rodziców

Odpowiedzi	N	%
Tak	1 991	79,6
Nie	509	20,4
Ogółem	2 500	100,0

Zdecydowana większość badanych rodziców (84,3%) deklarowała pozostawanie w związku (małżeństwo, związek partnerski).

Tabela 118. Stan cywilny rodziców

Odpowiedzi	N	%
Kawaler/panna	393	15,7
Żonaty/zamężna/ w związku	2 107	84,3
Ogółem	2 500	100,0

4.5. Kapitał wspierający rodziców – wsparcie dostarczane przez rodziców

Kapitał wspierający rodziców dotyczy wsparcia, jakiego dostarczają oni swoim dzieciom, zarówno w aspekcie indywidualnym (m.in. okazywanie dziecku miłości i akceptacji, pocieszanie, pomoc w rozwiązywaniu problemów, udzielanie rad), jak również w aspekcie przekazywania wsparcia systemowego (zaspokojenie potrzeb materialnych dziecka, warunków do nauki, dodatkowych zajęć). Rodzice wyżej oceniają wsparcie, jakiego dostarczają dzieciom indywidualnie, niż wsparcie, jakie zapewnia im system (poprzez zapewnienie m.in. dobrych warunków materialnych).

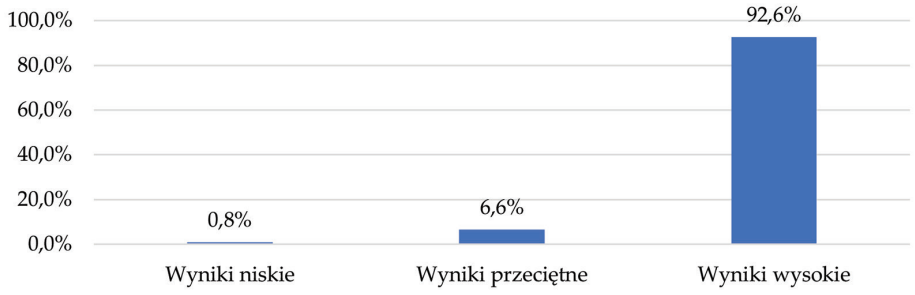
Tabela 119. Rozkłady wyników dotyczących dostarczanego dzieciom wsparcia społecznego

Wsparcie		N	%
Wsparcie indywidualne	Wyniki niskie	20	0,8
	Wyniki przeciętne	166	6,6
	Wyniki wysokie	2 314	92,6

Wsparcie		N	%
Wsparcie systemowe	Wyniki niskie	52	2,1
	Wyniki przeciętne	585	23,4
	Wyniki wysokie	1 863	74,5
Dostarczane wsparcie (wynik ogólny)	Wyniki niskie	19	.8
	Wyniki przeciętne	208	8.3
	Wyniki wysokie	2 273	90.9

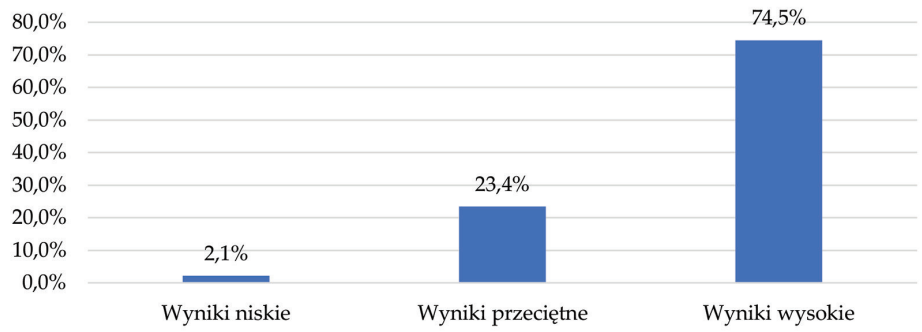
Zdecydowana większość rodziców (92,6%) wysoko oceniała wsparcie indywidualne, jakiego dostarcza swoim dzieciom. Oznacza to, że byli oni gotowi do udzielania pomocy dzieciom, i często takiej pomocy im udzielali, potrafili to robić, byli do tego gotowi. Mniej niż 1% rodziców oceniała dostarczane przez siebie indywidualne wsparcie dzieciom jako niskie.

Wykres 64. Wsparcie indywidualne dostarczane dzieciom przez rodziców



Jeżeli chodzi o ocenę przez rodziców wsparcia systemowego, jakie za ich pośrednictwem dostarczane jest im dzieciom, wysoko poziom tego wsparcia oceniało 74,5% rodziców, co wskazuje na przekonanie o wystarczającym zaspokojeniu potrzeb materialnych ich dzieci. 2,1% rodziców oceniało wsparcie systemowe dostarczane dzieciom nisko, co sugeruje doświadczanie deficytów w obszarze zaspokojenia potrzeb materialnych dzieci.

Wykres 65. Wsparcie systemowe dostarczane dzieciom przez rodziców



Wsparcie dostarczane dzieciom w opinii rodziców a zmienne demograficzne i psychospołeczne

Kobiety i mężczyźni różnili się istotnie statystycznie w ocenie poszczególnych wymiarów wsparcia dostarczanego dzieciom. Kobiety wyżej niż mężczyźni oceniały wsparcie udzielane dzieciom przez siebie (indywidualne), natomiast mężczyźni wyżej niż kobiety oceniali wsparcie, jakie udzielane jest dzieciom przez system (w tym możliwości materialne rodziców, pozwalające na zaspokojenie potrzeb dziecka).

Tabela 120. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu płeć

Wsparcie dostarczane	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna N = 1217)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,86	0,30	3,70	0,51	-8,97	<0,001
Wsparcie systemowe	3,48	0,58	3,51	0,65	-2,71	0,007
Dostarczane wsparcie	3,67	0,36	3,60	0,51	-1,29	0,197

W analizach wykazano istnienie dodatnich związków między postrzeganiem przez rodziców wsparcia udzielanego dzieciom a ich wiekiem. Wraz z wiekiem nasila się przekonanie rodziców o tym, że dziecko otrzymuje adekwatne wsparcie zarówno z ich strony, jak również systemowo.

Tabela 121. Związki między wsparciem dostarczanym dzieciom a wiekiem

	r	p
Wsparcie indywidualne	0,08	<0,001

	r	p
Wsparcie systemowe	0,07	<0,001
Dostarczane wsparcie	0,09	<0,001

Miejsce zamieszkania nie różnicowało rodziców pod względem spostrzegania przez nich wsparcia dostarczanego dzieciom. Rodzice z miast i ze wsi spostrzegali zatem udzielane dzieciom wsparcie, zarówno indywidualne, jak i systemowe, na podobnym poziomie.

Tabela 122. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na miejsce zamieszkania

Wsparcie dostarczane	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,80	0,42	3,77	0,43	-1,90	0,058
Wsparcie systemowe	3,49	0,60	3,49	0,62	-0,39	0,699
Dostarczane wsparcie	3,64	0,43	3,63	0,45	-0,35	0,726

Odnotowano istnienie istotnych różnic między rodzicami deklarującymi się jako wierzący i niewierzący pod względem spostrzegania wsparcia indywidualnego. Rodzice deklarujący się jako wierzący wyżej niż rodzice deklarujący się jako niewierzący oceniali udzielane przez siebie wsparcie swoim dzieciom.

Tabela 123. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na deklarowanie wiary

Wsparcie dostarczane	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,82	0,36	3,64	0,58	-5,16	<0,001
Wsparcie systemowe	3,52	0,57	3,49	0,70	-0,75	0,453
Dostarczane wsparcie	3,67	0,39	3,57	0,57	-1,48	0,138

Jakość życia deklarowana przez rodziców dodatnio korelowała z dostarczaniem wsparcia dzieciom w opinii ich rodziców. Wyniki te oznaczają, że im lepiej rodzice oceniali swoją jakość życia, tym wyżej oceniali także udzielane dzieciom wsparcie, zarówno przez nich samych, jak i przez system.

Tabela 124. Związki między wsparciem dostarczanym dzieciom a jakością życia

	rho	p
Wsparcie indywidualne	0,17	<0,001
Wsparcie systemowe	0,43	<0,001
Dostarczane wsparcie	0,42	<0,001

Rodzice różnili się istotnie pod względem oceny dostarczanego dzieciom wsparcia w zależności od posiadanego poziomu wykształcenia. Zauważa się ogólną prawidłowość polegającą na tym, że im wyższe wykształcenie rodziców, tym lepiej oceniali oni udzielane dzieciom wsparcie, zarówno przez nich samych, jak również przez system.

Tabela 125. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na wykształcenie

Wsparcie dostarczane	Wykształcenie								Test H Kruskala Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie indywidualne	3,35	0,88	3,77	0,50	3,83	0,34	3,80	0,37	30,351	<0,001
Wsparcie systemowe	3,14	0,90	3,40	0,66	3,46	0,59	3,58	0,57	55,340	<0,001
Dostarczane wsparcie	3,25	0,84	3,58	0,50	3,65	0,38	3,69	0,39	37,793	<0,001

Rodzice wykonujący pracę zawodową różnili się istotnie od tych nieposiadających pracy pod względem oceny dostarczanego dzieciom wsparcia ze strony systemu. Rodzice pracujący istotnie wyżej niż rodzice niepracujący oceniali wsparcie systemowe udzielane ich dzieciom. Także wynik ogólny w zakresie udzielanego wsparcia okazał się istotnie wyższy wśród rodziców wykonujących pracę zawodową.

Tabela 126. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

Wsparcie dostarczane	Wykonywanie pracy zawodowej				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,80	0,38	3,74	0,57	-1,15	0,251
Wsparcie systemowe	3,54	0,58	3,32	0,72	-6,22	<0,001
Dostarczane wsparcie	3,67	0,40	3,53	0,57	-4,44	<0,001

Stan cywilny rodziców nie różnicował badanych rodziców pod względem ich oceny udzielanego dzieciom wsparcia indywidualnego i systemowego.

Tabela 127. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na stan cywilny

Wsparcie dostarczane	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,79	0,41	3,78	0,43	-0,03	0,973
Wsparcie systemowe	3,52	0,64	3,49	0,61	-1,58	0,114
Dostarczane wsparcie	3,65	0,45	3,64	0,44	-1,28	0,202

Odnotowano ujemne związki między udzielanym dzieciom wsparciem a przekonaniem rodziców o sile wpływu pandemii na ich życie. Im bardziej nasilone było przekonanie rodziców o wpływie pandemii na ich życie, tym niżej oceniali oni poziom wsparcia udzielanego dzieciom przez system.

Tabela 128. Związki między wsparciem dostarczanym dzieciom a wpływem pandemii na jakość życia

	rho	p
Wsparcie indywidualne	-0,03	0,215
Wsparcie systemowe	-0,16	<0,001
Transmitowane wsparcie	-0,15	<0,001

4.6. Kapitał podmiotowy rodziców

4.6.1. Poczucie własnej skuteczności rodziców w zakresie wspierania dzieci

Badani rodzice oceniali poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania swych dzieci najczęściej jako przeciętne: takie odpowiedzi wskazało 83,6% spośród nich. 10% rodziców oceniało swoją skuteczność we wspieraniu dzieci jako wysoką.

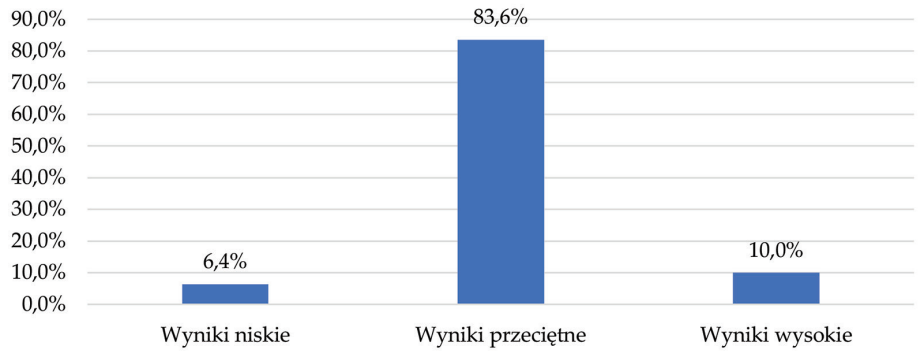
Osoby uzyskujące wysoki wynik mają ogólne przekonanie, że są wartościowe, pozytywnie oceniają siebie, uważają, że funkcjonują na „wystarczająco" dobrym poziomie. Mają przekonanie, że posiadają umiejętności

społeczne pozwalające na udzielanie właściwego wsparcia dzieciom. Postrzegają siebie jako osoby kontrolujące sytuację, które mogą osiągać ambitne cele, nawet znacznym wysiłkiem. Nisko takie kompetencje oceniało natomiast 6,4% rodziców. Osoby uzyskujące niski wynik są niezadowolone z siebie, negują swoją wartość, odrzucają własne „Ja" jako niewystarczające. Mają poczucie beznadziejności, są depresyjne i lękowe. Są niezadowolone ze swoich możliwości w relacjach społecznych dotyczących wspierania dzieci.

Tabela 129. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności rodziców

Poczucie własnej skuteczności	N	%
Wyniki niskie	161	6,4
Wyniki przeciętne	2 089	83,6
Wyniki wysokie	250	10,0
Ogółem	2 500	100,0

Wykres 66. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności rodziców



◈ *Poczucie własnej skuteczności rodziców a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Porównanie wyników średnich uzyskanych przez kobiety i mężczyzn w wymiarze poczucia własnej skuteczności wykazuje istotne statystycznie różnice między rodzicami obu płci. Mężczyźni przejawiali przeciętnie wyższe poczucie własnej skuteczności niż kobiety, co świadczy o ich silniejszym przekonaniu dotyczącym posiadania kompetencji wychowawczych oraz bardziej pozytywnym stosunku do samych siebie.

Tabela 130. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na płeć

Poczucie własnej skuteczności	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna (N = 1217)		Test U Manna-Whitneya	
	M	SD	M	SD	Z	p
	19,09	2,83	19,16	3,36	-2,04	0,042

Odnotowano dodatni związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności oraz wiekiem – wraz z wiekiem wzrasta poczucie własnej skuteczności rodziców. Może mieć to związek ze zdobywanymi sukcesywnie doświadczeniami rodziców, wpływającymi na podnoszenie kompetencji wychowawczych oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do siebie.

Tabela 131. Związek między poczuciem własnej skuteczności a wiekiem

Poczucie własnej skuteczności	r	p
	0,06	0,002

Porównanie rodziców pod względem poczucia własnej skuteczności w zależności od miejsca zamieszkania nie ujawniło istotnych różnic.

Tabela 132. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na miejsce zamieszkania

Poczucie własnej skuteczności	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
	19,11	2,92	19,13	3,26	-1,424	0,155

Rodzice deklarujący się jako wierzący wykazywali istotnie niższe poczucie własnej skuteczności niż rodzice deklarujący się jako niewierzący.

Tabela 133. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na deklarowanie wiary

Poczucie własnej skuteczności	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
	19,15	2,97	19,59	3,22	-2,465	0,014

Poczucie własnej skuteczności korelowało dodatnio z deklarowaną przez rodziców jakością życia – im bardziej pozytywne przekonanie rodziców o ich jakości życia, tym większe poczucie własnej skuteczności.

Tabela 134. Związek między poczuciem własnej skuteczności a deklarowaną jakością życia

Poczucie własnej skuteczności	rho	p
	0,19	**<0,001**

Poczucie własnej skuteczności różniło się u rodziców w zależności od poziomu wykształcenia. Najwyższy poziom poczucia własnej skuteczności cechował rodziców z wykształceniem wyższym. Wraz z obniżeniem poziomu wykształcenia spadało także u nich poczucie własnej skuteczności.

Tabela 135. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na wykształcenie

Poczucie własnej skuteczności	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
	17,96	3,49	18,83	2,85	19,00	2,88	19,42	3,25	46,46	<0,001

Poczucie własnej skuteczności było istotnie wyższe u rodziców wykonujących pracę zawodową niż u rodziców niewykonujących pracy zawodowej.

Tabela 136. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

Poczucie własnej skuteczności	Wykonywanie pracy zawodowej				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
	19,23	3,13	18,69	2,93	-4,59	0,000

Stan cywilny nie różnicował poczucia własnej skuteczności wśród rodziców.

Tabela 137. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na stan cywilny

Poczucie własnej skuteczności	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
	18,99	3,21	19,15	3,08	-0,64	0,521

Analiza korelacyjna wykazała istnienie ujemnego związku między poczuciem własnej skuteczności rodziców a deklarowaną przez nich siłą oddziaływania pandemii na ich życie. Oznacza to, że im bardziej nasilony wpływ pandemii na życie rodziców, tym mniejsze jest ich poczucie własnej skuteczności.

Tabela 138. Związek między poczuciem własnej skuteczności a wpływem pandemii na jakość życia

Poczucie własnej skuteczności	r	p
	-0,08	<0,001

4.6.2. Zasoby podmiotowe rodziców o charakterze zarządzającym

Najwięcej rodziców uzyskało średni wyniki w zakresie zysku zasobów podmiotowych zarządzających – 71,5%. Wysoko zysk zasobów zarządzających oceniało 10,5% rodziców. Wyniki takie oznaczają, że osoba w ostatnim czasie pozyskała takie zasoby, jak: poczucie kontroli nad własnym życiem, przekonanie o posiadaniu umiejętności porozumiewania się, przekonanie o posiadaniu umiejętności organizacyjnych, uznanie dla osiągnięć oraz poczucie humoru. Zyski zasobowe wiążą się z efektywnym zarządzaniem sobą w sytuacji trudnej. Z kolei 18% rodziców oceniło nisko swój zysk zasobów zarządzających, co oznacza, że w nikłym stopniu uzyskali oni wymienione wyżej zasoby zarządzające.

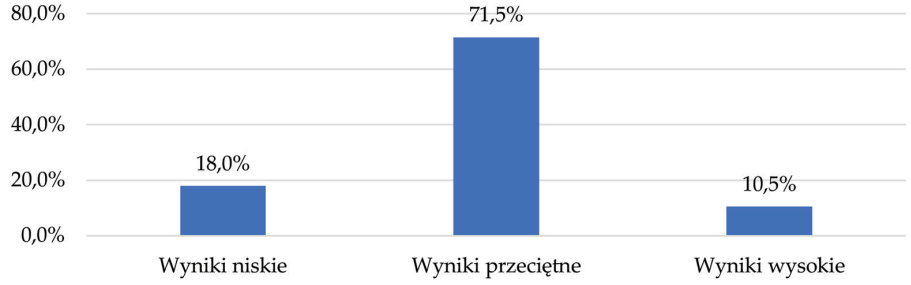
Jeżeli chodzi o ocenę straty zasobów zarządzających przez rodziców, największa część grupy oceniła je nisko – 38,7%. Wyniki niskie oznaczają, że osoba pomimo sytuacji trudnej nie utraciła ważnych zasobów podmiotowych, które są niezbędne do efektywnego zarządzania sobą i radzenia sobie ze stresem. Z kolei 24,8%, czyli prawie jedna czwarta rodziców, oceniła straty zasobów zarządzających wysoko. Wyniki wysokie oznaczają, że osoba

w ostatnim czasie utraciła dużo zasobów podmiotowych, takich jak: poczucie kontroli nad własnym życiem, przekonanie o posiadaniu umiejętności porozumiewania się, przekonanie o posiadaniu umiejętności organizacyjnych, uznanie dla osiągnięć oraz poczucie humoru. Wysoki wynik najprawdopodobniej oznacza, że osoba weszła w tzw. spiralę strat, gdzie utrata jednych zasobów pociąga za sobą kolejne.

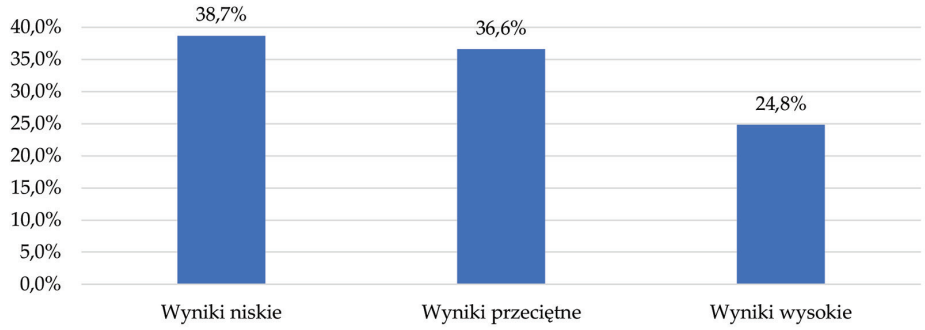
Tabela 139. Rozkład wyników dotyczących dystrybucji podmiotowych zasobów zarządzających wśród rodziców

Zasoby podmiotowe	Zysk zasobów		Strata zasobów	
	N	%	N	%
Wyniki niskie	450	18,0	967	38,7
Wyniki przeciętne	1 787	71,5	914	36,6
Wyniki wysokie	263	10,5	619	24,8
Ogółem	2 500	100,0	2 500	100,0

Wykres 67. Rozkład wyników w zakresie zysku podmiotowych zasobów zarządzających wśród rodziców



Wykres 68. Rozkład wyników w zakresie straty podmiotowych zasobów zarządzających wśród rodziców



◈ *Zasoby podmiotowe zarządzające rodziców a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem doświadczania zysków i strat zasobów zarządzających ujawniło brak istotnych różnic między nimi w odniesieniu do zysków zasobowych. Wykazano natomiast istotne statystycznie różnice dotyczące strat zasobów zarządzających – kobiety istotnie częściej niż mężczyźni doświadczały strat tych zasobów na przestrzeni miesiąca przed badaniem.

Tabela 140. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na płeć

Zasoby podmiotowe	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna (N = 1217)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zysk zasobów podmiotowych	16,77	4,84	16,54	5,73	-0,50	0,617
Strata zasobów podmiotowych	12,84	7,15	11,05	6,73	-6,27	<0,001

Nie wykazano związku między wiekiem a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających wśród rodziców.

Tabela 141. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających a wiekiem

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	-0,01	0,482
Strata zasobów podmiotowych	-0,03	0,093

Miejsce zamieszkania różnicowało rodziców w zakresie dystrybucji zasobów. Rodzice ze wsi w większym stopniu doświadczali zysków zasobowych niż rodzice z miast.

Tabela 142. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na miejsce zamieszkania

Zasoby podmiotowe	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zysk zasobów podmiotowych	17,01	5,06	16,33	5,47	-2,91	0,004

Zasoby podmiotowe	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Strata zasobów podmiotowych	12,02	7,14	11,91	6,89	-0,04	0,970

Wykazano różnice pod względem dystrybucji zasobów między rodzicami deklarującymi wiarę a niewierzącymi. Rodzice deklarujący wiarę doświadczali wyższego zysku zasobów podmiotowych oraz większych strat zasobów w porównaniu do rodziców niewierzących.

Tabela 143. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na deklarowanie wiary

Zasoby podmiotowe	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zysk zasobów podmiotowych	16,93	5,00	15,32	6,52	-2,55	0,011
Strata zasobów podmiotowych	12,18	7,07	9,96	6,01	-3,80	0,000

Dystrybucja zasobów rodziców była związana z deklarowaną przez nich jakością życia. Im wyższa deklarowana jakość życia, tym większy zysk zasobów, natomiast wraz ze wzrostem poziomu deklarowanej jakości życia obserwowano spadek poziomu strat zasobowych u rodziców.

Tabela 144. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających a deklarowaną jakością życia

	rho	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,24	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	-0,16	<0,001

Wykształcenie różnicowało rodziców w zakresie zysku zasobów podmiotowych. Najwyższych zysków zasobowych doświadczali rodzice o wykształceniu zawodowym, najniższych – o wykształceniu wyższym. Straty zasobowe nie różniły się istotnie wśród rodziców z innym poziomem wykształcenia.

Tabela 145. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na wykształcenie

Zasoby podmiotowe	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Zysk zasobów podmiotowych	17,36	5,14	17,86	4,14	16,93	4,94	16,01	5,76	27,32	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	11,43	6,41	12,55	7,11	11,98	6,99	11,82	7,04	3,59	0,309

Wykonywanie pracy zawodowej przez badanych rodziców różnicowało ich pod względem straty zysków podmiotowych – zarządzających. Osoby nieposiadające pracy doświadczały strat zasobów podmiotowych na poziomie istotnie wyższym niż osoby pracujące.

Tabela 146. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

Zasoby podmiotowe	Wykonywanie pracy zawodowej				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zysk zasobów podmiotowych	16,60	5,41	16,88	4,80	-0,19	0,850
Strata zasobów podmiotowych	11,73	6,97	12,88	7,07	-3,19	0,001

Stan cywilny badanych rodziców nie różnicował ich dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających.

Tabela 147. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na stan cywilny

Zasoby podmiotowe	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zysk zasobów podmiotowych	16,61	5,31	16,66	5,29	-0,016	0,987
Strata zasobów podmiotowych	11,55	6,91	12,04	7,02	-1,194	0,232

Wykazano istnienie istotnych związków między dystrybucją zasobów a wpływem pandemii na jakość życia rodziców. Im wyższy zysk zasobów

podmiotowych u rodziców, tym mniejszy wpływ pandemii na życie rodziców w ich ocenie, a im większa strata zasobów, tym silniejsze poczucie wpływu pandemii na jakość życia rodziców.

Tabela 148. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających a wpływem pandemii na jakość życia

	rho	p
Zysk zasobów podmiotowych	-0,11	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	0,18	<0,001

4.6.3. Prężność psychiczna rodziców

Kolejnym analizowanym aspektem kapitału psychologicznego rodziców była ich prężność, w zakresie której analizie poddano wynik ogólny oraz wyniki w obrębie poszczególnych wymiarów prężności.

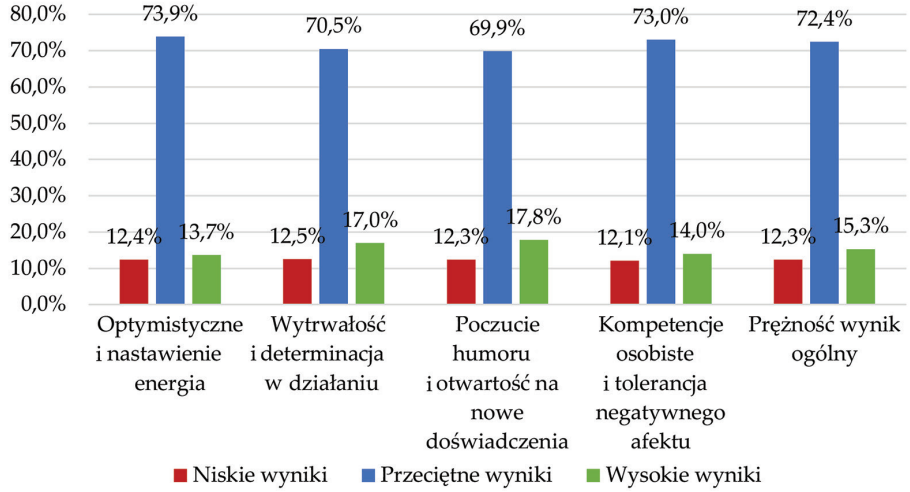
Tabela 149. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) rodziców

Prężność SPP-18	Niskie		Przeciętne		Wysokie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Optymistyczne nastawienie i energia	309	12.4	1 848	73.9	343	13.7	2 500	100
Wytrwałość i determinacja w działaniu	312	12.5	1 762	70.5	426	17.0	2 500	100
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	308	12.3	1 747	69.9	445	17.8	2 500	100
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	302	12.1	1 826	73.0	372	14.9	2 500	100
Prężność – wynik ogólny	307	12.3	1 811	72.4	382	15.3	2 500	100

W zakresie wyniku ogólnego prężności badani rodzice w zdecydowanej większości osiągali wyniki przeciętne – 72,4%. Oznacza to, że są to osoby o umiarkowanej energii, raczej optymistycznie nastawione do przyszłości, zwykle realizujące swoje cele, o umiarkowanej otwartości na nowe doświadczenia. Posiadają wystarczające kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności. Radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadawalający sposób. Wyniki wysokie osiągnęło 15,3% rodziców. Wynik ten wskazuje, że są to osoby energiczne, optymistycznie nastawione do przyszłości, wytrwałe w działaniu, zdeterminowane w osiąganiu celów, otwarte na nowe doświadczenia, z poczuciem humoru. Posiadają wysokie kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności. Potrafią kontrolować swoje emocje.

12,3% rodziców osiągnęło wyniki niskie w zakresie prężności. Wynik ten wskazuje, że są to osoby o niskiej energii, raczej pesymistycznie nastawione do przyszłości. Osoby w małym stopniu realizują zaplanowane cele, brakuje im determinacji w działaniu. Posiadają niskie kompetencje osobiste, w tym niskie poczucie własnej skuteczności. Osoby te często doświadczają nieprzyjemnych emocji (nie radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami).

Wykres 69. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) rodziców



◈ *Prężność rodziców a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Porównania wyników rodziców w skali prężności wykazują istotne statystycznie różnice między kobietami i mężczyznami w wyniku ogólnym oraz wszystkich wymiarach prężności – w których kobiety osiągały niższe wyniki. Wskazuje to, że kobiety charakteryzowały się osiągały niższym poziomem energii, mniej optymistycznym nastawieniem do przyszłości, mniejszą wytrwałością w działaniu oraz otwartością na doświadczenie, jak i nieco gorzej niż mężczyźni radziły sobie z trudnymi emocjami.

Tabela 150. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć

Prężność SPP-18	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna (N = 1217)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,06	0,54	3,11	0,59	-2,63	0,008

Prężność SPP-18	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna (N = 1217)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,06	0,56	3,13	0,60	-3,47	0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,98	0,61	3,11	0,64	-5,84	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,83	0,68	3,02	0,68	-7,23	<0,001
Prężność – wynik ogólny	53,83	9,44	55,71	10,06	-5,41	<0,001

Analiza korelacyjna wykazała istnienie dodatnich związków między wiekiem rodziców a prężnością, zarówno na poziomie wyniku ogólnego, jak i pozostałych wymiarów (poza wymiarem poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia). Wraz z wiekiem wzrastało u rodziców poczucie prężności, wyrażające się m.in. w optymistycznym nastawieniu do przyszłości, wytrwałości, przekonaniu o posiadaniu osobistych kompetencji i radzeniu sobie z negatywnymi emocjami.

Tabela 151. Związek między prężnością (SPP-18) a wiekiem

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,06	0,002
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,04	0,040
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,02	0,196
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,08	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,06	0,003

Deklaracja wiary przez rodziców różnicowała ich wyniki w jednym wymiarze prężności, jakim jest poczucie humoru i otwartość na doświadczenia. Rodzice deklarujący się jako wierzący wykazywali istotnie niższe wyniki w tym wymiarze niż rodzice deklarujący się jako niewierzący.

Tabela 152. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na deklarowanie wiary

Prężność SPP-18	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,09	0,54	3,08	0,64	-0,28	0,781
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,11	0,57	3,06	0,63	-0,63	0,532
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,04	0,60	3,11	0,68	-2,03	0,042
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,92	0,67	2,97	0,72	-0,87	0,387
Prężność – wynik ogólny	54,86	9,49	55,02	10,38	-0,42	0,672

Wykazano, że im wyższe deklarowane przez rodziców poczucie jakości życia, tym wyższa ich ogólna prężność, jak i poszczególne wymiary prężności.

Tabela 153. Związek między prężnością (SPP-18) a deklarowanym poczuciem jakości życia

	rho	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,29	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,24	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,21	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,24	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,28	<0,001

Poziom wykształcenia rodziców nie różnicował ich wyników w zakresie prężności – ani na poziomie wyniku ogólnego, ani poszczególnych wymiarów.

Tabela 154. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na wykształcenie

Prężność SPP-18	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Optymistyczne nastawienie i energia	2,85	0,92	3,08	0,58	3,10	0,51	3,09	0,55	5,21	0,157

Prężność SPP-18	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,02	0,87	3,13	0,60	3,12	0,54	3,08	0,57	4,55	0,208
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	2,97	0,90	3,07	0,59	3,05	0,58	3,03	0,64	0,88	0,830
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,78	0,97	2,99	0,67	2,95	0,64	2,89	0,70	7,56	0,056
Prężność – wynik ogólny	52,33	15,55	55,31	9,78	55,09	8,94	54,54	9,68	2,71	0,439

Wykonywanie pracy zawodowej różnicuje badanych rodziców w zakresie prężności – zarówno na poziomie wyniku ogólnego, jak i poszczególnych jej wymiarów. Rodzice nieposiadający pracy zawodowej wykazywali istotnie niższy poziom prężności niż rodzice pracujący, cechował ich niższy poziom optymizmu i energii, mniejsza wytrwałość, poczucie humoru i otwartość na doświadczenia, a także niższy poziom kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu.

Tabela 155. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

Prężność SPP-18	Wykonywanie pracy zawodowej				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,11	0,53	2,96	0,66	-4,53	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,12	0,57	3,02	0,63	-2,97	0,003
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,06	0,61	2,96	0,68	-2,63	0,009
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,95	0,67	2,81	0,75	-3,74	<0,001
Prężność – wynik ogólny	55,19	9,40	53,00	11,04	-4,08	<0,001

Stan cywilny rodziców nie różnicował ich prężności ani na poziomie wyniku ogólnego, ani w poszczególnych jej wymiarach.

Tabela 156. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na stan cywilny

Prężność SPP-18	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,11	0,57	3,08	0,56	-1,36	0,173
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,13	0,59	3,09	0,58	-1,50	0,134
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,09	0,62	3,03	0,63	-1,59	0,112
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,94	0,67	2,92	0,69	-0,82	0,413
Prężność – wynik ogólny	55,33	9,88	54,64	9,77	-1,58	0,115

Prężność rodziców była ujemnie skorelowana z przekonaniem rodziców o sile wpływu pandemii na ich życie, zarówno na poziomie wyniku ogólnego, jak i poszczególnych czynników. Oznacza to, że im wyższa prężność, tym słabsze przekonanie rodziców o tym, że pandemia wpłynęła na ich życie.

Tabela 157. Związek między prężnością (SPP-18) a wpływem pandemii na jakość życia

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	-0,15	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	-0,13	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	-0,14	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	-0,18	<0,001
Prężność – wynik ogólny	-0,17	<0,001

4.6.4. Radzenie sobie ze stresem przez rodziców

Kolejny analizowany aspekt dotyczący kapitału psychologicznego badanych rodziców stanowi radzenie sobie ze stresem. Badanie kwestionariuszem *Mini-COPE* pozwala na uzyskanie wyników w zakresie czternastu strategii radzenia sobie.

Tabela 158. Radzenie sobie ze stresem (MINI-COPE) przez rodziców

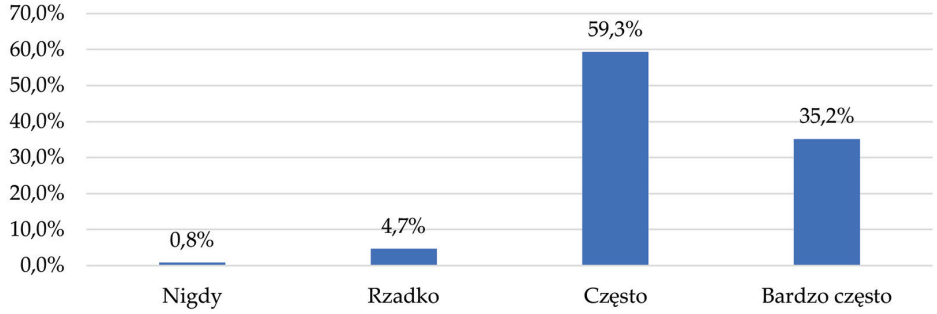
MINI-COPE		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	20	0,8
	Rzadko	118	4,7
	Często	1 482	59,3
	Bardzo często	880	35,2
Planowanie	Nigdy	21	0,8
	Rzadko	139	5,6
	Często	1 584	63,4
	Bardzo często	756	30,2
Pozytywne przewartościowanie	Nigdy	31	1,2
	Rzadko	363	14,5
	Często	1 642	65,7
	Bardzo często	464	18,6
Akceptacja	Nigdy	37	1,5
	Rzadko	270	10,8
	Często	1 700	68,0
	Bardzo często	493	19,7
Poczucie humoru	Nigdy	289	11,6
	Rzadko	1 294	51,8
	Często	831	33,2
	Bardzo często	86	3,4
Zwrot ku religii	Nigdy	676	27,0
	Rzadko	779	31,2
	Często	746	29,8
	Bardzo często	299	12,0
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	Nigdy	97	3,9
	Rzadko	659	26,4
	Często	1 343	53,7
	Bardzo często	401	16,0

MINI-COPE		N	%
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	Nigdy	141	5,6
	Rzadko	711	28,4
	Często	1 375	55,0
	Bardzo często	273	10,9
Odwracanie uwagi	Nigdy	102	4,1
	Rzadko	806	32,2
	Często	1 353	54,1
	Bardzo często	239	9,6
Zaprzeczanie	Nigdy	706	28,2
	Rzadko	1319	52,8
	Często	423	16,9
	Bardzo często	52	2,1
Wyładowanie	Nigdy	220	8,8
	Rzadko	1 005	40,2
	Często	1 147	45,9
	Bardzo często	128	5,1
Zażywanie substancji psychoaktywnych	Nigdy	1 884	75,4
	Rzadko	461	18,4
	Często	130	5,2
	Bardzo często	25	1,0
Zaprzestanie działań	Nigdy	844	33,8
	Rzadko	1 382	55,3
	Często	251	10,0
	Bardzo często	23	0,9
Obwinianie siebie	Nigdy	425	17,0
	Rzadko	1 365	54,6
	Często	605	24,2
	Bardzo często	105	4,2

Aktywne radzenie sobie ze stresem oznacza, że osoba stara się rozwiązać sytuację trudną, podejmuje różne działania, aby sobie z nią poradzić sobie. Taką strategię radzenia sobie ze stresem często stosowało 59,3% rodziców,

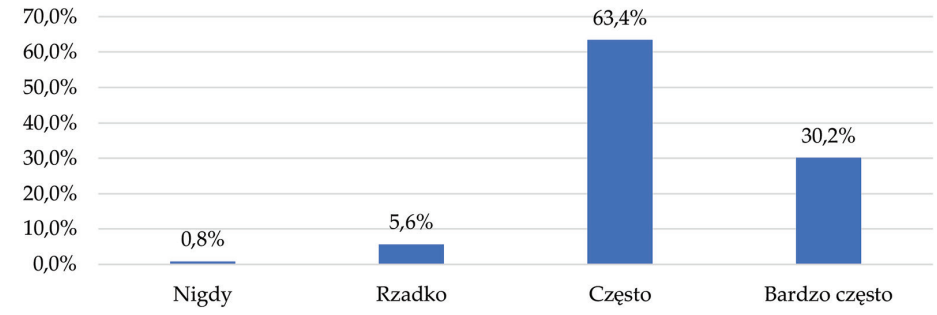
natomiast bardzo często 35,2% z nich. 5,5% rodziców nie stosowało strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem nigdy albo robi to rzadko.

Wykres 70. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie



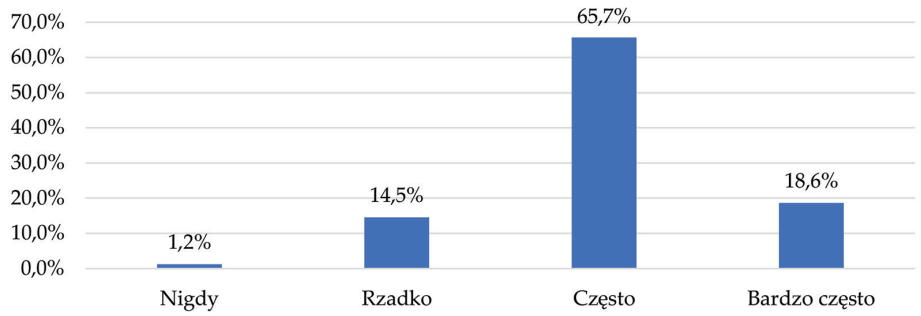
Osoba stosująca tę strategię w radzeniu sobie ze stresem planuje, jak rozwiązać sytuację trudną, planuje realizację celu i konkretne kroki w celu zrealizowania go. Częste stosowanie tej strategii w radzeniu sobie ze stresem deklarowało 63,4% rodziców, natomiast bardzo częste 30,2%, co świadczy o zadaniowym podejściu do problemów. Tylko 6,4% rodziców nie stosowało nigdy takiej strategii lub stosowało ją rzadko.

Wykres 71. Rozkład wyników w strategii planowanie



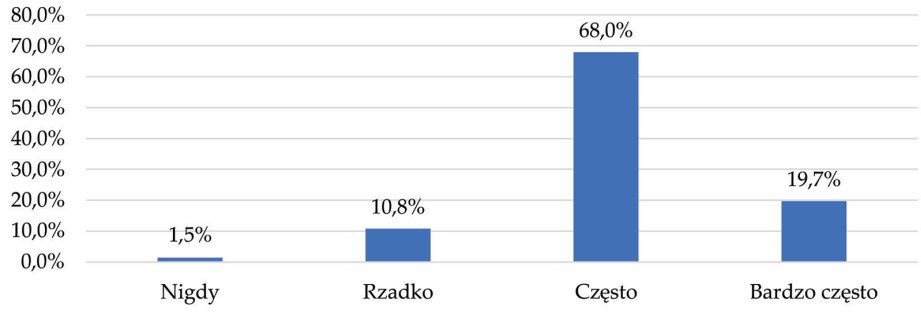
Osoba stosująca strategię pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem stara się zobaczyć sytuację trudną w pozytywnym świetle, poszukuje dobrych stron w sytuacjach trudnych. Wśród badanych 65,7% rodziców stosowało taką strategię często, a 18,6% bardzo często. 15,7% rodziców nie stosowało takiej strategii radzenia sobie ze stresem lub stosowało ją rzadko.

Wykres 72. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie



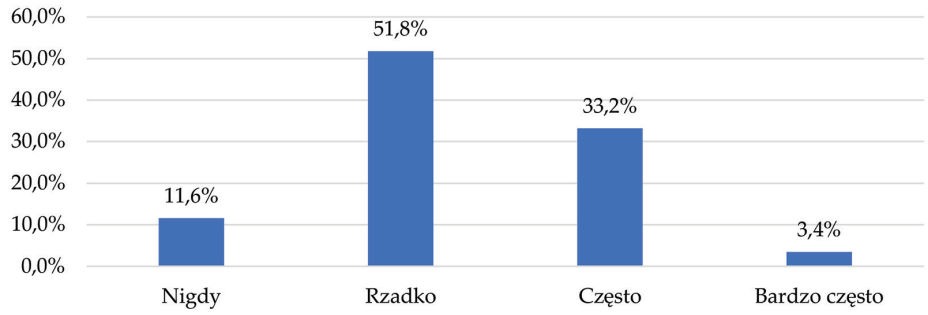
Osoba stosująca strategię akceptacji w radzeniu sobie ze stresem akceptuje fakt, że sytuacja trudna już zaistniała, i uczy się z tym żyć. Taką strategię radzenia sobie ze stresem deklarowało 68% rodziców, którzy stosowali ją często, oraz 19,7% rodziców stosujących ją bardzo często. 12,3% rodziców z kolei nie stosowało tej strategii nigdy lub stosowało ją rzadko.

Wykres 73. Rozkład wyników w strategii akceptacja



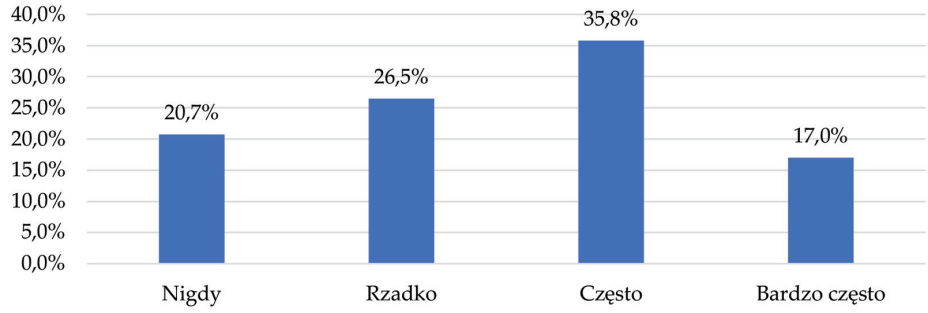
Osoba stosująca strategię poczucia humoru w radzeniu sobie ze stresem żartuje na temat stresującej sytuacji, traktuje sytuację trudną jak zabawę. Taką strategię często stosowało 33,2% rodziców, a bardzo często 3,4% rodziców. Rzadko stosowało ją 51,8% rodziców, a nigdy 11,6%. Obrócenie w żart sytuacji stresującej stanowi zatem stosunkowo mało popularną strategię radzenia sobie ze stresem.

Wykres 74. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru



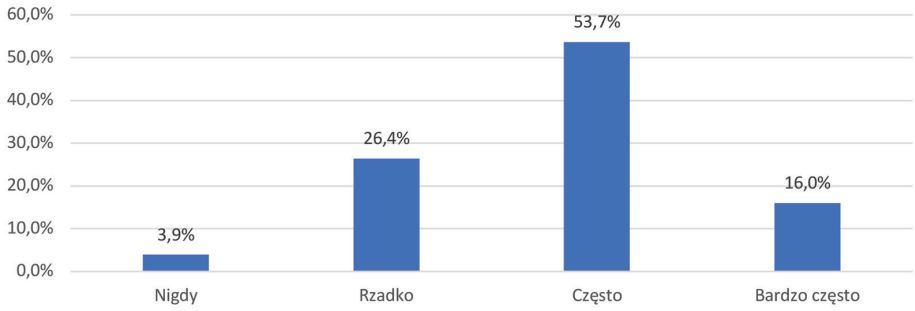
Osoba stosująca strategię zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem szuka ukojenia w religii lub swojej wierze w sytuacjach stresujących, modli się lub medytuje, chcąc poradzić sobie ze stresem. Wśród badanych rodziców strategię taką stosowało często 35,8%, a bardzo często – 17% rodziców. Zwrot ku religii było strategią stosowaną rzadko lub wcale przez 47,2% rodziców.

Wykres 75. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii



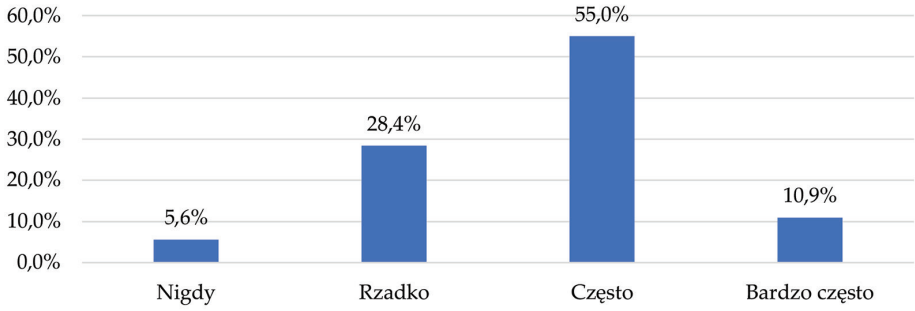
Osoba stosująca strategię poszukiwania wsparcia emocjonalnego w sytuacjach stresowych poszukuje wsparcia, w efekcie czego otrzymuje od innych wsparcie, otuchę i zrozumienie. Taką strategię radzenia sobie ze stresem stosowało często 53,7% rodziców, a bardzo często 16%. Ponad jedna czwarta spośród badanych rodziców stosowała taką strategię rzadko, a 3,9% – nigdy.

Wykres 76. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego



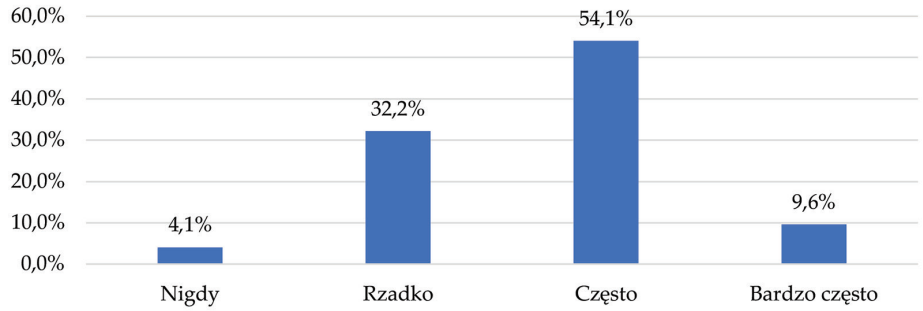
Osoba stosująca strategię poszukiwania wsparcia instrumentalnego w radzeniu sobie ze stresem poszukuje rady i pomocy u innych oraz otrzymuje ją. Strategia ta stanowi dość popularną wśród badanych rodziców – często stosowało ją 55% z nich, a bardzo często 10,9%. 28,4% rodziców rzadko poszukiwało porady i pomocy u innych w sytuacjach stresowych, a 5,6% – nigdy.

Wykres 77. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego



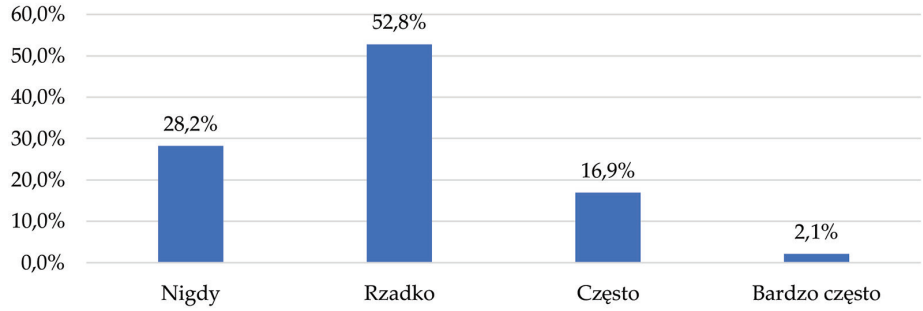
Odwracanie uwagi jako strategia radzenia sobie ze stresem polega na zajmowaniu się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej. Wśród badanych rodziców często taką strategię stosowało 54,1%, a bardzo często 9,6%. Blisko jedna trzecia rodziców (32,2%) stosowała taką strategię rzadko, a 4,1% nigdy.

Wykres 78. Rozkład wyników w strategii odwracanie uwagi



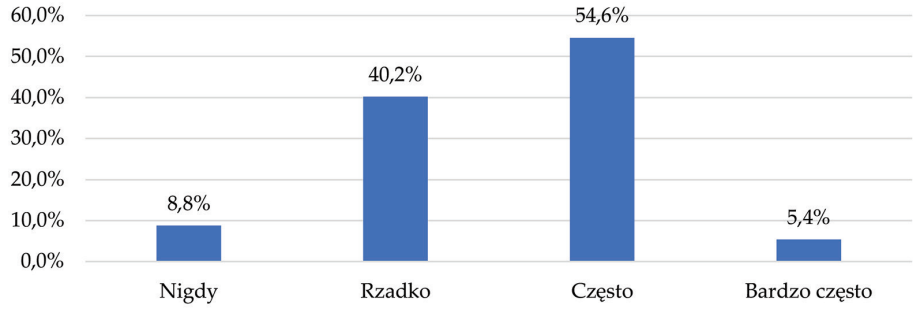
Osoba stosująca strategię zaprzeczania w rdzeniu sobie ze stresem zaprzecza, że sytuacja trudna się wydarzyła, nie chce uwierzyć, że coś naprawdę się wydarzyło. Strategia ta nie była popularna wśród badanych rodziców. Często stosowało ją 16,9%, a bardzo często 2,1%. Ponad połowa rodziców (52,8%) stosowała rzadko strategię zaprzeczania, a 28,2% rodziców nie stosowało jej nigdy.

Wykres 79. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie



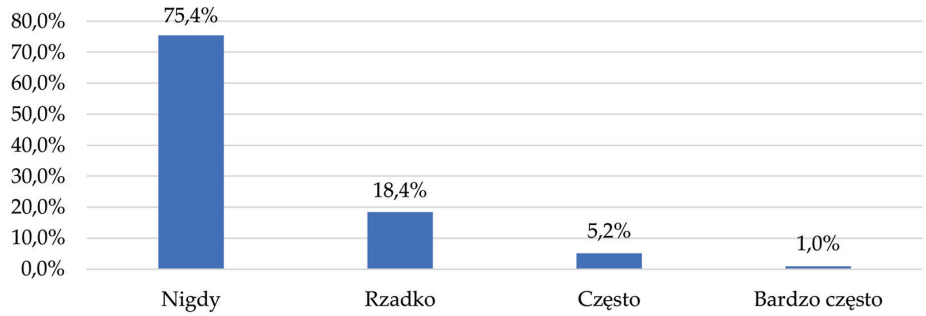
Osoba, która stosuje strategię wyładowania w radzeniu sobie ze stresem, w sytuacji stresującej ujawnia przykre emocje, np. irytację, złość. Mówi o rzeczach, które pozwalają jej uciec od problemów. Ponad połowa badanych (54,6%) stosowała taką strategię często, a 5,4% bardzo często. Rzadko stosowało ją 40,2% rodziców, a 8,8% deklarowało niestosowanie takiej strategii radzenia sobie ze stresem.

Wykres 80. Rozkład wyników w strategii wyładowanie



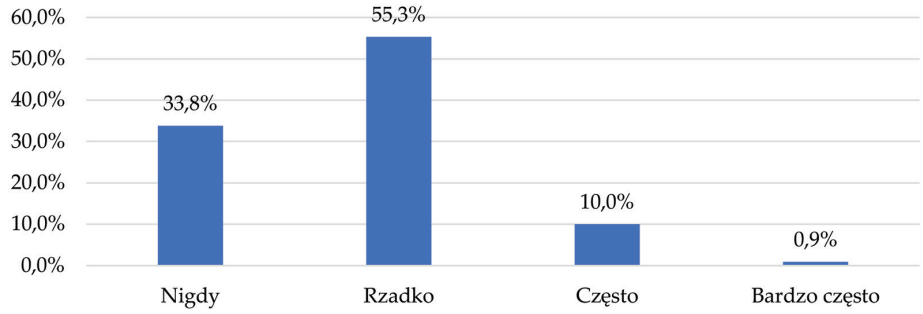
Osoby stosujące strategię zażywania substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem piją alkohol i/lub zażywają inne środki psychoaktywne, aby nie myśleć o sytuacji trudnej oraz aby za pomocą środka psychoaktywnego przytłumić nieprzyjemne emocje, których doświadczają w związku z sytuacją stresującą. Wśród badanych rodziców tylko 1% zadeklarowało stosowanie takiej strategii bardzo często, a 5,2% stosowało ją często. Trzy czwarte rodziców (75,4%) nigdy nie stosowało takiej strategii radzenia sobie ze stresem, a 18,4% stosowało ją rzadko.

Wykres 81. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych



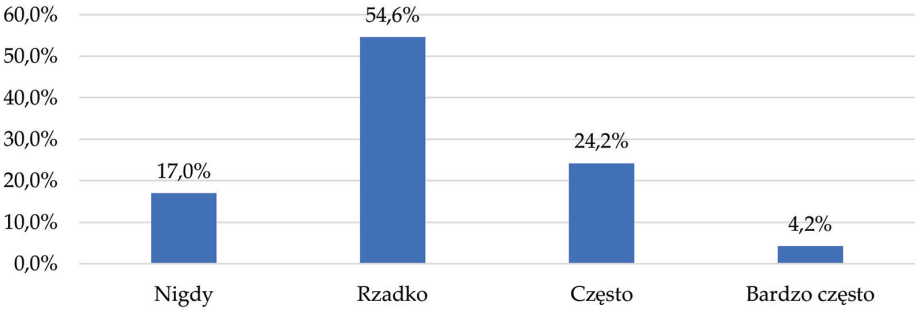
Zaprzestanie działań jako strategia radzenia sobie ze stresem oznacza, że osoba rezygnuje z poradzenia sobie z sytuacją trudną, jak i z wszelkich działań zmierzających do rozwiązania problemu. Ponad jedna trzecia (33,8%) badanych rodziców deklarowała, że nigdy nie stosowała takiej strategii, natomiast ponad połowa (55,3%) stosowała ją rzadko. 10% rodziców przyznawało się do stosowania często takiej strategii, a 0,9% – zawsze.

Wykres 82. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań



Osoba stosująca strategię obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem krytykuje siebie za to, co się stało, a winę za sytuację trudną przypisuje sobie. Ponad połowa badanych (54,6%) stosowało taką strategię rzadko, a 17% nie stosowało jej nigdy. Blisko jedna czwarta rodziców (24,2%) stosowała strategię obwiniania siebie często, a 4,2% deklarowało stosowanie tej strategii zawsze.

Wykres 83. Rozkład wyników w strategii obwinianie siebie



Kolejnym krokiem w analizach dotyczących wyników rodziców w zakresie radzenia sobie ze stresem było policzenie wartości wyników w obrębie czynników nadrzędnych. Interesujące było to, w jakim stopniu rodzice stosują styl radzenia sobie ze stresem oparty o aktywne radzenie sobie, polegające na bezradności, poszukiwaniu wsparcia oraz unikaniu.

Tabela 159. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE)

MINI-COPE		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	8	0,3
	Rzadko	75	3,0
	Często	1 417	56,7
	Bardzo często	1 000	40,0
Bezradność	Nigdy	276	11,0
	Rzadko	1 880	75,2
	Często	318	12,7
	Bardzo często	26	1,0
Poszukiwanie wsparcia	Nigdy	49	2,0
	Rzadko	528	21,1
	Często	1 460	58,4
	Bardzo często	463	18,5
Unikanie	Nigdy	40	1,6
	Rzadko	802	32,1
	Często	1 554	62,2
	Bardzo często	104	4,2

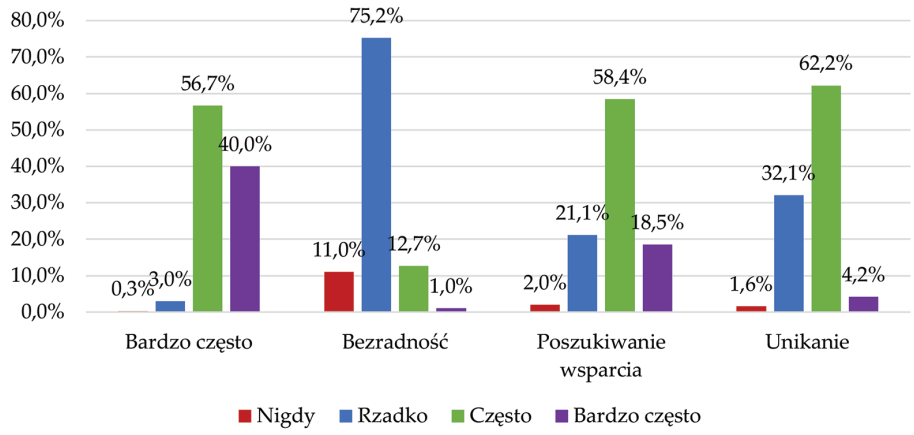
Styl aktywny w radzeniu sobie ze stresem jest popularny wśród badanych rodziców. Często stosowało go ponad połowa (56,7%), a bardzo często 40% spośród nich. Tylko 3,3% rodziców nie wykorzystywało aktywnego radzenia sobie ze stresem wcale lub wykorzystywało go rzadko. Wskazuje to na duży potencjał psychologiczny rodziców w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Styl polegający na bezradności w radzeniu sobie ze stresem jest stosunkowo mało popularny wśród badanych rodziców. Bardzo często stosowało go 1% spośród nich, a często 12,7%. Trzy czwarte rodziców stosowało taki styl radzenia sobie ze stresem rzadko, a 11% nigdy nie wykazywało bezradności w radzeniu sobie ze stresem. Potwierdza to obserwację, że rodzice posiadają duży kapitał psychologiczny w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Ponad połowa rodziców (58,4%) w sytuacjach stresowych często szukała wsparcia u innych, a 18,5% robiła to bardzo często. Umiejętność zwracania się o pomoc do innych stanowi ważny czynnik wzmacniający kapitał psy-

chologiczny rodziców. Jedna piąta rodziców (21,1%) rzadko zwracała się po pomoc do innych w sytuacjach stresowych, a tylko 2% nie robiła tego nigdy.

Wykres 84. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE)



Uzyskane wyniki pokazują, że ponad połowa rodziców (60,2%) w sytuacjach stresowych często uciekała się do stylu unikania, polegającego na zajmowaniu się czymś innym, by nie myśleć o problemie, skupieniu na emocjach czy zaprzeczaniu trudnej sytuacji. Unikanie stanowi niekonstruktywny styl radzenia sobie ze stresem, ponieważ odsuwa od rozwiązania istotnego problemu, poprzez skupienie się na czynnościach zastępczych. Być może unikanie stanowiło sposób na poradzenie sobie ze stresem w sytuacjach, których rozwiązania nie zależało od rodziców, np. przymusowe zamknięcie w domach w okresach lockdownu. Stosowanie tego stylu może sygnalizować deficyty rodziców w zakresie konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem. Warto zauważyć, że 4,2% rodziców stosowało ten styl bardzo często.

◈ *Radzenie sobie ze stresem przez rodziców a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Badani rodzice nie różnili się pod względem płci w zakresie aktywnych strategii radzenia sobie ze stresem oraz planowania czy pozytywnego przewartościowania, co oznacza, że strategie te były stosowane przez kobiety i mężczyzn w podobnym nasileniu. W zakresie pozostałych strategii występowały między nimi różnice istotne statystycznie, przy czym kobiety częściej

od mężczyzn stosowały w radzeniu sobie ze stresem akceptację, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi, zaprzeczanie, wyładowanie, zaprzestanie działań i obwinianie siebie. Strategiami preferowanymi przez mężczyzn były: stosowanie poczucia humoru w sytuacji stresu oraz zażywanie substancji psychoaktywnych.

Tabela 160. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć

MINI-COPE	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta N = 1283		Mężczyzna N=1217			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,16	0,52	2,15	0,58	-0,05	0,964
Planowanie	2,10	0,52	2,11	0,60	-1,27	0,204
Pozytywne przewartościowanie	1,89	0,58	1,85	0,62	-1,74	0,082
Akceptacja	1,94	0,55	1,87	0,62	-2,70	0,007
Poczucie humoru	0,96	0,62	1,12	0,68	-5,83	<0,001
Zwrot ku religii	1,28	0,96	1,01	0,93	-7,15	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,77	0,69	1,53	0,74	-8,63	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,63	0,68	1,46	0,72	-6,20	<0,001
Odwracanie uwagi	1,61	0,62	1,36	0,70	-9,62	<0,001
Zaprzeczanie	0,78	0,61	0,71	0,68	-3,86	<0,001
Wyładowanie	1,43	0,61	1,04	0,68	-15,16	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,45	0,37	0,65	-7,65	<0,001
Zaprzestanie działań	0,65	0,55	0,62	0,61	-2,25	0,025
Obwinianie siebie	1,02	0,70	0,94	0,67	-2,56	0,011

Odnotowano także związki między stosowaniem różnych strategii radzenia sobie ze stresem przez rodziców a wiekiem. Wraz z wiekiem rośnie nasilenie stosowania strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie oraz zwrot ku religii. Tendencja ta może wynikać z gromadzonych wraz z wiekiem doświadczeń rodziców i nabywania umiejętności zadaniowego podejścia do problemów, a także zwrotu ku sile wyższej nasilającego się wraz z wiekiem. Stosowanie strategii radzenia sobie, takich jak: poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, zaprzeczanie, wyładowanie,

zaprzestanie działań i obwinianie siebie, wykazuje ujemny związek z wiekiem, co oznacza, że ich nasilenie wraz z wiekiem obniża się. Można zatem przypuszczać, że wraz z wiekiem spada skłonność rodziców do stosowania niekonstruktywnych strategii radzenia sobie.

Tabela 161. Związki między strategiami radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) a wiekiem

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,06	0,003
Planowanie	0,09	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,05	0,009
Akceptacja	0,03	0,131
Poczucie humoru	-0,03	0,098
Zwrot ku religii	0,09	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,07	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-0,03	0,128
Odwracanie uwagi	-0,05	0,021
Zaprzeczanie	-0,06	0,003
Wyładowanie	-0,14	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,01	0,717
Zaprzestanie działań	-0,05	0,009
Obwinianie siebie	-0,04	0,036

Miejsce zamieszkania różnicowało badanych rodziców pod względem stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem. Rodzice z miasta z większym nasileniem niż rodzice ze wsi stosowali strategię aktywnego radzenia sobie oraz akceptację, natomiast rodzice ze wsi w porównianiu do tych z miasta z większym nasileniem stosowali strategię polegającą na zwróceniu się do religii oraz zaprzeczaniu. Pod względem sięgania po pozostałe strategie radzenia sobie, rodzice ze wsi i z miasta nie różnili się istotnie statystycznie.

Tabela 162. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania

MINI-COPE	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,13	0,56	2,18	0,54	-2,25	0,024
Planowanie	2,08	0,57	2,13	0,56	-1,59	0,113
Pozytywne przewartościowanie	1,85	0,61	1,89	0,59	-1,65	0,098
Akceptacja	1,89	0,59	1,93	0,58	-2,13	0,033
Poczucie humoru	1,01	0,64	1,05	0,66	-1,51	0,131
Zwrot ku religii	1,27	0,93	1,04	0,96	-6,24	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,67	0,72	1,63	0,73	-1,07	0,284
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,57	0,69	1,52	0,72	-1,36	0,175
Odwracanie uwagi	1,49	0,65	1,49	0,69	-0,02	0,987
Zaprzeczanie	0,79	0,64	0,71	0,65	-3,61	0,000
Wyładowanie	1,24	0,67	1,24	0,67	-0,25	0,800
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,25	0,53	0,30	0,59	-2,26	0,024
Zaprzestanie działań	0,64	0,59	0,63	0,58	-0,56	0,577
Obwinianie siebie	0,99	0,69	0,98	0,69	-0,05	0,962

Stosowane strategie radzenia sobie ze stresem różniły się także wśród rodziców w zależności od ich stosunku do wiary. Rodzice deklarujący się jako wierzący częściej od niewierzących podejmowali próby radzenia sobie ze stresem poprzez zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego lub zaprzeczanie. Rodzice deklarujący się jako niewierzący częściej niż wierzący podejmowali próby radzenia sobie ze stresem poprzez planowanie, akceptację, poczucie humoru oraz zażywanie substancji psychoaktywnych.

Tabela 163. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na deklarowanie wiary

MINI-COPE	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,15	0,54	2,23	0,55	-1,84	0,066

MINI-COPE	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Planowanie	2,09	0,55	2,24	0,59	-3,54	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	1,87	0,59	1,90	0,64	-1,18	0,236
Akceptacja	1,90	0,58	1,99	0,59	-2,15	0,032
Poczucie humoru	1,01	0,64	1,18	0,67	-3,29	0,001
Zwrot ku religii	1,40	0,90	0,15	0,43	-17,23	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,69	0,71	1,50	0,76	-2,96	0,003
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,58	0,69	1,35	0,78	-3,55	<0,001
Odwracanie uwagi	1,52	0,66	1,40	0,70	-1,87	0,062
Zaprzeczanie	0,78	0,64	0,55	0,65	-5,17	<0,001
Wyładowanie	1,25	0,66	1,16	0,76	-1,82	0,069
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,24	0,52	0,43	0,67	-4,26	<0,001
Zaprzestanie działań	0,63	0,57	0,60	0,60	-1,08	0,280
Obwinianie siebie	0,98	0,67	0,97	0,71	-0,23	0,819

Kolejny analizowany aspekt stanowi poszukiwanie związków między stosowanymi przez rodziców strategiami radzenia sobie ze stresem a deklarowaną przez nich jakością życia. Analiza korelacyjna wykazała istnienie związków prawie wszystkich strategii radzenia sobie z jakością życia rodziców (prócz strategii odwracania uwagi). Dodatnie związki dotyczyły następujących strategii: aktywnego radzenie sobie, planowania, pozytywnego przewartościowania, akceptacji, poczucia humoru, zwrotu ku religii, poszukiwania wsparcia emocjonalnego oraz instrumentalnego. Oznacza to, że stosowanie tych strategii nasila się wraz z wyższą deklarowaną przez rodziców jakością życia. Z kolei ujemne związki dotyczyły strategii: zaprzeczanie, wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, czyli częstość stosowania tych strategii rośnie wraz ze spadkiem deklarowanej przez rodziców jakości życia. Można zauważyć zatem ogólne powiązanie wysokiej jakości życia z konstruktywnymi strategiami radzenia sobie. Niska jakość życia wiąże się ze stosowaniem niekonstruktywnych strategii radzenia sobie.

Tabela 164. Związki między radzeniem sobie ze stresem (MINI-COPE) a deklarowaną jakością życia

	rho	p
Aktywne radzenie sobie	0,18	<0,001
Planowanie	0,18	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,17	<0,001
Akceptacja	0,10	<0,001
Poczucie humoru	0,05	0,017
Zwrot ku religii	0,10	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,13	<0,001
Odwracanie uwagi	0,03	0,201
Zaprzeczanie	-0,07	0,001
Wyładowanie	-0,05	0,015
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,07	0,001
Zaprzestanie działań	-0,14	<0,001
Obwinianie siebie	-0,16	<0,001

Analiza wyników wykazała także różnice pod względem stosowanych strategii radzenia sobie przez rodziców w zależności od poziomu ich wykształcenia. Zauważalna jest tendencja do częstszego stosowania strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie oraz akceptacja, wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia badanych rodziców. Wskazuje to na liniowe powiązanie wykształcenia z umiejętnością konstruktywnego radzenia sobie. W przypadku strategii: zaprzeczanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, największa częstość ich stosowania występowała wśród rodziców z najniższym wykształceniem, a wraz ze wzrostem wykształcenia tendencja ta spada. Jeżeli chodzi o wyładowanie, po strategię tę najczęściej sięgali rodzice z najwyższym i najniższym wykształceniem.

Tabela 165. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na wykształcenie

MINI-COPE	Wykształcenie								Test H Kurskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Aktywne radzenie sobie	2,00	0,72	2,07	0,59	2,14	0,53	2,21	0,53	21,53	<0,001
Planowanie	1,91	0,75	1,97	0,60	2,08	0,54	2,19	0,53	48,97	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	1,86	0,74	1,81	0,60	1,85	0,60	1,90	0,58	6,68	0,083
Akceptacja	1,82	0,78	1,83	0,62	1,90	0,57	1,95	0,55	11,06	0,011
Poczucie humoru	1,14	0,77	1,02	0,68	1,03	0,65	1,04	0,63	2,24	0,524
Zwrot ku religii	0,95	0,95	1,15	0,90	1,16	0,96	1,16	0,96	5,35	0,148
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,75	0,82	1,67	0,74	1,63	0,73	1,65	0,71	1,49	0,685
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,61	0,76	1,52	0,75	1,53	0,71	1,56	0,68	1,99	0,575
Odwracanie uwagi	1,58	0,77	1,52	0,67	1,46	0,65	1,50	0,67	3,32	0,344
Zaprzeczanie	1,11	0,78	0,99	0,69	0,77	0,62	0,62	0,61	120,13	<0,001
Wyładowanie	1,33	0,77	1,16	0,70	1,20	0,65	1,29	0,67	14,93	0,002
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,50	0,87	0,23	0,53	0,23	0,51	0,30	0,57	22,05	<0,001
Zaprzestanie działań	0,83	0,77	0,70	0,62	0,60	0,56	0,62	0,56	11,73	0,008
Obwinianie siebie	1,12	0,90	0,91	0,67	0,98	0,68	1,00	0,68	5,99	0,112

Wśród rodziców występowały także różnice pod względem stosowanych strategii radzenia sobie w zależności od statusu zawodowego. Rodzice wykonujący pracę zawodową częściej niż niepracujący stosowali strategię polegającą na aktywnym radzeniu sobie z problemami oraz na planowaniu. Rodzice nieposiadający pracy w porównaniu do tych posiadających częściej sięgali po strategię radzenia sobie opartą na zwrocie ku religii, zaprzeczaniu i wyładowaniu. Można zatem zauważyć związek między wykonywaniem pracy zawodowej a stosowaniem konstruktywnych sposobów radzenia sobie z problemami.

Tabela 166. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

MINI-COPE	Wykonywanie pracy zawodowej				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,18	0,54	2,05	0,59	-4,71	<0,001
Planowanie	2,14	0,55	1,96	0,59	-6,61	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	1,88	0,59	1,82	0,64	-1,76	0,079
Akceptacja	1,92	0,57	1,88	0,62	-1,25	0,211
Poczucie humoru	1,04	0,64	1,00	0,69	-1,57	0,116
Zwrot ku religii	1,12	0,95	1,27	0,95	-3,41	0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,65	0,72	1,64	0,75	-0,52	0,605
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,55	0,70	1,52	0,74	-0,91	0,362
Odwracanie uwagi	1,48	0,67	1,52	0,65	-0,85	0,396
Zaprzeczanie	0,71	0,63	0,89	0,67	-5,76	<0,001
Wyładowanie	1,23	0,68	1,30	0,66	-1,84	0,065
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,28	0,57	0,24	0,53	-1,71	0,087
Zaprzestanie działań	0,60	0,57	0,74	0,62	-4,67	<0,001
Obwinianie siebie	0,98	0,68	0,99	0,73	-0,03	0,980

Stan cywilny różnicował badanych rodziców tylko w zakresie jednej strategii radzenia sobie, jaką jest zażywanie substancji psychoaktywnych. Rodzice samotni częściej deklarowali stosowanie tej strategii radzenia sobie niż rodzice pozostający w związku formalnych lub nieformalnym.

Tabela 167. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na stan cywilny

MINI-COPE	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,17	0,55	2,15	0,55	-0,69	0,491
Planowanie	2,10	0,59	2,11	0,56	-0,17	0,868
Pozytywne przewartościowanie	1,85	0,61	1,87	0,60	-0,50	0,617

MINI-COPE	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Akceptacja	1,91	0,62	1,91	0,58	-0,29	0,775
Poczucie humoru	1,08	0,66	1,03	0,65	-1,40	0,161
Zwrot ku religii	1,15	0,96	1,15	0,95	-0,01	0,990
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,67	0,71	1,65	0,73	-0,71	0,479
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,55	0,71	1,55	0,71	-0,07	0,941
Odwracanie uwagi	1,48	0,71	1,49	0,66	-0,20	0,844
Zaprzeczanie	0,70	0,62	0,76	0,65	-1,54	0,124
Wyładowanie	1,19	0,66	1,25	0,67	-1,18	0,238
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,32	0,58	0,27	0,56	-2,24	0,025
Zaprzestanie działań	0,61	0,57	0,64	0,59	-0,82	0,411
Obwinianie siebie	1,00	0,70	0,98	0,69	-0,57	0,567

Analiza korelacyjna wykazała istnienie istotnych statystycznych związków między strategiami radzenia sobie ze stresem a przekonaniem rodziców o sile wpływu pandemii na ich życie. Odnotowano ujemne związki między wpływem pandemii na życie a strategią aktywnego radzenia sobie, pozytywnym przewartościowaniem i poczuciem humoru, co oznacza, że im większe nasilenie stosowania tych strategii, tym słabiej postrzegany jest wpływ pandemii rodziców na ich życie. Dodatnie związki dotyczyły strategii: poszukiwania wsparcia instrumentalnego, odwracania uwagi, wyładowania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań i obwiniania siebie. Okazało się, że im bardziej nasilone jest stosowanie tych strategii radzenia sobie, tym silniejsze wśród rodziców poczucie wpływu pandemii na życie.

Tabela 168. Związki między radzeniem sobie ze stresem a wpływem pandemii na jakość życia

	rho	p
Aktywne radzenie sobie	-0,04	0,031
Planowanie	-0,03	0,091
Pozytywne przewartościowanie	-0,05	0,007
Akceptacja	-0,03	0,107

	rho	p
Poczucie humoru	-0,07	0,001
Zwrot ku religii	0,04	0,033
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,02	0,441
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,06	0,002
Odwracanie uwagi	0,06	0,001
Zaprzeczanie	0,03	0,099
Wyładowanie	0,14	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,05	0,011
Zaprzestanie działań	0,11	<0,001
Obwinianie siebie	0,15	<0,001

4.6.5. Kapitał społeczny rodziców

◈ *Otrzymywane Wsparcie społeczne*

Kolejnym analizowanym czynnikiem jest spostrzeganie przez rodziców otrzymywanego przez nich wsparcia.

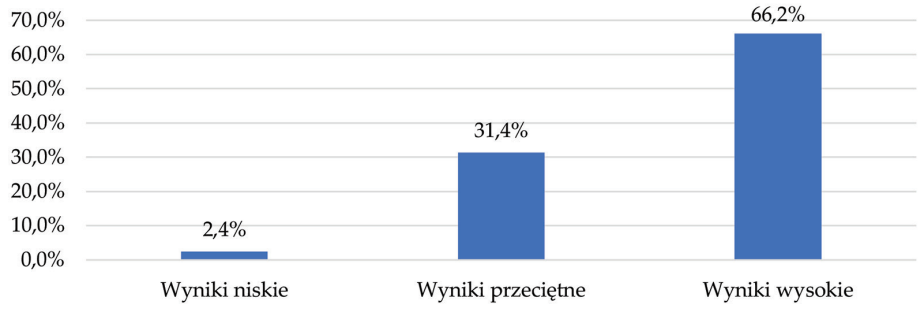
Tabela 169. Rozkłady wyników dotyczących spostrzeganego wsparcia społecznego przez rodziców

Rodzaj wsparcia		N	%
Wsparcie emocjonalne	Wyniki niskie	61	2,4
	Wyniki przeciętne	785	31,4
	Wyniki wysokie	1 654	66,2
Wsparcie instrumentalne	Wyniki niskie	70	2,8
	Wyniki przeciętne	719	28,8
	Wyniki wysokie	1 711	68,4
Wsparcie materialne	Wyniki niskie	600	24,0
	Wyniki przeciętne	1 446	57,8
	Wyniki wysokie	454	18,2
Wsparcie informacyjne	Wyniki niskie	182	7,3
	Wyniki przeciętne	994	39,8
	Wyniki wysokie	1 324	53,0

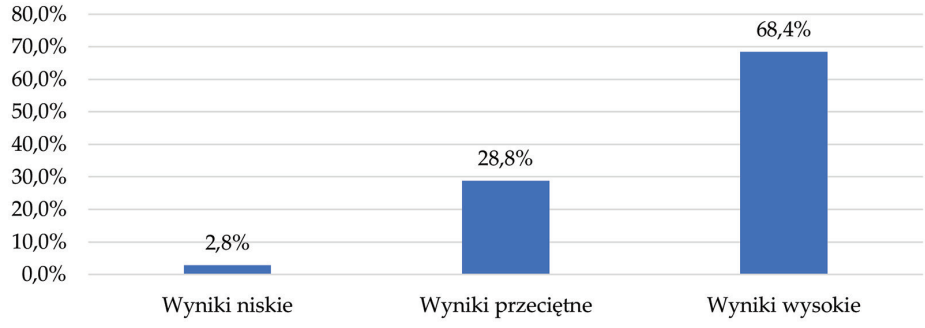
Rodzaj wsparcia		N	%
Wsparcie wartościujące	Wyniki niskie	71	2,8
	Wyniki przeciętne	885	35,4
	Wyniki wysokie	1 544	61,8

Większość badanych rodziców (66,2%) oceniała wsparcie emocjonalne wysoko. Wynik ten sugeruje, że rodzice byli przekonani, iż mają od kogo w sytuacjach trudnych czerpać pocieszenie i oparcie. Blisko jedna trzecia rodziców oceniła wsparcie emocjonalne przeciętnie, co wskazuje na to, że możliwości uzyskania pocieszenia czy emocjonalnego oparcia są w ich przypadku w pewnym stopniu ograniczone. 2,4% rodziców nisko oceniało możliwości otrzymania wsparcia emocjonalnego.

Wykres 85. Poziom otrzymywanego wsparcia emocjonalnego



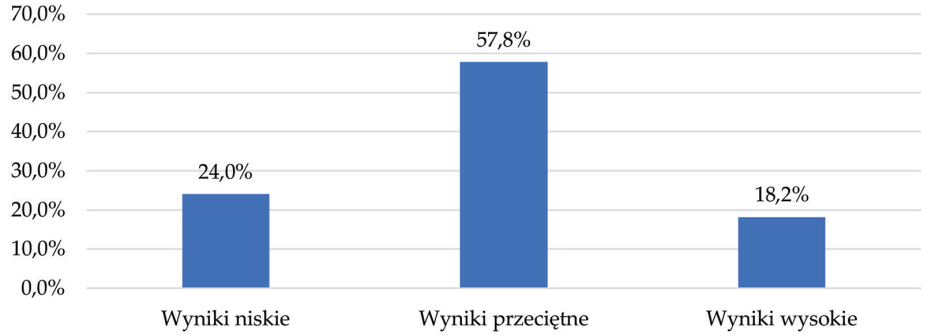
Wykres 86. Poziom otrzymywanego wsparcia instrumentalnego



Wsparcie instrumentalne otrzymywane przez rodziców oceniane było przez nich stosunkowo wysoko (68,4%). Wskazuje to na to, że rodzice do-

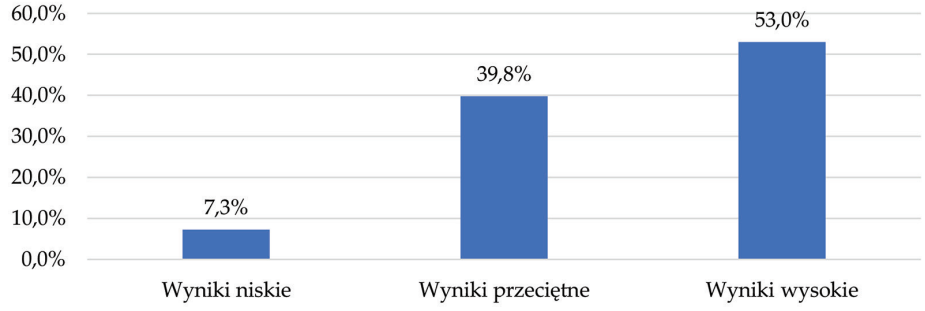
strzegali w swoim otoczeniu dostępne dla siebie wsparcie, polegające na wyjaśnieniu, w jaki sposób rozwiązać problem, dostarczeniu narzędzi czy pomysłów do rozwiązania problemu. Blisko jedna trzecia rodziców oceniła otrzymywanie takiego wsparcia na poziomie przeciętnym, co może sugerować ograniczony dostęp do niego, u 2,8% rodziców wykazano wynik niski.

Wykres 87. Poziom otrzymywanego wsparcia materialnego



Wsparcie materialne rodzice oceniali przeciętnie – taki wynik zaznaczyło 57,8% spośród nich. Blisko jedna czwarta rodziców nisko oceniła otrzymywane przez siebie wsparcie materialne, co może sugerować niezaspokojone potrzeby materialne tych rodziców oraz brak źródeł wsparcia w tym obszarze. Mniej niż jedna piąta rodziców (18,2%) oceniła dostępne dla siebie wsparcie materialne wysoko.

Wykres 88. Poziom otrzymywanego wsparcia informacyjnego

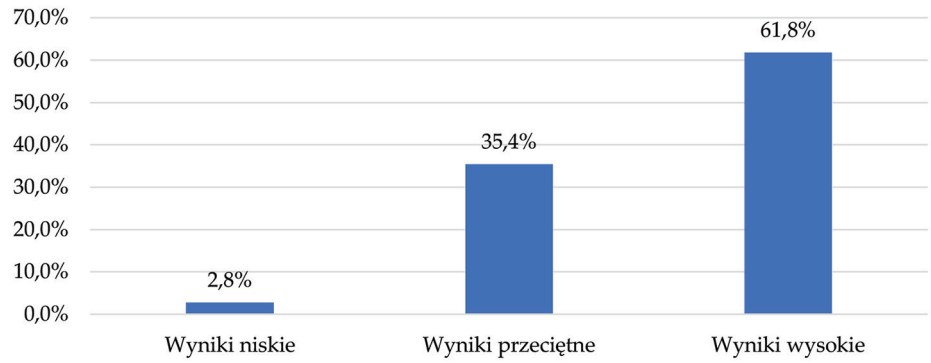


Wsparcie informacyjne otrzymywane przez rodziców oceniane było przez nich powyżej przeciętnie – 53% spośród nich oceniło je wysoko. Oznacza to, że rodzice dostrzegali w swym otoczeniu źródła wsparcia dla siebie w postaci udzielenia im potrzebnych informacji, wyjaśnienia kwestii trudnych czy

odpowiedzi na pytania. Ponad jedna trzecia rodziców (39,8%) oceniła możliwości takiego wsparcia dla siebie przeciętnie, a 7,3% – nisko.

Jeżeli chodzi o wsparcie wartościujące, ponad połowa rodziców (61,8%) oceniła je wysoko. Wynik taki oznacza, że rodzice ci posiadali w swoim otoczeniu wsparcie polegające na możliwości rozmowy na ważne tematy, pomocy w rozwiązywaniu dylematów moralnych, ale także otrzymywaniu takich sygnałów, które sprawiają, że czują się wartościowi, np. informowanie o dobrym wykonywaniu pracy. Ponad jedna trzecia rodziców oceniła przeciętnie możliwości otrzymywania takiego wsparcia, natomiast 2,8% oceniło je nisko, co może wskazywać na brak dostępu do wsparcia wartościującego.

Wykres 89. Poziom otrzymywanego wsparcia wartościującego



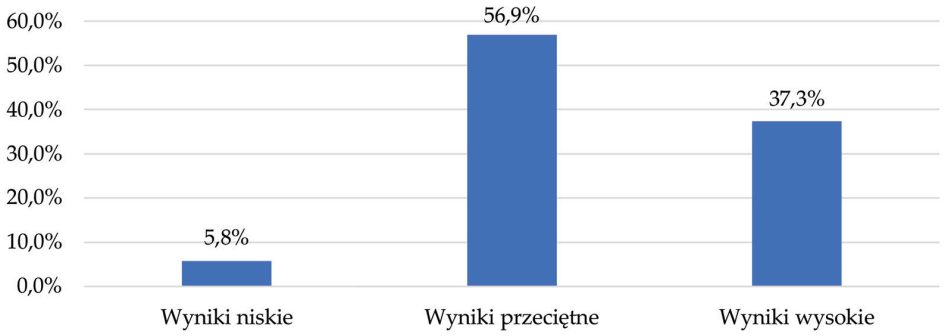
Kolejnym analizowanym aspektem spostrzeganego przez rodziców wsparcia był poziom ich zapotrzebowania na wsparcie oraz to, w jakim stopniu sami tego wsparcia aktywnie poszukują.

Tabela 170. Rozkłady wyników dotyczące zapotrzebowania na wsparcie oraz poszukiwania wsparcia społecznego

Rodzaj wsparcia		N	%
Zapotrzebowanie na wsparcie	Wyniki niskie	146	5,8
	Wyniki przeciętne	1 422	56,9
	Wyniki wysokie	932	37,3
Poszukiwanie wsparcia	Wyniki niskie	299	12,0
	Wyniki przeciętne	1 390	55,6
	Wyniki wysokie	811	32,4

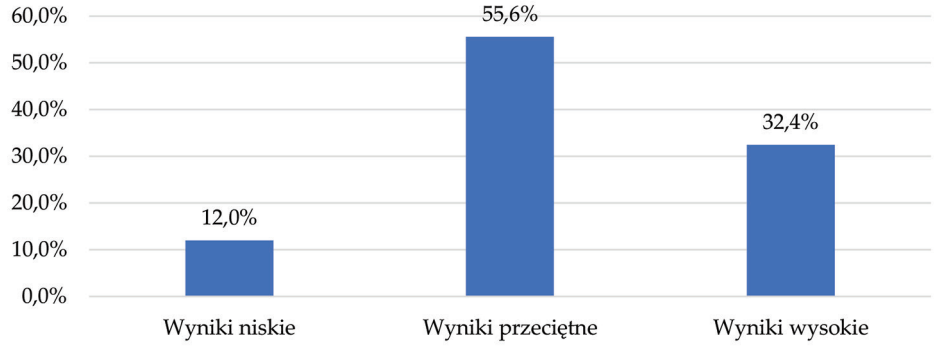
Najczęściej badani rodzice wyrażali zapotrzebowanie na wsparcie na średnim poziomie – (56,9%). Wynik ten oznacza, że rodzice potrafią radzić sobie z trudnościami samodzielnie, ale doświadczają także sytuacji, w których potrzebują wsparcia ze strony innych osób. Jednak ponad jedna trzecia wyrażała wysokie zapotrzebowanie na wsparcie, co wskazuje na dużą potrzebę bycia wspieranym w sytuacjach doświadczanych jako trudne, polegania na innych osobach. Tylko 5,8% oceniło swoje potrzeby w zakresie otrzymywania wsparcia nisko. Wynik ten dotyczy osób, które najczęściej radzą sobie same, nie odczuwają potrzeby otrzymywania pomocy od innych, czują się zdolni do samodzielnego rozwiązywania problemów.

Wykres 90. Poziom zapotrzebowania na wsparcie



Stopień aktywnego poszukiwania wsparcia przez rodziców kształtuje się także na poziomie średnim. 55,6% oceniło przeciętnie podejmowanie przez siebie działań w zakresie poszukiwania dla siebie wsparcia. Blisko jedna trzecia rodziców oceniła wysoko poszukiwanie przez siebie wsparcia. Wynik ten charakteryzuje osoby, które aktywnie zwracają się o pomoc do innych osób, samodzielnie do nich docierają w celu uzyskania wsparcia. 12% rodziców z kolei oceniło nisko działania w zakresie poszukiwania dla siebie wsparcia.

Wykres 91. Poziom poszukiwania wparcia



◈ *Otrzymywane przez rodziców wsparcie społeczne a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Rodzice różnili się pod względem spostrzegania dostępnego dla nich wsparcia społecznego w zależności od płci (poza wymiarem wsparcia materialnego, gdzie nie odnotowano różnic istotnych statystycznie). Kobiety w porównaniu do mężczyzn ogólnie spostrzegały wsparcie społeczne jako bardziej dostępne. Kobiety miały silniejsze od mężczyzn przekonanie o tym, że w sytuacjach trudnych mają od kogo otrzymać pocieszenie, poradę, pomoc czy też zapewnienie o swojej wartości.

Tabela 171. Różnice w zakresie spostrzegania otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na płeć

Spostrzeganie otrzymywanego wsparcia społecznego	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna (N = 1217)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,47	0,61	3,24	0,68	-9,05	<0,001
Wsparcie instrumentalne	3,55	0,64	3,34	0,74	-8,19	<0,001
Wsparcie materialne	2,43	0,73	2,48	0,76	-1,58	0,114
Wsparcie informacyjne	3,24	0,79	3,09	0,82	-5,19	<0,001
Wsparcie wartościujące	3,38	0,65	3,26	0,68	-4,91	<0,001
Otrzymywane wsparcie	3,21	0,54	3,08	0,58	-6,19	<0,001

Kobiety także w większym stopniu od mężczyzn wyrażały potrzebę otrzymywania wsparcia od innych w sytuacjach trudnych oraz bardziej aktywnie zwracały się do innych po wsparcie, częściej też takiego wsparcia poszukiwały.

Tabela 172. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na płeć

	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1283)		Mężczyzna (N = 1217)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,01	0,54	2,75	0,61	-11,76	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	2,93	0,75	2,60	0,75	-10,93	<0,001

W przeprowadzonej analizie korelacyjnej nie odnotowano związków między wiekiem rodziców a spostrzeganiem otrzymywanego wsparcia społecznego. Oznacza to, że przekonanie o dostępnym dla siebie wsparciu w trudnych sytuacjach nie zmienia się wraz z wiekiem.

Tabela 173. Związki między spostrzeganiem otrzymywanego wsparcia społecznego a wiekiem

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,00	0,860
Wsparcie instrumentalne	-0,02	0,447
Wsparcie materialne	-0,02	0,369
Wsparcie informacyjne	-0,03	0,178
Wsparcie wartościujące	0,02	0,375
Otrzymywane wsparcie	-0,01	0,519

Odnotowano natomiast istnienie związków między zapotrzebowaniem na wsparcie społeczne oraz poszukiwaniem wsparcia społecznego przez rodziców a wiekiem. Związki te miały charakter ujemny, co oznacza, że wraz z wiekiem słabnie przekonanie rodziców o tym, że w trudnych sytuacjach potrzebują wsparcia od innych, spada także ich tendencja do aktywnego poszukiwania takiego wsparcia.

Tabela 174. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a wiekiem

	r	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,04	0,041
Poszukiwanie wsparcia	-0,06	0,005

Odnotowano istotne statystycznie różnice między rodzicami pod względem otrzymywanego wsparcia społecznego, w zależności od miejsca zamieszkania. Rodzice ze wsi na wyższym poziomie oceniali dostępne dla siebie wsparcie materialne w porównaniu do rodziców z miast. Rodzice z miast natomiast na wyższym poziomie niż rodzice ze wsi oceniali dostępność wsparcia wartościującego.

Tabela 175. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na miejsce zamieszkania

Otrzymywane wsparcie społeczne	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,35	0,67	3,37	0,64	-0,57	0,569
Wsparcie instrumentalne	3,43	0,71	3,46	0,69	-0,91	0,364
Wsparcie materialne	2,48	0,75	2,42	0,74	-2,06	0,039
Wsparcie informacyjne	3,15	0,81	3,18	0,81	-0,90	0,368
Wsparcie wartościujące	3,28	0,69	3,35	0,64	-2,24	0,025
Otrzymywane wsparcie	3,14	0,58	3,16	0,55	-0,50	0,615

Rodzice mieszkający na wsi i w mieście różnili się także pod względem zapotrzebowania na wsparcie i stopnia zaangażowania podczas jego poszukiwania. Rodzice ze wsi wyrażali większe zapotrzebowanie na wsparcie, a także aktywniej niż rodzice z miast tego wsparcia poszukiwali.

Tabela 176. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na miejsce zamieszkania

	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 1194)		Miasto (N=1306)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	*2,93*	*0,59*	*2,84*	*0,59*	*-3,76*	*<0,001*
Poszukiwanie wsparcia	*2,81*	*0,76*	*2,74*	*0,78*	*-2,37*	*0,018*

Deklarowanie wiary przez rodziców różnicowało ich pod względem spostrzeganego wsparcia, zarówno na poziomie wyniku ogólnego, jak i poszczególnych wymiarów wsparcia. Rodzice deklarujący się jako wierzący wyżej niż niewierzący oceniali dostępne dla nich wsparcie społeczne.

Tabela 177. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na deklarowanie wiary

Otrzymywane wsparcie społeczne	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,39	0,62	3,22	0,73	-2,82	0,005
Wsparcie instrumentalne	3,49	0,66	3,27	0,82	-3,33	0,001
Wsparcie materialne	2,53	0,74	2,21	0,71	-5,83	<0,001
Wsparcie informacyjne	3,22	0,77	3,00	0,88	-3,09	0,002
Wsparcie wartościujące	3,35	0,64	3,23	0,73	-2,00	0,046
Otrzymywane wsparcie	3,20	0,53	2,98	0,63	-4,34	<0,001

Rodzice deklarujący się jako wierzący wyrażali większe zapotrzebowanie na wsparcie ze strony innych, a także aktywniej go poszukiwali w porównaniu do rodziców niewierzących.

Tabela 178. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na deklarowanie wiary

	Deklarowanie wiary				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1889)		Nie (N = 177)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	2,93	0,58	2,62	0,58	-6,70	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	2,84	0,75	2,40	0,77	-7,02	<0,001

Analiza korelacyjna wykazała istnienie dodatnich związków między spostrzeganym wsparciem (we wszystkich wymiarach oraz na poziomie wyniku ogólnego) a deklarowanym poziomem jakości życia. Oznacza to, że im bardziej pozytywnie rodzice oceniają swoją jakość życia, tym więcej możliwości wsparcia dostrzegają w swoim otoczeniu.

Tabela 179. Związki między otrzymywanym wsparciem społecznym a deklarowaną jakością życia

	rho	p
Wsparcie emocjonalne	0,23	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,24	<0,001

	rho	p
Wsparcie materialne	0,31	<0,001
Wsparcie informacyjne	0,28	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,31	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,35	<0,001

Dodatkowo, im bardziej pozytywnie rodzice oceniają swoją jakość życia, tym bardziej potrzebują wsparcia od innych w sytuacjach trudnych, ale także częściej podejmują aktywne działania w zakresie poszukiwania dla siebie wsparcia u innych.

Tabela 180. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a deklarowaną jakością życia

	Statystyka	
	rho	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,14	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	,012	<0,001

Wykształcenie istotnie różnicowało rodziców w odniesieniu do otrzymywanego wsparcia. Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rośnie także przekonanie rodziców o tym, że otrzymują wsparcie od innych. Ta sama prawidłowość dotyczyła wymiaru wsparcia instrumentalnego i wartościującego. W przypadku wsparcia emocjonalnego przekonanie o jego otrzymywaniu rośnie wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia, po czym na poziomie wykształcenia wyższego było ono nieco niższe niż na poziomie wykształcenia średniego.

Tabela 181. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na wykształcenie

Otrzymywane wsparcie społeczne	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie emocjonalne	2,95	0,81	3,30	0,69	3,41	0,64	3,38	0,62	36,94	<0,001
Wsparcie instrumentalne	3,11	0,83	3,42	0,74	3,49	0,68	3,46	0,68	23,00	<0,001
Wsparcie materialne	2,47	0,76	2,48	0,74	2,41	0,74	2,47	0,75	3,67	0,300

Otrzymywane wsparcie społeczne	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie informacyjne	3,11	0,81	3,13	0,84	3,17	0,81	3,19	0,79	1,76	0,623
Wsparcie wartościujące	3,06	0,82	3,26	0,72	3,33	0,64	3,35	0,65	14,45	0,002
Otrzymywane wsparcie	2,94	0,64	3,12	0,60	3,16	0,55	3,17	0,55	14,71	0,002

Poziom wykształcenia różnicował także istotnie rodziców w odniesieniu do zapotrzebowania na wsparcie. Największe zapotrzebowanie na wsparcie wyrażali rodzice z wykształceniem średnim, natomiast najmniejsze – z wykształceniem zawodowym.

Tabela 182. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a wykształceniem

	Wykształcenie								Test H Kruskala-Wallisa	
	Podstawowe (N = 109)		Zawodowe (N = 361)		Średnie (N = 860)		Wyższe (N = 1170)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	2,78	0,75	2,94	0,64	2,92	0,58	2,85	0,56	13,86	0,003
Poszukiwanie wsparcia	2,83	0,86	2,84	0,80	2,78	0,77	2,74	0,74	5,57	0,134

Wykonywanie pracy zawodowej okazuje się różnicować wyniki rodziców dotyczące spostrzeganego dostępnego dla nich wsparcia społecznego (we wszystkich wymiarach poza wsparciem informacyjnym). Rodzice posiadający pracę wyżej oceniali dostępne dla nich otrzymywane wsparcie społeczne.

Tabela 183. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

Otrzymywane wsparcie społeczne	Wykonywanie pracy zawodowej				Statystyka	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,38	0,63	3,28	0,72	-2,33	0,020
Wsparcie instrumentalne	3,47	0,68	3,37	0,76	-2,31	0,021
Wsparcie materialne	2,48	0,74	2,34	0,77	-3,57	<0,001
Wsparcie informacyjne	3,19	0,80	3,10	0,85	-1,92	0,055

Otrzymywane wsparcie społeczne	Wykonywanie pracy zawodowej				Statystyka	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie wartościujące	3,35	0,64	3,21	0,75	**-3,19**	**0,001**
Otrzymywane wsparcie	3,17	0,55	3,06	0,62	**-3,49**	**<0,001**

Rodzice wykonujący pracę zawodową wyrażali także większe zapotrzebowanie na wsparcie ze strony innych w sytuacjach trudnych oraz częściej aktywnie poszukiwali takiej pomocy.

Tabela 184. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na wykonywanie pracy zawodowej

	Wykonywanie pracy zawodowej				Test U Manna-Whitneya	
	Tak (N = 1991)		Nie (N = 509)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	2,87	0,58	2,92	0,62	**-2,32**	**0,020**
Poszukiwanie wsparcia	2,75	0,76	2,88	0,80	**-3,55**	<0,001

Stan cywilny nie różnicował badanych rodziców w zakresie spostrzeganego wsparcia społecznego.

Tabela 185. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na stan cywilny

Otrzymywane wsparcie społeczne	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,38	0,63	3,35	0,66	-0,57	0,570
Wsparcie instrumentalne	3,48	0,65	3,44	0,71	-0,61	0,545
Wsparcie materialne	2,44	0,74	2,45	0,75	-0,25	0,802
Wsparcie informacyjne	3,17	0,78	3,17	0,81	-0,28	0,778
Wsparcie wartościujące	3,34	0,63	3,32	0,67	-0,24	0,812
Otrzymywane wsparcie	3,16	0,54	3,15	0,57	-0,26	0,792

Stan cywilny nie różnicował zapotrzebowania na wsparcie społeczne oraz jego poszukiwania.

Tabela 186. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na stan cywilny

	Stan cywilny				Test U Manna-Whitneya	
	Kawaler/panna (N = 393)		Żonaty/zamężna/ w związku (N = 2107)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	2,88	0,57	2,89	0,59	-0,23	0,821
Poszukiwanie wsparcia	2,80	0,77	2,77	0,77	-0,90	0,369

Odnotowano istotny statystycznie ujemny związek między spostrzeganym otrzymywanym wsparciem przez rodziców a ich oceną dotyczącą wpływu pandemii na ich życie. Związki nie dotyczą tylko spostrzeganego wsparcia emocjonalnego. Wraz z wyższą oceną spostrzeganego przez rodziców otrzymywanego wsparcia spada siła ich przekonania, że pandemia oddziałuje na jakość ich życia.

Tabela 187. Związki między otrzymywanym wsparciem społecznym a wpływem pandemii na jakość życia

Otrzymywane wsparcie społeczne	r	p
Wsparcie emocjonalne	-0,03	0,129
Wsparcie instrumentalne	-0,05	0,020
Wsparcie materialne	-0,13	<0,001
Wsparcie informacyjne	-0,07	<0,001
Wsparcie wartościujące	-0,10	<0,001
Otrzymywane wsparcie	-0,10	<0,001

Z kolei wraz ze zwiększeniem zapotrzebowania na wsparcie oraz jego poszukiwania rośnie przekonanie rodziców o tym, że pandemia wpłynęła na ich jakość życia.

Tabela 188. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a wpływem pandemii na jakość życia

	rho	p
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,05	0,013
Poszukiwanie wsparcia	0,08	<0,001

4.7. Związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem

Kapitał psychologiczny a dostarczane wsparcie indywidualne

Kolejnym krokiem analizy było dookreślenie związków między zmiennymi wyjaśnianymi (dostarczane dzieciom wsparcia przez rodziców) a zmiennymi wyjaśniającymi. Uzyskano istotną statystycznie dodatnią korelację między poczuciem własnej skuteczności rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem. Oznacza to, że im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym bardziej skłonni są oni udzielać wsparcia swoim dzieciom.

Tabela 189. Związek między poczuciem własnej skuteczności a dostarczanym dzieciom wsparciem

	r	p
Poczucie własnej skuteczności	**0,27**	**<0,001**

Wykazano istotną korelację między dystrybucją zasobów a dostarczanym przez rodziców wsparciem. Dodatnia korelacja z zyskiem zasobów podmiotowych oznacza, że im wyższego zysku zasobów doświadczają rodzice, tym większe jest udzielane przez nich dzieciom wsparcie. Ujemna korelacja ze stratą zasobów oznacza, że im więcej strat zasobów rodzic doświadczył, tym mniejsze jest udzielane przez niego wsparcie swoim dzieciom.

Tabela 190. Związki między dystrybucją zasobów a dostarczanym dzieciom wsparciem

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,18	**<0,001**
Strata zasobów podmiotowych	-0,11	**<0,001**

Dodatnie korelacje występowały także między dostarczanym wsparciem a prężnością – na poziomie poszczególnych wymiarów oraz wyniku ogólnego. Im większe nasilenie prężności, oznaczającej m.in. optymizm, energię, wytrwałość poczucie humoru, otwartość, tolerancję negatywnego afektu, tym większego wsparcia rodzice udzielają dzieciom.

Tabela 191. Związki między prężnością a dostarczanym dzieciom wsparciem

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,34	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,29	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,28	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,28	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,33	<0,001

Istotne związki występowały także między wybranymi strategiami radzenia sobie ze stresem a dostarczanym przez rodziców wsparciem. Ujemne związki dotyczyły strategii: zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań i obwiniania siebie, co oznacza, że im częstsze stosowanie tych strategii, tym mniejsze wsparcie udzielane dzieciom przez rodziców. Dodatnie związki dotyczyły strategii: aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego wartościowania, akceptacji, zwrotu ku religii, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego oraz odwracania uwagi. Oznacza to, że im częstsze stosowanie tych strategii radzenia sobie ze stresem, tym większe wsparcie udzielane jest dzieciom przez rodziców.

Tabela 192. Związki między strategiami radzenia sobie a dostarczanym dzieciom wsparciem

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,28	<0,001
Planowanie	0,27	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,22	<0,001
Akceptacja	0,15	<0,001
Poczucie humoru	-0,02	0,405
Zwrot ku religii	0,09	<0,001

	r	p
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,21	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,14	<0,001
Odwracanie uwagi	0,04	0,028
Zaprzeczanie	-0,11	<0,001
Wyładowanie	-0,02	0,237
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,25	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,21	<0,001
Obwinianie siebie	-0,17	<0,001

Kolejna analiza dotyczyła związków między dostarczanym przez rodziców wsparciem a wsparciem spostrzeganym przez rodziców jako dostępne dla nich. Wykazała ona istnienie dodatnich istotnych związków między wszystkimi wymiarami spostrzeganego przez rodziców dostępnego dla nich wsparcia a udzielanym przez nich dzieciom wsparciem. Im więcej dostępnego dla siebie wsparcia dostrzegają rodzice, tym więcej wsparcia udzielają dzieciom. Dodatkowo, dodatnie korelacje dotyczyły także poszukiwania wsparcia oraz zapotrzebowania na wsparcie. Wraz z nasilaniem się zapotrzebowania rodziców na wsparcie i jego poszukiwania, rośnie także poziom wsparcia dostarczanego przez nich dzieciom.

Tabela 193. Związki między spostrzeganym dostępnym wsparciem a dostarczanym dzieciom wsparciem

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,40	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,40	<0,001
Wsparcie materialne	0,11	<0,001
Wsparcie informacyjne	0,30	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,41	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,29	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,23	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,40	<0,001

◈ *Kapitał psychologiczny a dostarczane wsparcie systemowe*

Drugim krokiem była analiza związków między czynnikami składającymi się na kapitał psychologiczny rodziców a oceną przez nich wsparcia systemowego dostępnego dla ich dzieci.

Poczucie własnej skuteczności korelowało pozytywnie z udzielanym wsparciem systemowym. Okazuje się, że wraz ze wzrostem własnej skuteczności wśród rodziców rośnie ich ocena wsparcia systemowego udzielanego ich dzieciom.

Tabela 194. Związek między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności

	r	p
Poczucie własnej skuteczności	0,19	<0,001

Ocena systemowego wsparcia udzielanego dzieciom korelowała dodatnio z zyskiem i stratą zasobów podmiotowych przez rodziców. Wynik ten oznacza, że wsparcie systemowe dla dzieci oceniane jest przez rodziców tym wyżej, im bardziej doświadczają oni zarówno zysku, jak i straty zasobów podmiotowych.

Tabela 195. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,14	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	-0,12	<0,001

Dodatnie istotne związki występowały także między prężnością – na poziomie zarówno wyniku ogólnego, jak i poszczególnych czynników – a oceną rodziców wsparcia dostarczanego dzieciom. Ten rodzaj wsparcia oceniany jest tym wyżej, im wyższy poziom prężności rodziców: większe optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu.

Tabela 196. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a prężnością

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,29	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,23	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,22	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,22	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,27	<0,001

W kolejnym kroku analizowano związki między oceną wsparcia systemowego udzielanego dzieciom a strategiami radzenia sobie ze stresem przez rodziców. Wykazano w tym zakresie zarówno dodatnie, jak i ujemne istotne statystycznie związki. Dodatnie związki dotyczyły strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Wyniki te oznaczają, że wraz z częstszym stosowaniem tych strategii radzenia sobie rośnie także ocena wsparcia systemowego udzielanego dzieciom. Negatywne związki dotyczyły strategii: zaprzeczanie, wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie. Ich stosowanie jest powiązane z niską oceną wsparcia udzielanego dzieciom przez system.

Tabela 197. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a strategiami radzenia sobie ze stresem

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,21	<0,001
Planowanie	0,24	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,16	<0,001
Akceptacja	0,10	<0,001
Poczucie humoru	0,07	<0,001
Zwrot ku religii	0,02	0,227
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,12	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,09	<0,001
Odwracanie uwagi	0,00	0,847
Zaprzeczanie	-0,08	<0,001

	r	p
Wyładowanie	-0,09	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,11	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,16	<0,001
Obwinianie siebie	-0,13	<0,001

Ostatnia grupa związków dotyczyła powiązania oceny przez rodziców wsparcia systemowego udzielanego dzieciom z oceną wsparcia dostępnego dla nich samych. We wszystkich wymiarach wparcia odnotowano dodatnie istotne związki. Wraz ze wzrostem oceny dostępnego dla rodziców wsparcia emocjonalnego, wsparcia instrumentalnego, wsparcia informacyjnego, wsparcia wartościującego i wsparcia materialnego, rośnie ocena rodziców dotycząca dostępnego dla dzieci wsparcia systemowego. Dodatkowo, im większe nasilenie zapotrzebowania na wparcie u rodziców, a także jego poszukiwania dla siebie, tym większa ocena wsparcia systemowego udzielanego dzieciom.

Tabela 198. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez rodziców wsparciem dostępnym dla nich

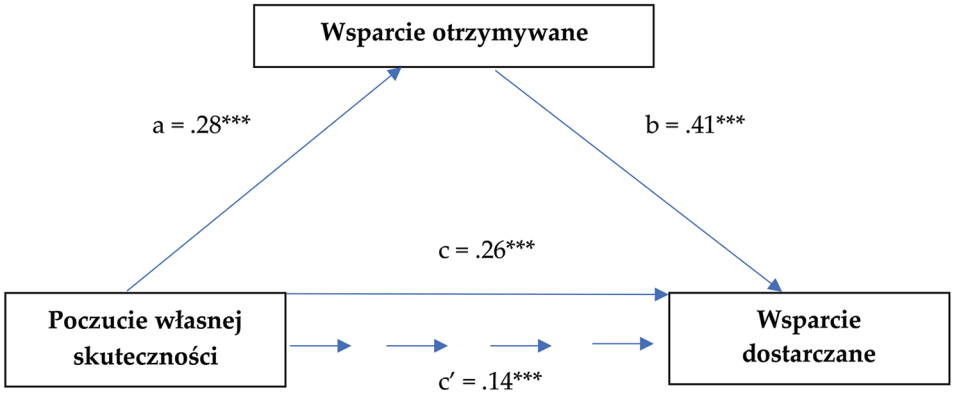
	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,25	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,26	<0,001
Wsparcie materialne	0,34	<0,001
Wsparcie informacyjne	0,27	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,35	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,18	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,12	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,37	<0,001

4.8. Funkcje modyfikacyjne (mediacyjne oraz moderacyjne) otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczanym przez rodziców

◈ *Modele mediacyjne*

Zgodnie z założeniami teoretycznymi badań, kolejnym krokiem analiz była ocena pośredniczącej roli wsparcia otrzymywanego przez rodziców dla zależności między elementami składowymi kapitału psychologicznego rodziców a wsparciem, jakiego udzielają oni swoim dzieciom. Pierwszy model mediacyjny odnosił się do poczucia własnej skuteczności rodziców.

Schemat 34. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem



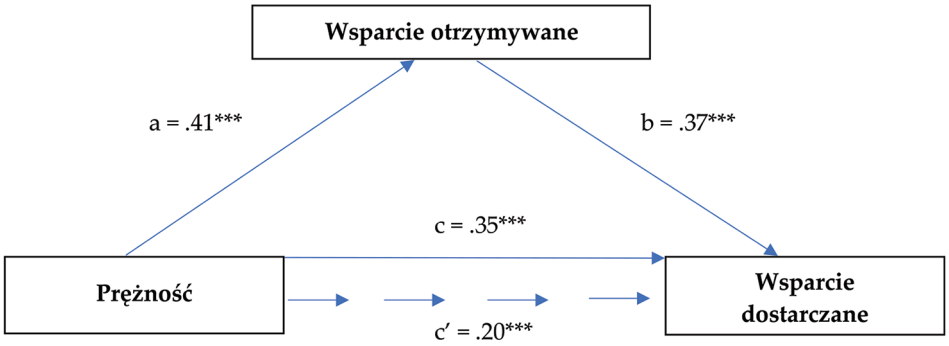
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między poczuciem własnej skuteczności rodziców we wspieraniu a otrzymywanym wsparciem (β = 0,28, SE = 0,003, p < 0,001). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity Poczucia własnej skuteczności we wspieraniu na wsparcie transmitowane (β = 0,26, SE = 0,003, p < 0,001). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,41, SE = 0,014, p < 0,001). Bezpośredni wpływ poczucia skuteczności we spieraniu na transmitowane wsparcie, po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora, zmniejszył się (β = 0,14, SE = 0,003,

p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediującą rolę wsparcia otrzymywanego (LLCI=-0,0154; ULCI=0,0257).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni poczucia własnej skuteczności rodziców z udzielanym przez nich wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują rodzice. Posiadany przez rodziców kapitał psychologiczny, w tym wypadku poczucie własnej skuteczności, przekłada się na udzielanie wsparcia dzieciom, ale ważne w tym związku są także odpowiednie społeczne zasoby rodziców – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 35. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem

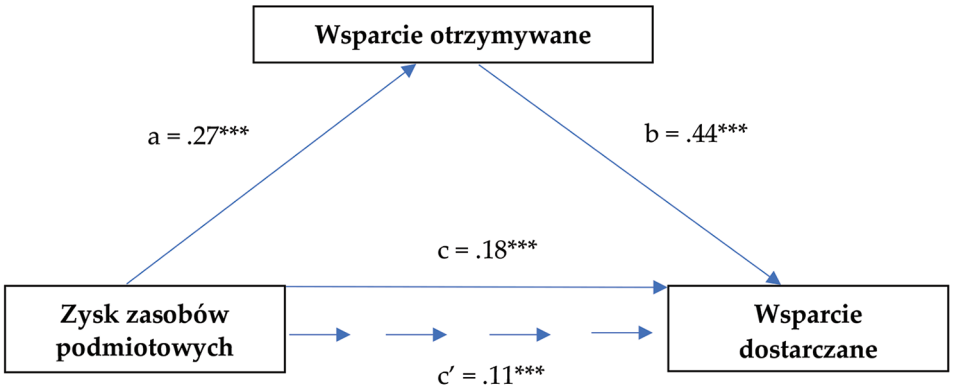


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Powyższy wykres pokazuje związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,41, SE = 0,001, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,35, SE = 0,001, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,37, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na transmitowane wsparcie, po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora, zmniejszył się (β = 0,20, SE = 0,001, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację Wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a transmitowanym wsparciem (LLCI=0,0071; ULCI=0,0105).

Oznacza to, że związek bezpośredni prężności rodziców z udzielanym przez nich wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Posiadany przez rodziców kapitał psychologiczny, w tym wypadku prężność, przekłada się na udzielanie wsparcia dzieciom, ale istotną rolę w tym związku pełnią odpowiednie społeczne zasoby rodziców – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 36. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a udzielanym dzieciom wsparciem



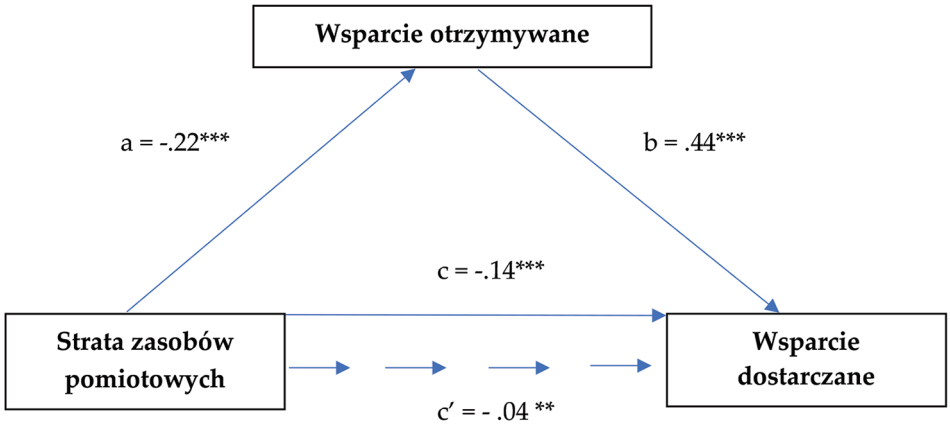
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Jak pokazuje wykres, istnieje istotny bezpośredni związek między zyskiem zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem (β = 0,27, SE = 0,002, p < 0,001). Analiza wykazała istotny efekt całkowity zysku zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane (β = 0,07, SE = 0,002, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,44, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,11, SE = 0,002, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0025; ULCI = 0,0086).

W świetle wyników okazuje się, że związek bezpośredni zysku zasobów podmiotowych rodziców z udzielanym przez nich

wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują rodzice. Posiadany przez rodziców kapitał psychologiczny, w tym wypadku zysk zasobów podmiotowych, przekłada się na udzielanie wsparcia dzieciom, ale ważne w tym związku są także odpowiednie społeczne zasoby rodziców – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 37. Model relacji między stratą zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem

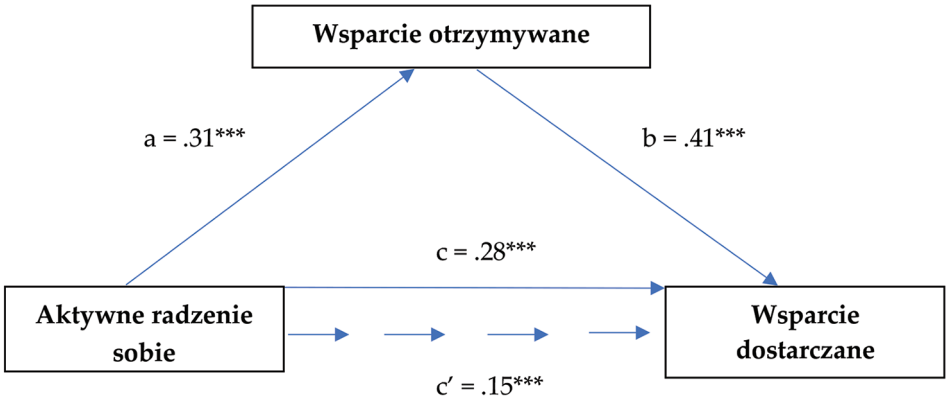


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Jak pokazuje wykres, istnieje bezpośredni istotny związek między stratą zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,22, SE = 0,002, p < 0,001). Analiza wykazała istotny efekt całkowity strat zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane (β = – 0,14, SE = 0,001, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,44, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ straty zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie, po ujęciu otrzymywanego wsparcia jako mediatora, zmniejszył się (β = – 0,04, SE = 0,001, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0049; ULCI = – 0,0004).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni straty zasobów podmiotowych rodziców z udzielanym przez nich wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Strata zasobów podmiotowych przez rodziców powoduje zmniejszenie udzielania przez nich wsparcia swoim dzieciom. Efekt ten jest jednak mniejszy, jeśli uwzględni się wsparcie, jakie od innych otrzymują rodzice. Otrzymywanie wsparcia przez rodziców stanowi czynnik, który pomaga im wspierać swoje dzieci, pomimo doświadczania strat zasobów podmiotowych.

Schemat 38. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a udzielanym dzieciom wsparciem

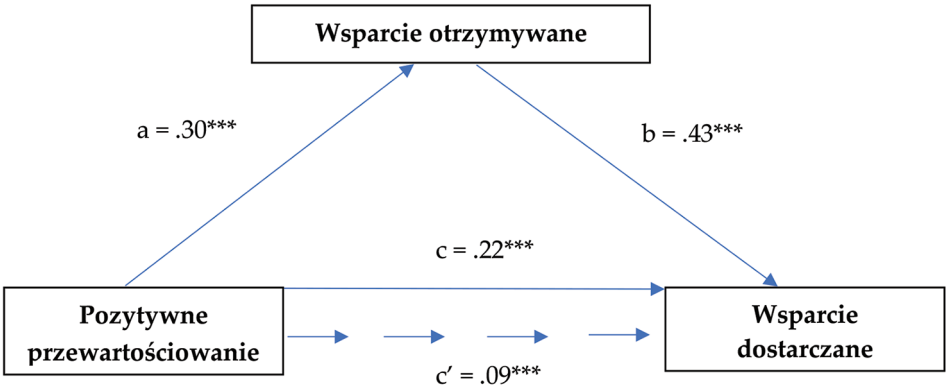


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,31, SE = 0,020, p < 0,001). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,28, SE = 0,015, p < 0,001). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,41, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się (β = 0,15, SE = 0,015, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0942; ULCI = 0,1525).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem przez rodziców z udzielanym przez nich wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Posiadany przez rodziców kapitał psychologiczny, w tym wypadku strategia aktywnego radzenia sobie ze stresem, przekłada się na udzielanie wsparcia dzieciom, ale istotną rolę w tym związku pełnią odpowiednie społeczne zasoby rodziców – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 39. Model relacji między strategią pozytywnego przewartościowania, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem

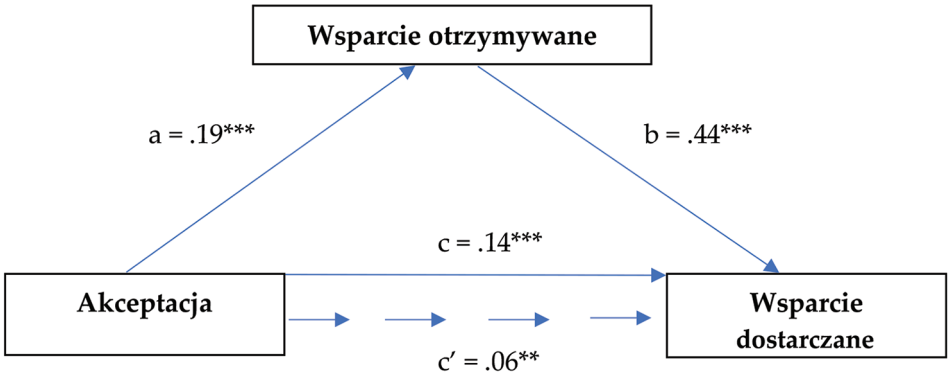


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między strategią pozytywnego przewartościowania a otrzymywanym wsparciem (β = 0,30, SE = 0,018, p < 0,001). Efekt całkowity pozytywnego przewartościowania na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,22, SE = 0,014, p < 0,001). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,43, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ strategii pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się (β = 0,09, SE = 0,014, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI=0,0364; ULCI=0,0901).

Oznacza to, że związek bezpośredni strategii rodziców radzenia sobie ze stresem, jaką jest pozytywne przewartościowanie, z udzielanym przez nich wsparciem wobec dzieci, jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Posiadany przez rodziców kapitał psychologiczny, w tym wypadku umiejętność stosowania strategii pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem, przekłada się na udzielanie wsparcia dzieciom, ale istotną rolę w tym związku pełnią odpowiednie społeczne zasoby rodziców – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 40. Model relacji między strategią akceptacji, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem

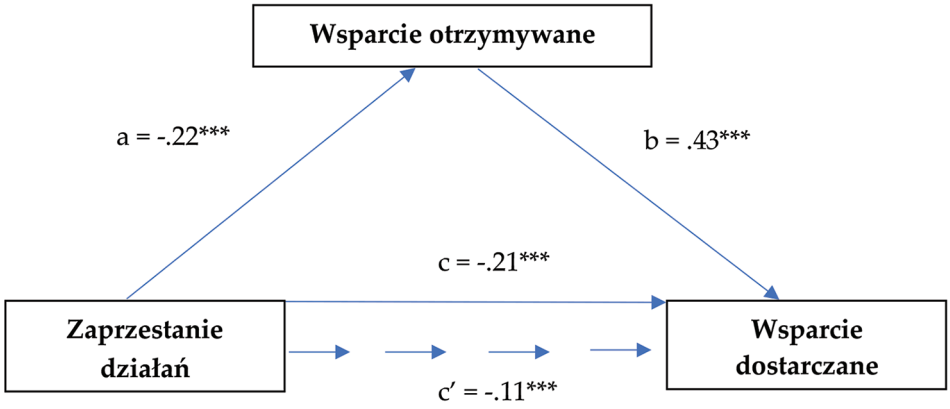


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między strategią akceptacji w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,19 SE = 0,019, p < 0,001). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity strategii akceptacji na wsparcie transmitowane (β = 0,14, SE = 0,015, p < 0,001). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,44, SE = 0,014, p < 0,001). Bezpośredni wpływ strategii akceptacji na transmitowane wsparcie po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,06, SE = 0,056, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI=0,0157; ULCI=0,0694).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni strategii rodziców radzenia sobie ze stresem, jaką jest akceptacja, z udzielanym przez nich wsparciem wobec dzieci, jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Posiadany przez rodziców kapitał psychologiczny, w tym wypadku umiejętność stosowania strategii akceptacji w radzeniu sobie ze stresem, przekłada się na udzielanie wsparcia dzieciom, ale istotną rolę w tym związku pełnią społeczne zasoby rodziców – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 41. Model relacji między strategią zaprzestania działań, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem

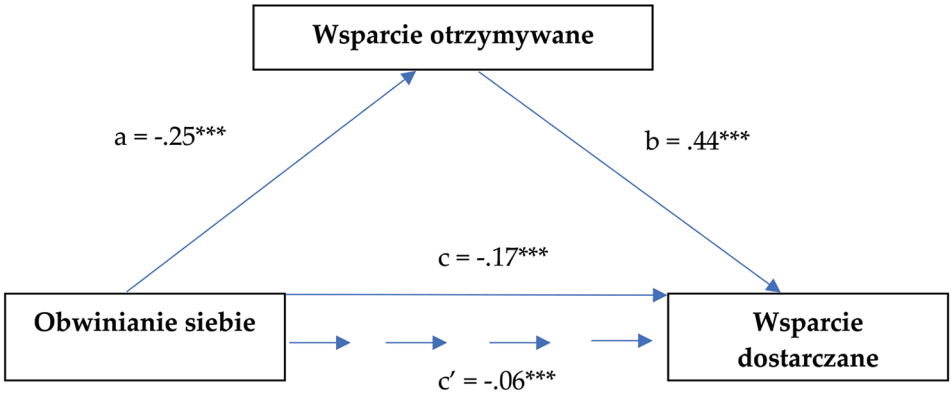


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między strategią zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,22, SE = 0,019, p < 0,001). Efekt całkowity zaprzestania działań na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = – 0,21, SE = 0,015, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,43, SE = 0,014, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu (β = – 0,11, SE = 0,015, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI=-0,1143; ULCI=-0,0604).

Oznacza to, że związek bezpośredni strategii zaprzestania działań z udzielanym przez rodziców wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Stosowanie przez rodziców strategii zaprzestania działań powoduje zmniejszenie udzielania przez nich wsparcia swoim dzieciom. Efekt ten jest jednak mniejszy, jeśli uwzględni się wsparcie, jakie od innych otrzymują rodzice. Otrzymywanie wsparcia przez rodziców stanowi czynnik, który pomaga im wspierać swoje dzieci, pomimo stosowania strategii radzenia sobie ze stresem w postaci zaprzestania działań.

Schemat 42. Model relacji między strategią obwiniania siebie stosowaną, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem

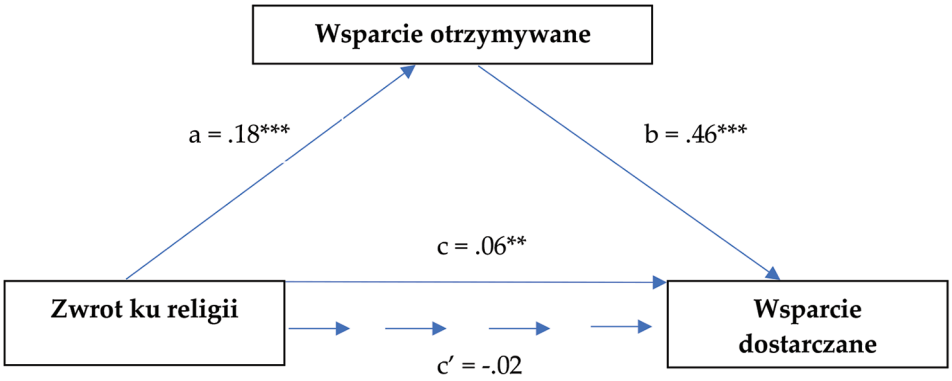


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między strategią obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,25, SE = 0,016, p < 0,001). Efekt całkowity obwiniania siebie na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = – 0,17, SE = 0,013, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,44, SE = 0,014, p < 0,001). Bezpośredni wpływ obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie, po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora, uległ zmniejszeniu (β = – 0,06, SE = 0,012, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI=-0,0628; ULCI=-0,0167).

Oznacza to, że związek bezpośredni strategii obwiniania siebie z udzielanym przez rodziców wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Stosowanie przez rodziców strategii obwiniania siebie powoduje zmniejszenie udzielania przez nich wsparcia swoim dzieciom. Efekt ten jest jednak słabszy, jeśli uwzględni się wsparcie, jakie od innych otrzymują rodzice. Otrzymywanie wsparcia przez rodziców stanowi czynnik, który pomaga im wspierać swoje dzieci, pomimo stosowania strategii radzenia sobie ze stresem w postaci obwiniania siebie.

Schemat 43. Model relacji między strategią zwrotu ku religii, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Wykres pokazuje istotny bezpośredni związek między strategią zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,18, SE = 0,002, p < 0,001). Efekt całkowity zmiennej Zwrot ku religii na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,06, SE = 0,009, p < 0,01). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wparcie transmitowane (β = 0,46, SE = 0,014, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie, po uwzględnieniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora, okazał się nieistotny statystycznie (β = 0,02, SE = 0,008, p > 0,05). Bezpośrednia zależność między zwrotem ku religii a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co

świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI=-0,0259; ULCI=0,0071).

Wyniki oznaczają, że związek bezpośredni strategii zwrotu ku religii z udzielanym przez rodziców wsparciem wobec dzieci jest zapośredniczony, tzn. całkowicie wyjaśniany przez wsparcie, jakie rodzice otrzymują. Stosowanie przez rodziców strategii zwrotu ku religii wydaje się wpływać na udzielanie przez nich wsparcia swoim dzieciom, jednak okazuje się, że wyjaśniającą rolę w tym związku odgrywa wsparcie, jakiego sami doświadczają rodzice. Zwrot ku religii wpływa pozytywnie na otrzymywanie wsparcia przez rodziców, a to z kolei przekłada się bezpośrednio na udzielanie wsparcia swoim dzieciom.

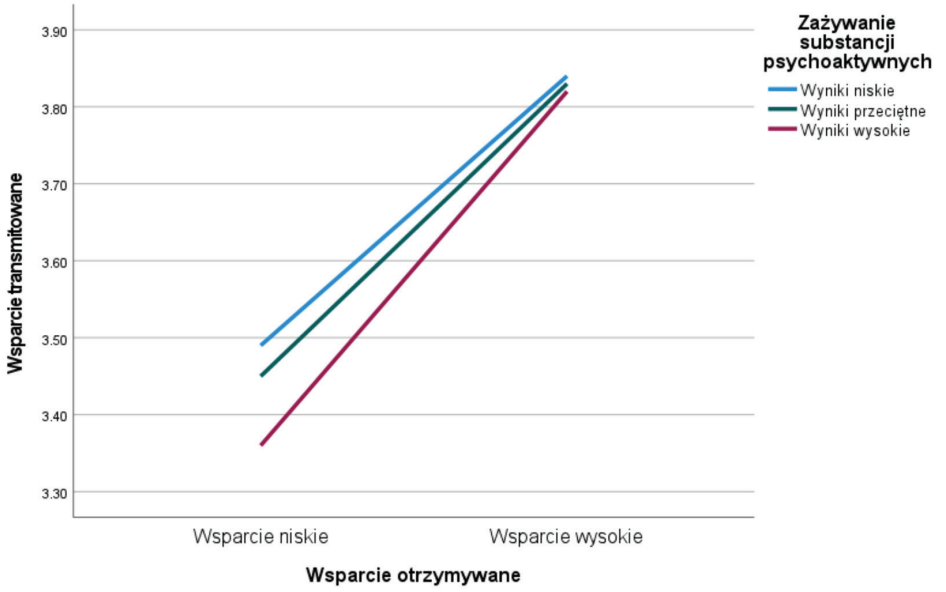
◈ *Modele moderacyjne*

Pierwszy model dotyczył moderacyjnej roli otrzymywanego przez rodziców wsparcia dla relacji między strategią odwracania uwagi w radzeniu sobie ze stresem a udzielanym przez rodziców wsparciem. Założeniem modelu było określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał R^2 = 21,80% wariancji zmiennej zależnej, F = 231,94 (3, 2496), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy odwracaniem uwagi a otrzymywanym wsparciem (ΔR^2 = 0,04, F = 11,82 (1, 2496), p = <0,001). Analiza ta pozwala stwierdzić, czy zależność między odwracaniem uwagi a wsparciem transmitowanym różni się istotnie wśród osób otrzymujących niskie i wysokie wsparcie społeczne. Wśród osób, które otrzymywały wysokie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie odwracania uwagi jako strategii radzenia sobie ze stresem przekładało się na mniejsze wsparcie udzielane (ef = – 0,05; SE = 0,016; t = – 3,14; p < 0,01; LLUI = – 0,0803; ULCI = – 0,0185).

W przypadku rodziców, którzy otrzymywali niskie wsparcie społeczne, nie odnotowano efektu istotnego statystycznie. Oznacza to, że u rodziców otrzymujących niski poziom wsparcia, nasilenie strategii odwracania uwagi nie przekłada się na poziom udzielanego dzieciom wsparcia. Wykres poniżej przedstawia charakter interakcji między odwracaniem uwagi

na trzech poziomach nasilenia wyników a udzielanym wsparciem, przy uwzględnieniu moderacyjnej roli wsparcia otrzymywanego przez rodziców.

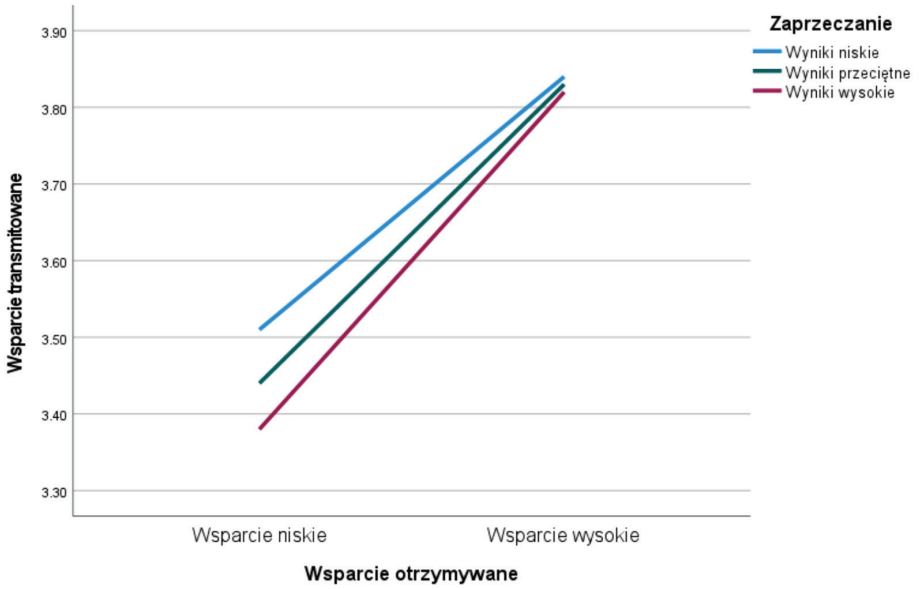
Wykres 92. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między odwracaniem uwagi a wsparciem transmitowanym/dostarczanym



Drugi model dotyczył moderacyjnej roli otrzymywanego wsparcia dla relacji między strategią zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem a udzielanym dzieciom wsparciem. Założeniem modelu było określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcie społecznego w relacji między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał R^2 = 21,04% wariancji zmiennej zależnej, F = 221,75 (3, 2496), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy zaprzeczaniem a otrzymywanym wsparciem (ΔR^2 = 0,04, F = 11,82 (1, 2496), p = <0,001). Wśród osób, które otrzymywały niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie zaprzeczania miało wpływ na mniejsze wparcie transmitowane (ef = – 0,02; SE = 0,016; t = – 1,19; p < 0,001; LLUI = – 0,0508; ULCI = – 0,0124). W przypadku rodziców, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne nie odnotowano efektu istotnego statystycznie.

Wyniki wskazują na to, że przy ograniczonym wsparciu społecznym otrzymywanym przez rodziców, istotną rolę w udzielaniu przez nich wsparcia pełni nasilenie strategii zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem. Wśród takich rodziców wysokie nasilenie zaprzeczania wpływa na ograniczenie udzielania przez rodziców wsparcia. U rodziców otrzymujących duże wsparcie społeczne nasilenie strategii zaprzeczania w radzenie sobie ze stresem nie wywiera istotnego efektu na udzielane dzieciom wsparcie. Można więc stwierdzić, że otrzymywane wsparcie eliminuje wpływ strategii zaprzeczania na udzielane przez rodziców wsparcie.

Wykres 93. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między zaprzeczaniem a udzielanym wsparciem

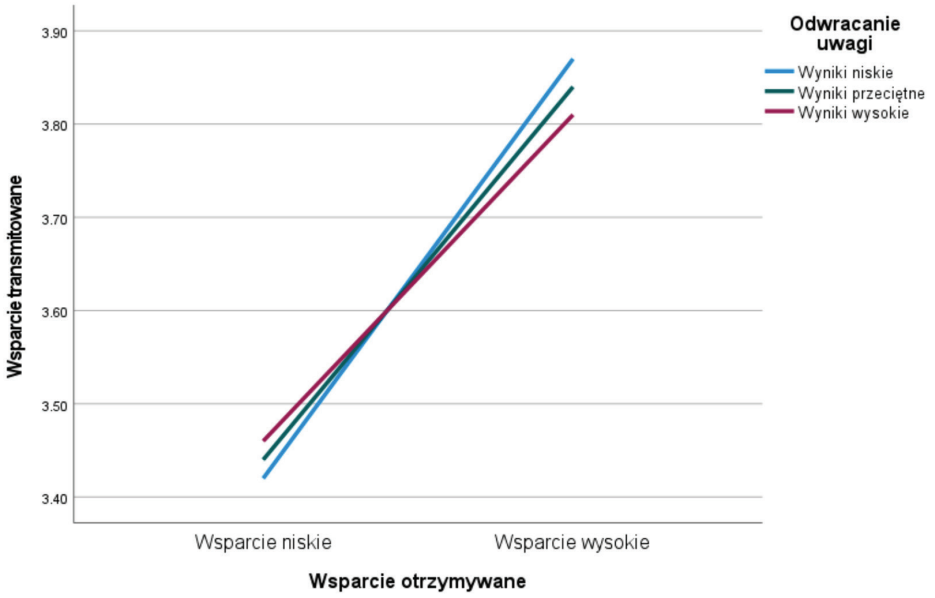


Trzeci model moderacyjny dotyczył moderacyjnej roli otrzymywanego wsparcia dla relacji między strategią zażywania substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a udzielanym wsparciem. Założeniem modelu było określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcie społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał R^2 = 23,32% wariancji zmiennej zależnej, F = 253,09 (3, 2496), p < 0,001. Wykazano

interakcję pomiędzy zażywaniem substancji psychoaktywnych a otrzymywanym wsparciem (ΔR2 = 0,08, F = 26,29 (1, 2496), p = <0,001). Wśród osób, które miały niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie strategii zażywania substancji psychoaktywnych przekładało się na mniejsze wsparcie udzielane (ef = – 0,15; SE = 0,016; t = – 9,36; p < 0,001; LLUI = – 0,1854; ULCI = – 0,1212).

Efektu istotnego nie odnotowano w przypadku rodziców, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne. Oznacza to, że wysoki poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez rodziców eliminuje negatywny wpływ zażywania substancji psychoaktywnych przez rodziców na udzielanie wsparcia dzieciom. Przy niskim wsparciu otrzymywanym przez rodziców zażywanie przez nich substancji psychoaktywnych wiąże się z mniejszym wsparciem udzielanym przez nich dzieciom.

Wykres 94. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych a wsparciem transmitowanym/dostarczanym



4.9. Wnioski końcowe i rekomendacje

Przeprowadzenie badań wśród rodziców pozwoliło na poznanie ich kondycji psychologicznej, a także na zidentyfikowanie czynników warunkujących udzielanie wsparcia dzieciom. Uzyskane wyniki badań pozwalają na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Jakie jest nasilenie wsparcia dostarczanego uczniom przez rodziców w czasie pandemii COVID-19?

- Rodzice oceniają wysoko wsparcie indywidualne, jakiego sami udzielają swoim dzieciom, nieco niżej oceniają wsparcie, jakiego mogą udzielić dzieciom dzięki pomocy ze strony systemu (m.in. zaspokojenie potrzeb materialnych dziecka, opłacenie dodatkowych zajęć). Ocena obu form wsparcia rośnie wraz z wiekiem rodziców.
- Matki wyżej niż ojcowie oceniają wsparcie udzielane dziecku przez siebie, z kolei ojcowie wyżej niż matki oceniają wsparcie ze strony systemu.
- Wsparcie indywidualne i systemowe oceniane jest wyżej przez rodziców wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia, wzrostem poczucia jakości życia, a także u rodziców wykonujących pracę zawodową.
- Rodzice przekonani o wpływie pandemii na własne życie niżej oceniają wsparcie systemowe udzielane dzieciom.

Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

- Istnieją dodatnie związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich indywidualnym wsparciem, co oznacza, że tym większe jest udzielane przez rodziców wsparcie dzieciom, im wyższe wyniki rodzice osiągnęli w obszarze:
  - poczucia własnej skuteczności
  - zysku zasobów podmiotowych
  - optymistycznego nastawienia i energii
  - wytrwałości i determinacji w działaniu
  - poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia
  - kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu
  - strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem

- strategii planowania w radzeniu sobie ze stresem
- strategii pozytywnego wartościowania w radzeniu sobie ze stresem
- strategii akceptacji w radzeniu sobie ze stresem
- strategii zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem
- strategii poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego w radzeniu sobie ze stresem
- strategii odwracania uwagi w radzeniu sobie ze stresem
- otrzymywanego wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego, materialnego, informacyjnego, wartościującego
- zapotrzebowania na wsparcia
- poszukiwania wsparcia.

- Istnieją dodatnie związki między kapitałem psychologicznym rodziców a oceną wsparcia systemowego, jakie jest dostępne dla ich dzieci, co oznacza, że tym wyższa jest ocena wsparcia dla dzieci ze strony systemu, im wyższe wyniki rodzice osiągnęli w obszarze:
  - poczucia własnej skuteczności
  - zysku zasobów podmiotowych
  - optymistycznego nastawienia i energii
  - wytrwałości i determinacji w działaniu
  - poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia
  - kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu
  - strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem
  - strategii planowania w radzeniu sobie ze stresem
  - strategii pozytywnego wartościowania w radzeniu sobie ze stresem
  - strategii akceptacji w radzeniu sobie ze stresem
  - strategii poczucia humoru w radzeniu sobie ze stresem
  - strategii poszukiwania wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego w radzeniu sobie ze stresem
  - otrzymywanego wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego, materialnego, informacyjnego, wartościującego
  - zapotrzebowania na wsparcie
  - poszukiwania wsparcia.

- Istnieją ujemne związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich indywidualnym wsparciem, co oznacza, że tym mniejsze jest udzielane przez rodziców wsparcie dzieciom, im wyższe wyniki rodzice osiągnęli w obszarze:
  - strata zasobów podmiotowych

- strategia zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem
- strategia zażywania substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem
- strategia zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem
- strategia obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem.

- Istnieją ujemne związki między kapitałem psychologicznym rodziców a oceną wsparcia systemowego, jakie jest dostępne dla ich dzieci, co oznacza, że tym niższa jest ocena wsparcia dla dzieci ze strony systemu, im wyższe wyniki rodzice osiągnęli w obszarze:
  - strata zasobów
  - strategia zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem
  - strategia wyładowania w radzeniu sobie ze stresem
  - strategia zażywania substancji psychoaktywnych radzeniu sobie ze stresem
  - strategia zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem
  - strategia obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem.

Czy odczuwane przez rodziców wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym przez nich kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

- Odczuwane przez rodziców wsparcie społeczne stanowi mediator zależności między posiadanym przez rodziców kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem; mediacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego rodziców:
  - poczucie własnej skuteczności
  - prężność (optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu)
  - zysk zasobów podmiotowych
  - strata zasobów podmiotowych
  - aktywne radzenie sobie ze stresem
  - pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem
  - akceptacja w radzeniu sobie ze stresem
  - zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem

- obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem
- zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem.

- Odczuwane przez rodziców wsparcie społeczne stanowi moderator zależności między posiadanym przez rodziców kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem. Moderacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego rodziców:
  - odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem
  - zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem
  - zażywanie substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem.

Rekomendacje

- Zaleca się dostosowanie wsparcia systemowego dla rodzin z dziećmi do ich potrzeb wynikających ze zmian spowodowanych pandemią COVID-19.
- Szczególnym wsparciem należy otoczyć rodziny, w których pandemia COVID-19 wywołała znaczące zmiany związane z obniżeniem jakości życia, m.in. poważne problemy zdrowotne, obniżenie statusu materialnego.
- Zaleca się wparcie rodziców w procesie aktywizacji zawodowej, której rola jest istotna w obszarze wspierania własnych dzieci.
- Zaleca się zapewnienie psychologicznego wsparcia rodzicom w obszarze umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz kompetencji wychowawczych, które to są powiązane z poziomem wsparcia udzielanego przez nich dzieciom.
- Zaleca się podejmowanie działań w celu informowania rodziców o dostępnych formach wsparcia, jak i motywowania ich do aktywnego poszukiwania wsparcia – otrzymywanie wsparcia przez rodziców powiązane jest bowiem z bardziej skutecznym wspieraniem przez nich swoich dzieci.
- Otrzymywane przez rodziców wsparcie społeczne odgrywa istotną rolę w procesie udzielania przez nich wsparcia dzieciom, wzmacnia działanie kapitału psychologicznego rodziców bądź zmniejsza negatywny wpływ deficytów w zakresie kapitału psychologicznego, co wyjaśnia istotną rolę rodziców w procesie wspierania psychologiczno-pedagogicznego uczniów w czasie trwania i po zakończeniu pandemii COVID-19.

Aneks

- ***Odniesienie uzyskanych wyników dotyczących rodziców do danych populacyjnych (5 030 966)***

Dane zaczerpnięte z Rocznika Demograficznego 2021, liczbę rodziców/opiekunów oszacowano na podstawie danych dotyczących edukacyjnych grup wieku (uwzględniono osoby w wieku 6–18 lat). Powyższe oszacowanie jest zatem obarczone wieloma wadami, niemniej jednak uznano, że pozwala ono na orientacyjne określenie populacji rodziców w zakresie uzyskanych w badaniu wyników. Poniższe dane (ekstrapolacja wyników z próby na populację) należy zatem traktować ostrożnie, jako dane wyłącznie orientacyjne.

Tabela 199. Poczucie własnej skuteczności w zakresie udzielania wsparcia dzieciom (zmienny kapitał)

	N
Wyniki niskie	321 982
Wyniki przeciętne	4 205 888
Wyniki wysokie	503 097

Tabela 200. Zysk zasobów podmiotowych zarządzających wśród rodziców

	N
Wyniki niskie	905 574
Wyniki przeciętne	3 597 141
Wyniki wysokie	528 251

Tabela 201. Strata zasobów podmiotowych zarządzających wśród rodziców

	N
Wyniki niskie	1 946 984
Wyniki przeciętne	1 841 334
Wyniki wysokie	1 247 680

Tabela 202. Prężność rodziców – Optymistyczne nastawienie i energia

	N
Wyniki niskie	623 840
Wyniki przeciętne	3 717 884
Wyniki wysokie	689 242

Tabela 203. Prężność rodziców – Wytrwałość i determinacja w działaniu

	N
Wyniki niskie	628 871
Wyniki przeciętne	3 546 831
Wyniki wysokie	855 264

Tabela 204. Prężność rodziców – Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia

	N
Wyniki niskie	618 809
Wyniki przeciętne	3 516 645
Wyniki wysokie	895 512

Tabela 205. Prężność rodziców – Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu

	N
Wyniki niskie	608 747
Wyniki przeciętne	3 672 605
Wyniki wysokie	749 614

Tabela 206. Prężność rodziców – wynik ogólny

	N
Wyniki niskie	618 809
Wyniki przeciętne	3 642 419
Wyniki wysokie	769 738

Tabela 207. Wyniki w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem przez rodziców MINI-COPE

Strategia		N
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	40 248
	Rzadko	236 455
	Często	2 983 363
	Bardzo często	1 770 900
Planowanie	Nigdy	40 248
	Rzadko	281 734
	Często	3 189 632
	Bardzo często	1 519 352
Pozytywne przewartościowanie	Nigdy	60 372
	Rzadko	729 490
	Często	3 305 345
	Bardzo często	935 760
Akceptacja	Nigdy	75 464
	Rzadko	543 344
	Często	3 421 057
	Bardzo często	991 100
Poczucie humoru	Nigdy	583 592
	Rzadko	2 606 040
	Często	1 670 281
	Bardzo często	171 053
Zwrot ku religii	Nigdy	1 358 361
	Rzadko	1 569 661
	Często	1 499 228
	Bardzo często	603 716
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	Nigdy	196 208
	Rzadko	1 328 175
	Często	2 701 629
	Bardzo często	804 955

Strategia		N
Poszukiwanie wsparcie instrumentalnego	Nigdy	281 734
	Rzadko	1 428 794
	Często	2 767 031
	Bardzo często	548 375
Odwracanie uwagi	Nigdy	206 270
	Rzadko	1 619 971
	Często	2 721 753
	Bardzo często	482 973
Zaprzeczanie	Nigdy	1 418 732
	Rzadko	2 656 350
	Często	850 233
	Bardzo często	105 650
Wyładowanie	Nigdy	442 725
	Rzadko	2 022 448
	Często	2 309 213
	Bardzo często	256 579
Zażywanie substancji psychoaktywnych	Nigdy	3 793 348
	Rzadko	925 698
	Często	261 610
	Bardzo często	50 310
Zaprzestanie działań	Nigdy	1 700 467
	Rzadko	2 782 124
	Często	503 097
	Bardzo często	45 279
Obwinianie siebie	Nigdy	855 264
	Rzadko	2 746 907
	Często	1 217 494
	Bardzo często	211 301

Tabela 208. Wsparcie dostarczane dzieciom przez rodziców – wynik ogólny

	N
Wyniki niskie	40 248
Wyniki przeciętne	417 570
Wyniki wysokie	4 573 148

Tabela 209. Wsparcie otrzymywane przez rodziców

	N
Wyniki niskie	166 022
Wyniki przeciętne	1 700 467
Wyniki wysokie	3 159 447

Tabela 210. Wsparcie dostarczane dzieciom przez rodziców – indywidualne

	N
Wyniki niskie	40 248
Wyniki przeciętne	332 044
Wyniki wysokie	4 658 675

Tabela 211. Wsparcie dostarczane dzieciom przez rodziców – systemowe

	N
Wyniki niskie	105 650
Wyniki przeciętne	1 177 246
Wyniki wysokie	3 748 070

Tabela 212. Wsparcie otrzymywane przez rodziców – wymiary

Wsparcie		N
Wsparcie emocjonalne	Wyniki niskie	120 743
	Wyniki przeciętne	1 579 723
	Wyniki wysokie	3 330 499
Wsparcie instrumentalne	Wyniki niskie	140 867
	Wyniki przeciętne	1 448 918
	Wyniki wysokie	3 441 181

Wsparcie		N
Wsparcie materialne	Wyniki niskie	1 207 432
	Wyniki przeciętne	2 907 898
	Wyniki wysokie	915 636
Wsparcie informacyjne	Wyniki niskie	367 261
	Wyniki przeciętne	2 002 324
	Wyniki wysokie	2 666 412
Wsparcie wartościujące	Wyniki niskie	140 867
	Wyniki przeciętne	1 780 962
	Wyniki wysokie	3 109 137
Zapotrzebowanie na wsparcie	Wyniki niskie	291 796
	Wyniki przeciętne	2 862 620
	Wyniki wysokie	1 876 550
Poszukiwanie wsparcia	Wyniki niskie	603 716
	Wyniki przeciętne	2 797 217
	Wyniki wysokie	1 630 033

Tabela 213. Wyniki w zakresie radzenia sobie ze stresem przez rodziców MINI-COPE – wymiary

Strategia		N
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	15 093
	Rzadko	150 929
	Często	2 852 558
	Bardzo często	2 012 386
Bezradność	Nigdy	553 406
	Rzadko	3 783 286
	Często	638 933
	Bardzo często	50 310
Poszukiwanie wsparcia	Nigdy	100 619
	Rzadko	1 061 534
	Często	2 938 084
	Bardzo często	930 729

Strategia		N
Unikanie	Nigdy	80 495
	Rzadko	1 614 940
	Często	3 129 261
	Bardzo często	211 301

Iwona Niewiadomska, Bernadeta Lelonek-Kuleta,
Krzysztof Jurek, Elżbieta Trubiłowicz, Joanna Chwaszcz,
Małgorzata Łysiak, Stanisław Mamcarz, Anna Siudem

Rozdział V

Raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli oraz specjalistów

5.1. Podstawy teoretyczne badań

W raporcie zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych we wrześniu 2021 roku dotyczące dostarczania wsparcia przez nauczycieli/specjalistów uczniom, którzy wrócili do nauczania stacjonarnego po okresie długotrwałej izolacji, spowodowanej pandemią COVID-19. Celem badania była analiza form i sposobów udzielania wsparcia młodym osobom oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom dostarczanej pomocy przez rodziców/nauczycieli/specjalistów. Uzyskane wyniki powinny przyczynić się do kształtowania i/lub wzmacniania działań mających na celu dostarczanie takich form wsparcia społecznego przez rodziców, nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów szkolnych), dzięki którym uczniowie będą mogli doświadczać wysokiej jakości życia.

- **Jakie jest nasilenie wsparcia dostarczanego uczniom przez nauczycieli/specjalistów w czasie pandemii COVID-19?**

Istotą wspierania uczniów przez nauczycieli/specjalistów jest takie kształtowanie relacji między nauczycielem/specjalistą a młodą osobą przeżywającą trudności, by zawierała w sobie element niesienia pomocy w aspekcie emocjonalnym, wartościującym, poznawczym, instrumentalnym i/lub materialnym[1].

Wsparcie dostarczane przez specjalistów/nauczycieli może mieć dla uczniów znaczenie ogólnie uodparniające lub buforowe[2]. Rola uodparniająca polega na tym, że dostarczana pomoc jest spostrzegana i oceniana w kategoriach umożliwiających przezwyciężanie trudności, co prowadzi zarówno do złagodzenia stresu, jak również do powiększania indywidualnych zasobów zaradczych. Ważne jest też to, że osoba doświadczająca pomocy ze strony innych czuje się bardziej bezpieczna i zakorzeniona we wspólnocie, co w dłuższej perspektywie czasu prowadzi do zwiększenia jej odporności na stres[3].

Teoria buforowa zakłada, że dostarczanie wsparcia społecznego w sytuacji silnego stresu chroni osobę przed zaburzeniami w funkcjonowaniu fizjologicznym, psychicznym i/lub społecznym. Buforowe działanie relacji pomocowych może mieć różnorodny charakter w zależności od tego, na jaki element dynamiki stresu oddziałuje. Przykładowo, udzielone wsparcie może przynieść zmianę w ocenie napływających bodźców stresorodnych lub też wzmocnić zaradność w zakresie rozwiązania zaistniałego problemu.

✐ Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

Drugie pytanie badawcze odnosi się do zależności zachodzących między wsparciem dostarczanym przez nauczycieli/specjalistów w czasie pandemii COVID-19 a posiadanym przez nich kapitałem psychologicznym. Pojęcie kapitału psychologicznego odzwierciedla psychologiczny zakres rozwoju jednostki, który jest generowany przez: 1) przekonania dotyczące podejmowania wysiłku mającego na celu radzenie sobie z trudnymi zadaniami; 2) nastawienie do możliwości uzyskania sukcesu aktualnie i/lub w przy-

---

[1] Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 11–28.

[2] Cieślak, R., Eliasz, A. (2004). Wsparcie społeczne a osobowość. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk: PWN, 68–90.

[3] Carson, R., Butcher, J., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*. T. 1. Gdańsk: GWP, 205.

szłości; 3) odporność na występujące problemy i/lub elastyczny powrót do równowagi w sytuacji odczuwania negatywnych skutków doświadczanych trudności; 4) zorientowanie działań na cele dające większe szanse na osiągnięcie sukcesu[4].

W raporcie uwzględniono cztery kategorie zmiennych, które w przeprowadzonych badaniach diagnostycznych konstytuują kapitał psychologiczny rodziców/specjalistów:

- *Poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci* – przekonanie o sensowności pomagania dziecku doświadczającemu problemów z racji posiadania kompetencji/umiejętności służących rozwiązaniu trudności dziecka. Osoba o wysokim poczuciu własnej skuteczności często podejmuje działania wspierające, wkłada duży wysiłek w ich wykonanie, jest wytrwała w trakcie ich realizacji, okazuje pozytywne uczucia w stosunku do osób wspieranych oraz skutecznie radzi sobie z trudnościami na drodze do pozytywnego zakończenia zachowań pomocowych[5].
- *Prężność psychiczna* – mechanizm osobowościowy, obejmujący elementy: 1) poznawcze (traktowanie występujących problemów w kategoriach wyzwania ze względu na przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji do ich skutecznego rozwiązania); 2) emocjonalne (stabilność emocjonalna i preferowanie pozytywnych uczuć w trudnych sytuacjach); 3) behawioralne (poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowanie różnorodnych działań mających na celu skuteczne rozwiązanie problemów). Tak rozumiana prężność psychiczna sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań zaradczych w trudnych sytuacjach oraz zwiększa tolerancję na negatywne emocje w sytuacji niepowodzeń[6].

---

[4] Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706; Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre, K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, s. 127–152.

[5] Schwarzer, R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. W: *Psychologia zdrowia*. Red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 175–205.

[6] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.

- *Doświadczanie zysków/strat w podmiotowych zasobach zarządzających (obejmujących m.in. poczucie zaangażowania, poczucie kontroli nad własnym życiem, umiejętności organizacyjne, uznanie dla własnych osiągnięć, poczucie humoru, umiejętność porozumiewania się)* – odczuwanie zysków w podmiotowych zasobach zarządzających sprzyja konstruktywnemu zarządzaniu własnym życiem i trafnemu doborowi zadań dla innych ludzi, odmiennie zaś straty mogą generować trudności zarówno w wymiarze własnego funkcjonowania, jak również zarządzania otoczeniem społecznym[7].
- *Strategie radzenia sobie ze stresem* – spostrzeganie zaistniałych okoliczności w kategoriach stresujących prowadzi do uruchomienia procesu adaptacyjnego w postaci radzenia sobie; możliwości zaradcze są oceniane przez osobę w aspekcie dwóch podstawowych funkcji[8]: 1) zmiany sytuacji na lepszą (aktywne strategie zaradcze); 2) utrzymaniu takiej samoregulacji osobowościowej, aby nie doszło do spadku odporności psychicznej i społecznego funkcjonowania (strategie zorientowane na emocje i/lub strategie unikowe).

- **Czy odczuwane przez rodziców/specjalistów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między posiadanym przez nich kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?**

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest związana z uzyskaniem wyników dotyczących modyfikowania zależności między kapitałem psychologicznym rodziców a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19, poprzez otrzymywane przez nich wsparcie.

Otrzymywanie wsparcia społecznego następuje w ramach międzyludzkich interakcji, nawiązywanych w sytuacjach problemowych. W relacji pomocowej osoba otrzymująca wsparcie od innych może być odbiorcą takich form działania, jak[9]:

---

[7] Chwaszcz, J., Bartczuk, R., Niewiadomska, I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla. *Przegląd Psychologiczny, 62* (1), 167–184.

[8] Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–39.

[9] Sęk, H., Cieślak, R., dz.cyt., 18–19; Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls, 192.

- *Wsparcie emocjonalne* – przekazywanie emocji uspokajających, podwyższających samoocenę oraz odzwierciedlających troskę, opiekę i poczucie przynależności;
- *Wsparcie wartościujące* – dawanie komunikatów służących wzmacnianiu poczucia własnej wartości, ważności partnerów w relacji, wzajemnego szacunku oraz poczucia znaczenia i godności;
- *Wsparcie informacyjne* – wymiana wiadomości służących lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego czy problemu, a także dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności działań zaradczych osoby wspieranej;
- *Wsparcie instrumentalne* – rodzaj instruktażu polegającego na informowaniu o konkretnych sposobach postępowania w określonej sytuacji, co stanowi formę modelowania efektywnych strategii zaradczych;
- *Wsparcie rzeczowe (materialne)* – świadczenie pomocy materialnej, rzeczowej i/lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej.

5.2. Zastosowane metody analizy statystycznej

Zebrany materiał badawczy opracowano statystycznie za pomocą pakietu *PS IMAGO*. Zmienne ilościowe opisano za pomocą średniej, odchylenia standardowego, mediany, dominanty, asymetrii i kurtozy, a także wartości minimalnej i maksymalnej. W przypadku zmiennych jakościowych podano liczebność i odsetek wskazywanych przez respondentów kategorii. W analizie zastosowano odpowiednie procedury statystyczne. Normalność rozkładów danych sprawdzono przy użyciu testu Shapiro-Wilka, jednorodność wariancji za pomocą testu F. Levene'a, a równoliczność grup oceniono testem chi-kwadrat. Zdecydowano się na metody nieparametryczne.

Dwie grupy porównano testem U Manna-Whitneya (ang. *Mann-Whitney U test*), który znany jest również pod nazwą test Wilcoxona Manna-Whitneya (ang. *Wilcoxon Mann-Whitney test*). Służy on do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnic pomiędzy medianami badanej zmiennej w dwóch populacjach (przy czym zakładamy, że rozkłady zmiennej są sobie bliskie). Do porównania więcej niż dwóch grup niezależnych zastosowano test ANOVA rang Kruskala-Wallisa. Jednoczynnikowa analiza wariancji dla rang Kruskala-Walisa (ang. *Kruskal-Wallis one-way analysis of variance by ranks*) jest rozszerzeniem testu U-Manna-Whitneya i służy do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnic pomiędzy medianami badanej zmiennej w kilku populacjach (przy czym zakładamy, że rozkłady zmiennej są sobie bliskie).

W celu określenia korelacji pomiędzy zmiennymi ilościowymi wykorzystano współczynnik korelacji liniowej Pearsona (ang. *Pearson product-moment correlation coefficient*), wykorzystywanego do badania związku liniowego pomiędzy dwoma cechami, o ile rozkład badanych cech jest rozkładem normalnym. W przypadku zmiennych porządkowych zastosowano współczynnik rho Spearmana (ang. *Test of significance for Spearman's rank-order correlation coefficient*), który pozwala na weryfikację hipotezy o braku zależności monotonicznej pomiędzy badanymi cechami populacji.

Ponadto przeanalizowano związki mediacyjne pomiędzy wybranymi zmiennymi oraz efekty moderacyjne. Mediacje przeprowadzono zgodnie z wytycznymi Preachera i Hayesa przy użyciu makra *PROCESS* (dla SPSS). Do testowania istotności efektów pośrednich wykorzystano procedurę bootstrappingu. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze, efekty pośredniczące uznano za istotne, gdy wartości efektu mieściły się w 95% przedziale ufności, który nie zawierał zera. Przyjmuje się, że aby istniał efekt pośredniczący zmiennej M, musi istnieć istotna zależność między zmienną niezależną a mediatorem (ścieżka a) oraz między mediatorem a zmienną zależną (ścieżka b). Ścieżka c' oznacza efekt bezpośredni, określając wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną przy kontroli mediatora. Ścieżka c to tzw. efekt całkowity, tj. suma efektów bezpośredniego i pośredniego.

Moderacje przeprowadzono również za pomocą makra *PROCESS*. Założeniem analiz moderacyjnych jest określenie, czy zmienna, zwana moderatorem, decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi niezależną i zależną lub też o braku takiej zależności.

5.3. Metody badawcze

Na potrzeby badań na grupie rodziców wykorzystano kwestionariusze standaryzowane, a także adaptacje kwestionariuszy standaryzowanych oraz narzędzia autorskie.

◈ ***Skala poczucia własnej skuteczności w zakresie wspierania uczniów***

Skala do badania poczucia własnej skuteczności opiera się na konstrukcie teoretycznym Alberta Bandury[10] (1977). Definiując poczucie własnej skuteczności jako „przekonanie o własnych możliwościach, zdolnościach do organizowania i podejmowania działań zmierzających do celu", A. Bandura określił

[10] Bandura, A. (1977). Selfefficacy. Toward a unifing theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*.

jeden z ważniejszych czynników decydujących o poczuciu sprawstwa i pozytywnej oceny siebie. Zgodnie z tą koncepcją, poczucie własnej skuteczności zawiera trzy aspekty: wewnętrzny, funkcjonalny i przyszłościowy. Aspekt wewnętrzny tworzony jest poprzez ocenę własnych kompetencji, które przekładają się na wytrwałe i pełne zaangażowania działanie. Aspekt funkcjonalny odnosi się do rzeczywistych działań. Aspekt przyszłościowy wyznacza natomiast dalekosiężne cele. Skale poczucia własnej skuteczności, tworzone w oparciu o wyróżnione przez Bandurę aspekty, odnosiły się do samooceny (aspekt wewnętrzny) oraz poczucia własnej kompetencji (aspekt funkcjonalny).

Zespół badawczy, w oparciu o literaturę, opracował kwestionariusz do badania własnej skuteczności jako bardzo ważne źródło informacji dotyczących poczucia posiadanego kapitału nauczycieli i specjalistów. Twierdzenia dotyczące aspektu wewnętrznego (samoocena) poczucia własnej skuteczności zostały zaczerpnięte z polskiej adaptacji Skali Samooceny SES Morrisa Rosenberga, dokonanej przez Mariolę Łagunę, Kingę Lachowicz-Tabaczek i Irenę Dzwonkowską (2007)[11]: Uważam, że jestem osobą wartościową tak jak inni, Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech, Lubię siebie.

Twierdzenia określające poczucie kompetencji są autorstwa własnego zespołu i uzyskały pozytywną ocenę sędziów kompetentnych: Posiadam wiedzę niezbędną do wsparcia dzieci w ich rozwoju, Jestem kompetentny w zakresie udzielania porad dzieciom, Posiadam umiejętności potrzebne do emocjonalnego wspierania dzieci.

Kwestionariusz był testowany w badaniu pilotażowym, w którym uzyskał współczynnik α Cronbacha 0,864, co określa jego wysoką rzetelność. Na podstawie tych badań, oceny stopnia zgodności opinii sędziów kompetentnych i wyników analiz właściwości psychometrycznych, skonstruowano wersję ostateczną narzędzia, w której zachowano wszystkie twierdzenia. W badaniu właściwym, przeprowadzonym na próbie 2500 nauczycieli, uzyskano współczynnik α Cronbacha 0,957. Kwestionariusz zawiera sześć twierdzeń, które opatrzone są czterostopniową skalą odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe.

Przeprowadzona analiza czynnikowa wyników badań zasadniczych pozwoliła na ujęcie samooceny i poczucia kompetencji jako jednego czynnika – poczucia własnej skuteczności.

---

[11] Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, *202 (04)*, 164–176.

Wysokie wyniki uzyskane w badaniu tą skalą świadczą o wysokim poczuciu skuteczności, pozytywnej ocenie swoich kompetencji społecznych i dobrej samoocenie. Osoby takie mają ambitne cele, szybko podejmują decyzje, uważają, że kontrolują sytuację, są w stanie angażować się w realizację zadań, nawet jeżeli pojawiają się przeszkody zewnętrzne. Niskie wyniki świadczą o przekonaniu badanego, że nie jest odpowiednio skuteczny, ma niedostateczne kompetencje i negatywnie postrzega swoją osobę. Osoby takie mają niewielkie aspiracje zawodowe i osobiste, są wycofane i bezradne wobec trudności oraz pesymistycznie nastawione co do własnego rozwoju[12].

◈ *Kwestionariusz Oceny Zachowania Zasobów S. Hobfolla*

Do oceny dystrybucji zasobów podmiotowych wykorzystano część kwestionariusza *Conservation of Resources – Evaluation (COR-E)* autorstwa S. Hobfolla[13,14] i R. Lilly. Kwestionariusz oparty został na teorii zachowania zasobów S. Hobfolla. Teoria ta definiuje zasoby jako wszystko to, co jest dla człowieka ważne i cenione przez niego oraz niezbędne do przetrwania bezpośrednio lub pośrednio[15]. Obejmują one cechy osobowości, relacje, stany (np. małżeństwo) oraz przedmioty. Hobfoll uważa, że w ciągu całego życia człowiek pozyskuje i traci zasoby, a proces ten nazywa dystrybucją. Wzrost zasobów wiąże się z lepszym funkcjonowaniem osoby, wyższą jakością życia i lepszą odpornością na stres, podczas gdy utrata zasobów wywołuje stres[16,17].

---

[12] Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2, 237–251.

[13] Hobfoll, S.E., Lilly, R.S., Jackson, A.P. (1992). Conservation of social resources and the self. W: *The meaning and measurement of social support*. Red. U. Baumann, H.O.F. Veiel. New York: Hemisphere, 125–141.

[14] Hobfoll, S.E., Lilly, R.S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21 (2), 128–148.

[15] Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings: Conservation of resource caravans. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (1), 116–122.

[16] Hobfoll, S.E. (2014). Resource caravans and resource caravan passageways: a new paradigm for trauma responding. *Intervention*, 12, 21–32.

[17] Kaczmarska, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51 (4), 317–321.

Oryginalny kwestionariusz *COR-E* zawiera listę 74 zasobów, obejmujących zasoby podmiotowe, stanu, energii oraz materialne[18]. Respondent oceniając poszczególne itemy odnosi się do każdego z nich na skali 5-punktowej (od 1 – *wcale* do 5 – *w bardzo dużym stopniu*), w dwóch kategoriach: utraty i zysku. Rzetelność α Cronbacha, polskiej adaptacji kwestionariusza, na próbie N=392, wyniosła dla skali zysków 0,92, a dla skali strat 0,96. Rzetelność w badaniach osób zagrożonych wykluczeniem (N=1564) wyniosła 0,70.

W przedmiotowym badaniu posłużono się adaptacją *COR-E* opracowaną przez J. Chwaszcz, R. Bartczuka oraz I. Niewiadomską[19]. Rzetelność wewnętrzna Kwestionariusza Oceny Zachowania Zasobów (KOZZ) mierzona α Cronbacha, na próbie N=1173 osoby, wyniosła 0,96 dla skali zysków i 0,98 dla skali strat. Do analizy struktury KOZZ zastosowano model podwójnie czynnikowy, na podstawie którego wyodrębniono czynnik G zasobowości globalnej i siedem czynników grupowych. Wyniki hierarchicznej analizy czynnikowej były dobrze dopasowane (RMSEA = 0,038; 95% PU [0,036; 0,038]. Za kryterium włączenia itemu do czynnika globalnego przyjęto 0,4, zaś do czynników grupowych 0,3[20]. Zasobowość globalną interpretuje się jako ogólną potencjalność zasobową człowieka, umożliwiającą mu realizację celów życiowych. W skład czynnika G weszło 68 itemów. Czynniki grupowe obejmują zasoby: zarządzające, statusu społecznego, odporności, rodzinne, statusu materialnego, wzrostu oraz wspólnotowe. Spójność wewnętrzna α Cronbacha dla poszczególnych czynników wahała się od 0,89 do 0,58[21].

W obecnym badaniu posłużono się częścią skali *KOZZ* zawierającą itemy, które weszły do czynnika G1 – zasoby zarządzające. Obejmują one właściwości podmiotowe, m.in. poczucie humoru, poczucie kontroli nad życiem, umiejętności organizacyjne, uznanie dla własnych osiągnięć, umiejętność dobrego porozumiewania się. Do tej grupy należą zasoby niezbędne do zarządzania własnym życiem, ale i te kluczowe do zarządzania innymi. Posiadanie zasobów zarządzających o charakterze podmiotowym jest w dużej

---

18 Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

19 Chwaszcz, J., Bartczuk, R.P., Niewiadomska, I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla / Structural analysis of resources in those at risk of social marginalization – Hobfoll's Conservation of Resources Evaluation. *Przegląd Psychologiczny*, 62 (1), 167–202.

20 Tamże.

21 Tamże.

mierze determinowane czynnikami osobowościowymi, historią życia i nabytymi kompetencjami. Wynik zysków i strat w zasobach zarządzających podmiotowych został obliczony na podstawie pięciu itemów zaopatrzonych 5-stopniową skalą odpowiedzi: wcale, w małym stopniu, w średnim stopniu, w dużym stopniu, w bardzo dużym stopniu. Rzetelność α Cronbacha wyniosła w próbie nauczycieli (N=2500) 0,92 – dla zysków i 0,85 – dla utraty zasobów.

◈ *Skala do pomiaru prężności SPP-18*

Skala do pomiaru prężności u dzieci i młodzieży *SPP-18*, autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego[22], mierzy prężność w rozumieniu indywidualnej właściwości jednostki (rozumianej jako mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji. Wyjściowo skala obejmowała 55 twierdzeń ułożonych w efekcie przeglądu różnorodnych narzędzi do pomiaru resilience u młodzieży. Twórcy narzędzia opracowali własny zestaw twierdzeń, eliminując te niejednoznaczne. Wstępna wersja skali zawierała 50 twierdzeń. Następnie przeprowadzono badania pilotażowe i na podstawie mocy dyskryminacyjnej twierdzeń wyeliminowano kolejnych kilkanaście pozycji, których korelacja z wynikiem ogólnym nie przekraczała 0,5. Wyniki pozostałych twierdzeń poddano analizie czynnikowej. Po wyeliminowaniu itemów o niskich ładunkach czynnikowych i wchodzących do więcej niż jednego czynnika, pozostawiono 18 twierdzeń. Wartości psychometryczne metody sprawdzono na próbie 350 dzieci i młodzieży. Zgodność wewnętrzna α Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,82. Rzetelność dla podskal mieściła się w granicach 0,76–0,87. Uzyskane wskaźniki oceniono jako zadawalające. Stabilność wewnętrzna oceniona za pomocą testu – retestu, w odstępie sześciu tygodni, na 30-osobowej grupie, wyniosła 0,78, co świadczy o wysokiej stałości badanego konstruktu.

Skala *SPP-18* ma strukturę czynnikową. Cztery czynniki wyjaśniają 63,9% całkowitej wariancji. Największy udział w wyjaśnianej wariancji ma czynnik pierwszy optymistyczne nastawienie i energia (42,5), następnie wytrwałość i determinacja w działaniu, poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Wyjaśniają one łącznie nieco ponad 20% wariancji. Trafność kryterialną narzędzia ustalono poprzez korelacje wyników SPP-18 z wynikami innych narzędzi

[22] Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), 7–28.

mierzących konstrukty zbliżone do prężności. Odnotowano silną korelację prężności z dwoma cechami osobowości mierzonymi kwestionariuszem *NEO-FFI*: ujemną z neurotycznością i dodatnią z ekstrawersją, oraz związek nieco słabszy, ujemny, z ugodowością. Wykazano także dodatni związek prężności ze strategiami radzenia sobie ze stresem o charakterze przystosowawczym (aktywne radzenie) oraz ujemny związek ze strategiami nieprzystosowawczymi (unikanie, ucieczka), mierzonymi za pomocą *Mini-COPE*.

Badanie skalą *SPP-18* w zrealizowanym projekcie polega na ustosunkowaniu się do 18 twierdzeń na skali 5-stopniowej od 0 (zdecydowanie nie) do 4 (zdecydowanie tak). Minimalny wynik wynosi 18, maksymalny 72 – czym wyższy wynik, tym wyższe nasilenie prężności. Skalę *SPP-18*, po analizie trafności językowej, zastosowano w badaniu pilotażowym na próbie osób dorosłych-rodziców (N=769). Rzetelność α Cronbacha w przedmiotowym badaniu na reprezentatywnej próbie 2500 nauczycieli wyniosła dla całej skali 0,934, co zadecydowało o włączeniu kwestionariusza do ostatecznej baterii metod badawczych.

◈ *Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE*

Radzenie sobie ze stresem mierzono skalą *Mini-COPE* autorstwa Charlesa S. Carvera, w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik[23]. Punktem wyjścia do dalszych prac był inwentarz *COPE* Carvera i współpracowników, który należał do najczęściej stosowanych narzędzi pomiaru stresu na świecie. Składa się on ze 118 twierdzeń i jego wypełnienie wymaga stosunkowo dużo czasu[24]. Opracowano więc wersję skróconą zawierającą 60 itemów. Wskutek dalszego skracania narzędzia powstała wersja *Brief COPE*, zawierająca 28 twierdzeń wchodzących do 14 skal[25].

Rzetelność *Brief COPE* w formie zgodności wewnętrznej określona została na próbie 168 osób poszkodowanych w wyniku huraganu, na poziomie 0,70. Analiza czynnikowa wyłoniła dziewięć czynników wyjaśniających 72,4% wariancji. Polską wersję *Brief COPE* nazywamy *Mini-COPE*. Skala ta

---

[23] Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

[24] Carver, C.S., Weintraub, J.K., Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theroretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283.

[25] Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behawioral Medicine*, 4, 92–100.

mierzy częstotliwość stosowania czternastu strategii zaradczych: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru. Składa się z 28 twierdzeń, ocenianych na skali 4-stopniowej (od 0 – prawie nigdy tak nie postępuję do 3 – prawie zawsze tak postępuję).

Strategie pogrupowane zostały podług siedmiu czynników: 1. aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie, planowanie, pozytywne przewartościowanie); 2. bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie); 3. poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego); 4. unikanie (zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie); 5. zwrot ku religii; 6. akceptacja; 7. poczucie humoru. Czynniki te wyjaśniają 66% wariancji. Zgodność wewnętrzną polskiej skali ustalono na podstawie badań na próbie 200 osób w wieku 25–60 lat. Obliczono rzetelność połówkową – wskaźnik Guttmana 0,87. Stałość oceniono jako zadowalającą, po czym zweryfikowano na grupie 34 osób badanych po upływie sześciu tygodni. Najwyższa stałość cechowała strategię Zwrot ku religii 0,94 i Zażywanie substancji psychoaktywnych 0,82, natomiast najniższa strategię Zajmowanie się czymś innym 0,32. Współczynnik rzetelności połówkowej w badaniu przedstawionym w niniejszej pracy, na próbie reprezentatywnej nauczycieli (N = 2500), wyniósł dla całej skali 0,779.

◈ *Skala wsparcia dostarczanego i otrzymywanego*

Skale do badania wsparcia społecznego powstały na podstawie polskiej wersji *Berlin Social Support Scales (BSSS)*, autorstwa A. Łuszczyńskiej i M. Kowalskiej. Stosowane na potrzeby zrealizowanych badań pojęcie *wsparcia społecznego* wywodzi się z koncepcji Schultza i Schwarzera, autorów Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego *BSWS*[26], które zostały opracowane w ramach badań dotyczących radzenia sobie z chorobą. Według autorów, wsparcie społeczne może być rozpatrywane jako: spostrzegane dostępne wsparcie, czyli ocena dostępności wsparcia ze strony otoczenia; zapotrzebowanie na wsparcie, czyli nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w trudnej sytuacji; poszukiwanie wsparcia, czyli częstotliwość bądź zakres działań mają-

[26] Schulz, U., Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*, 49, 73–82.

cych na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek; aktualnie otrzymywane wsparcie, oznaczające poziom spostrzeganego wsparcia uzyskanego przez otoczenie; aktualnie udzielane wsparcie, czyli postrzegany poziom wsparcia udzielanego innym w otoczeniu; oraz wsparcie buforująco-ochronne, czyli ochrona bliskich osób przed przykrymi wiadomościami. Według autorów wsparcie społeczne może przybierać charakter: emocjonalny, instrumentalny oraz informacyjny. Oryginalne skale zawierają 38 itemów.

W prezentowanych badaniach oparto się na polskiej adaptacji *BSWS*[27]. Analizie poddano wybrane aspekty wsparcia społecznego, odnosząc się do poszczególnych grup osób badanych (rodzice, dzieci, młodzież, nauczyciele, specjaliści). W badaniu pilotażowym rodziców wykorzystano skale do badania wsparcia społecznego, które obejmowały itemy mierzące: spostrzegane otrzymywane wsparcie, czyli ocenę dorosłych dotyczącą dostępnego dla nich wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i materialnego. Dodatkowo, analizowano aspekt poszukiwania wsparcia przez rodziców oraz ich zapotrzebowanie na wsparcie. Rodziców zapytano także o transmitowane (udzielane/dostarczane) przez nich wsparcie, czyli wsparcie, jakiego udzielają dzieciom, a także o postrzegane przez nich systemowe wsparcie udzielane dzieciom. W badaniu rodziców wykorzystano zaadaptowane pytania polskiej adaptacji Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego, które uzupełniono pytaniami dotyczącymi spostrzeganego wsparcia materialnego, wartościującego oraz transmitowanego. Współczynnik α Cronbacha dla narzędzia w badaniu pilotażowym rodziców wyniósł odpowiednio: spostrzegane wsparcie (kapitał społeczny) α = 0,865, transmitowane wsparcie (kapitał wspierający) α = 0,888, co wskazuje na wysoką rzetelność narzędzia.

Ostateczna wersja skal w badaniu właściwym osób dorosłych obejmowała 44 itemy. Pytania zawierały czterostopniową skalę odpowiedzi: całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe. Analiza czynnikowa wyników uzyskanych w badaniu właściwym na grupie osób dorosłych pozwoliła na potwierdzenie istnienia dziewięciu czynników w kwestionariuszu. Wyłoniono następujące czynniki: spostrzegane dostępne wsparcie emocjonalne, spostrzegane dostępne wsparcie instrumentalne, spostrzegane dostępne wsparcie materialne, spostrzegane dostępne wsparcie informacyjne, spostrzegane do-

[27] Łuszczyńska, A., Mazurkiewicz, M., Kowalska, M., Schwarzer, R. (2006). Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi. *Studia Psychologiczne*, 44 (3), 17–27.

stępne wsparcie wartościujące (tworzące skalę spostrzeganego wsparcia społecznego), czynnik zapotrzebowania na wsparcie, czynnik poszukiwania wsparcia (wraz ze spostrzeganym wsparciem składający się na kapitał społeczny rodziców) oraz transmitowane (udzielane/dostarczane) wsparcie indywidualne i transmitowane wsparcie systemowe (kapitał wspierający rodziców). Współczynniki rzetelności dla poszczególnych wymiarów wynosiły: otrzymywane wsparcie społeczne – α = 0,928, transmitowane wsparcie społeczne – α = 0,984.

- *Spostrzegane wsparcie emocjonalne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile wsparcie emocjonalne dostępne jest dla niej w jej otoczeniu, w jakim stopniu może otrzymać pocieszenie czy inną formę emocjonalnego wsparcia, np. okazywanie sympatii w sytuacjach dla niej trudnych. Przykładowe pytanie: *Ilekroć jestem smutny, są ludzie, którzy podnoszą mnie na duchu*.
- *Spostrzegane wsparcie informacyjne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępna jest dla niej w otoczeniu pomoc, polegająca na udzieleniu jej potrzebnych informacji, wyjaśnieniu kwestii trudnych, odpowiedzi na pytanie. Przykładowe pytanie: *Są osoby, które udzielają mi wyjaśnień, jeśli o to poproszę*.
- *Spostrzegane wsparcie instrumentalne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na wyjaśnieniu, w jaki sposób rozwiązać problem, dostarczeniu narzędzi czy pomysłów na rozwiązanie problemu, czy innej pomocy. Przykładowe pytanie: *Są osoby, które oferują mi pomoc, kiedy jej potrzebuję*.
- *Spostrzegane wsparcie wartościujące* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na umożliwieniu rozmowy na ważne tematy, pomocy w rozwiązywaniu dylematów moralnych, ale także przekazywaniu takich sygnałów, które sprawiają, że osoba czuje się wartościowa, np. informowanie o dobrym wykonywaniu pracy. Przykładowe pytanie: *Są ludzie w moim otoczeniu, dzięki którym czuję się wartościowy i ważny*.
- *Spostrzegane wsparcie materialne* oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na dostarczaniu / pożyczaniu / użyczaniu zasobów materialnych (przedmioty i pieniądze). Przykładowe pytanie: *Otrzymuję wynagrodzenie za pracę, które wystarcza mi do zaspokojenia moich potrzeb*.
- *Zapotrzebowanie na wsparcie* oznacza nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w różnych sytuacjach, postrzeganych przez osobę jako trudne. Niskie nasilenie wskaźnika w tym wymiarze oznacza, że oso-

ba najczęściej radzi sobie sama, nie odczuwa potrzeby otrzymywania pomocy od innych, czuje się samodzielna podczas rozwiązywania problemów. Wysokie nasilenie wskazuje na dużą potrzebę bycia wspieranym w sytuacjach doświadczanych jako trudne, poleganiu na innych osobach. Zapotrzebowanie na wsparcie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe pytanie: *Zanim podejmę ważne decyzje, koniecznie muszę zasięgnąć czyjejś opinii.*

- *Poszukiwanie wsparcia* oznacza częstotliwość bądź zakres działań mających na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek. Wyraża ono, jak często osoba aktywnie zwraca się do innych po pomoc. Niskie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba w sytuacjach trudnych nie zwraca się do innych po pomoc, nie próbuje aktywnie docierać do osób, które mogłyby być wsparciem w danej sytuacji. Wysokie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba często aktywnie zwraca się o pomoc do innych osób, samodzielnie do nich dociera w celu uzyskania wsparcia. Poszukiwanie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe pytanie: *Gdy jestem zmartwiony, szukam kogoś, z kim mógłbym porozmawiać.*
- *Transmitowane/dostarczane wsparcie* oznacza stopień, w jakim osoba udziela wsparcia innym. Wyraża gotowość i umiejętność wspierania innych osób. W przypadku osób dorosłych analizowano udzielanie przez nich pomocy dzieciom i młodzieży. W przypadku dzieci pod uwagę brano udzielanie przez nich pomocy swoim rówieśnikom. Niskie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba rzadko udziela innym pomocy, nie jest do tego gotowa lub nie potrafi tego robić. Wysokie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba jest gotowa do udzielania pomocy innym osobom, często takiej pomocy im udziela, potrafi to robić, jest do tego gotowa. *Transmitowane wsparcie* może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe pytanie: *Jeśli dziecko pyta, jak poradzić sobie z trudnościami, daję mu wskazówki.*

5.4. Charakterystyka socjodemograficzna badanych

Po pierwszym etapie badania uzyskano 15 286 prawidłowo wypełnionych, kompletnych ankiet w grupie nauczycieli oraz 1940 w grupie specjalistów. W przypadku specjalistów wszystkie uzyskane wyniki poddano analizie.

W grupie nauczycieli dokonano kolejnego losowania próbki. Aby zapewnić reprezentatywność uzyskanych wyników, losowanie uwzględniało kontrolę następujących cech: województwo zamieszkania oraz sytuację zawodową nauczycieli (stopień awansu zawodowego). Dane dotyczące rozkładu tych cech w populacji pobrano z materiałów udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Do próby włączono ostatecznie 2500 obserwacji. W dalszej części raportu przedstawiono charakterystykę społeczno-demograficzną badanych grup.

W badaniu uczestniczyli nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski, wywodzący się z różnych ośrodków: wiejskich oraz małych, średnich i dużych miast. Grupa badanych nauczycieli liczyła 2500 osób.

Badani specjaliści to pedagodzy i psychologowie pracujący w szkołach różnego typu i poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Grupa badanych licząca 1940 osób wywodzi się z miejscowości o różnej liczbie mieszkańców, reprezentujących wszystkie województwa Polski.

W badaniach uczestniczy 2500 nauczycieli, z których 81,7% stanowiły kobiety (2042 osoby), zaś 18,3% mężczyźni (458 osób).

Tabela 214. Rozkład płci w grupie nauczycieli

Odpowiedzi	N	%
Kobieta	2 042	81,7
Mężczyzna	458	18,3
Ogółem	2 500	100,0

W grupie badanych specjalistów 91,8% stanowiły kobiety (1781), a 8,2% mężczyźni (159).

Tabela 215. Rozkład płci w grupie specjalistów

Odpowiedzi	N	%
Kobieta	1 781	91,8
Mężczyzna	159	8,2
Ogółem	1 940	100,0

Średni wiek badanych nauczycieli to 43,93, średni staż pracy – 18,85. Mediana wieku – 44 lata, mediana stażu pracy – 19. Najniższy wiek to 24 lata, najwyższy – 76. Minimalny staż pracy to 0,5 roku, zaś maksymalny to 49 lat.

Tabela 216. Wiek i staż pracy nauczycieli – statystyki opisowe

	M	Me	SD	Min	Max
Wiek	43,93	44,00	9,89	24,00	76,00
Staż pracy (w latach)	18,85	19,00	11,22	0,50	49,00

Średni wiek badanych specjalistów to 43,28, średni staż pracy – 18,32. Mediana wieku wyniosła 43 lata, mediana stażu pracy – 18. Najniższy wiek to 24 lata, najwyższy – 74. Minimalny staż pracy to 0,5 roku, zaś maksymalny to 49 lat.

Tabela 217. Wiek i staż pracy specjalistów – statystyki opisowe

	M	Me	SD	Min	Max
Wiek	43,28	43,00	9,31	24,00	74,00
Staż pracy (w latach)	18,32	18,00	10,19	0,50	49,00

Nauczyciele biorący udział w badaniu zamieszkiwali częściej miasto (64%) niż wieś (36%).

Tabela 218. Miejsce zamieszkania nauczycieli

Odpowiedzi	N	%
Wieś	901	36,0
Miasto	1 599	64,0
Ogółem	2 500	100,0

Podobnie wśród specjalistów przeważały osoby zamieszkujące (64,2%).

Tabela 219. Miejsce zamieszkania specjalistów

Odpowiedzi	N	%
Wieś	694	35,8
Miasto	1 246	64,2
Ogółem	1 940	100,0

Najliczniejszą grupę spośród badanych nauczycieli stanowili nauczyciele dyplomowani – 55,5% (1387 osób), a następne były dwie niemal równoliczne reprezentacje nauczycieli mianowanych – 19,4% (485 osób) i kontrakto-

wych – 19,0% (474 osoby). Najmniej liczna była grupa nauczycieli stażystów – 6,2% (154 osoby).

Tabela 220. Liczebności w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli

Odpowiedzi	N	%
Nauczyciel stażysta	154	6,2
Nauczyciel kontraktowy	474	19,0
Nauczyciel mianowany	485	19,4
Nauczyciel dyplomowany	1 387	55,5
Ogółem	2 500	100,0

Zdecydowana większość specjalistów była zatrudniona na całym etacie 82,5% (1601 osób), 13,6% pracowała na część etatu (263 osoby), zaś 3,9% na godziny zlecone (76 osób).

Tabela 221. Rodzaj zatrudnienia specjalistów w szkole

Odpowiedzi	N	%
Cały etat	1 601	82,5
Część etatu	263	13,6
Godziny zlecone	76	3,9
Ogółem	1 940	100,0

5.5. Kapitał wspierający nauczycieli i specjalistów – dostarczane przez nauczycieli i specjalistów wsparcie

Dostarczane przez nauczycieli i specjalistów wsparcie analizowane jest w odniesieniu do dwóch czynników: wsparcia indywidualnego i wsparcia systemowego.

Dostarczane uczniom wsparcie jest oceniane przez nauczycieli i specjalistów w obszarze pomocy jakiej udzielają osobiście, korzystając z własnych zasobów, oraz w obszarze wspierania przez nich uczniów z wykorzystaniem zasobów systemowych (szkoły, samorządu, rządu, instytucji pozarządowych itd.).

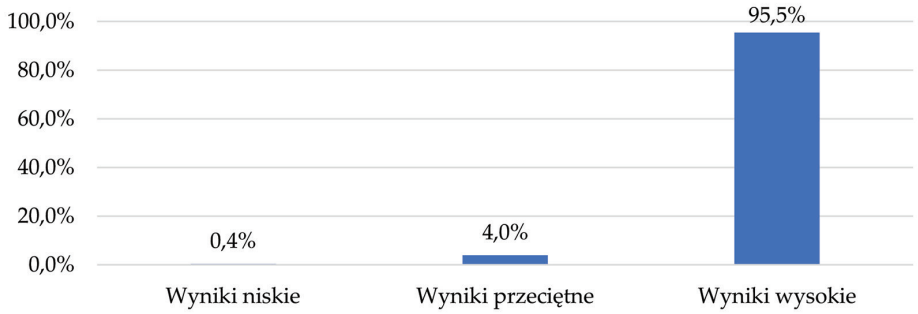
Tabele prezentują wyniki badań w ujęciu procentowym w kategorii wyników niskich, przeciętnych i wysokich. Ilustracją graficzną wyników są zamieszczone pod tabelami wykresy.

◈ *Dostarczane uczniom wsparcie indywidualne*

Tabela 222. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez nauczycieli

Dostarczane uczniom wsparcie indywidualne	N	%
Wyniki niskie	11	0,4
Wyniki przeciętne	101	4,0
Wyniki wysokie	2 388	95,5
Ogółem	2 500	100.0

Wykres 95. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez nauczycieli



Nauczyciele bardzo wysoko oceniali wsparcie, jakiego udzielają osobiście swoim uczniom (95,5%), a jedynie 0,4% określiło wsparcie indywidualne jako niskie.

Wysokie wyniki uzyskane w badaniu oznaczają, że nauczyciele (95,5%) pozytywnie oceniają swoje kompetencje społeczne oraz swoją skuteczność. Osiągający taki wynik nauczyciele uważają, że kontrolują sytuację, są w stanie angażować się w realizację zadań, nawet jeżeli pojawiają się przeszkody zewnętrzne.

Bardzo nieliczni nauczycieli uzyskali niskie wyniki (0,4%), które świadczą o przekonaniu badanego, że nie jest odpowiednio skuteczny i kompetentny oraz negatywnie postrzega swoją osobę, a także o postawie wycofania i bezradności wobec problemów. Takie osoby są pesymistycznie nastawione

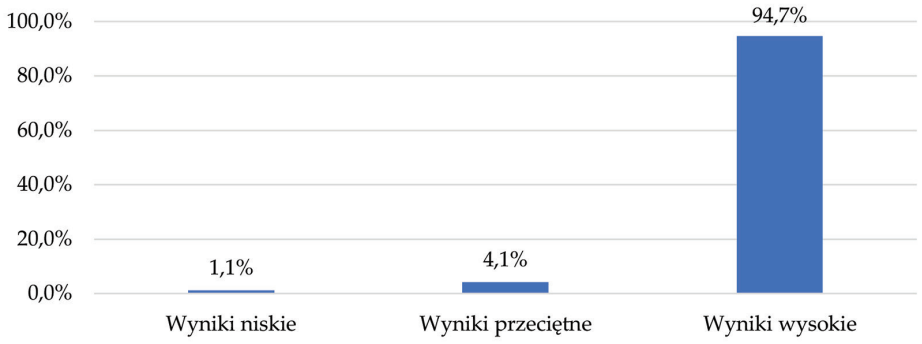
do własnego rozwoju. W odniesieniu do całej populacji polskich nauczycieli takie nastawienie może posiadać ok. 2700 osób[28].

Kolejna tabela i wykres ukazują, jak psychologowie i pedagodzy szkolni oceniają swoje wsparcie indywidualne dostarczane uczniom.

Tabela 223. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez specjalistów

Dostarczane uczniom wsparcie indywidualne	N	%
Wyniki niskie	22	1,1
Wyniki przeciętne	80	4,1
Wyniki wysokie	1 838	94,7
Ogółem	1 940	100,0

Wykres 96. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez specjalistów



Wśród badanych psychologów i pedagogów szkolnych aż 94,7% było przekonanych, że dostarczają na wysokim poziomie wsparcie indywidualne uczniom. Jedynie 1,1% specjalistów określiło je jako niskie.

Niemal 95% specjalistów było przekonanych o wysokim poczuciu swojej skuteczności, ma pozytywną samoocenę i dobrze postrzega swoje kompetencje społeczne w odniesieniu do świadczonego przez siebie wsparcia. Ta pokaźna grupa psychologów i pedagogów potrafi szybko podejmować decyzje i angażować się w działania, pomimo przeszkód.

[28] Wsparcie transmitowane – indywidualne, w odniesieniu do populacji nauczycieli w Polsce: wyniki niskie – 2766; wyniki przeciętne – 27 657; wyniki wysokie – 660 308.

Swoją skuteczność w zakresie indywidualnego wsparcia dostarczanego uczniom jako niską deklarowało jedynie 1,1% badanych specjalistów. Nauczyciele ci oceniali siebie jako mało skutecznych, bezradnych, pesymistycznie nastawionych do swojego rozwoju.

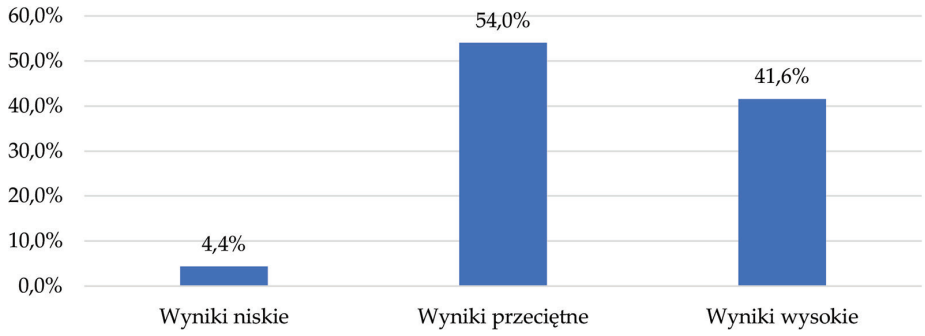
◈ *Dostarczane wsparcie systemowe*

Oceny dotyczące wsparcia systemowego pokazują, jak nauczyciele i specjaliści postrzegają możliwości wspierania uczniów dzięki instrumentom oferowanym przez system oświatowy i różnego rodzaju instytucje rządowe, samorządowe i NGO.

Tabela 224. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii nauczycieli

Dostarczane uczniom wsparcie systemowe	N	%
Wyniki niskie	109	4,4
Wyniki przeciętne	1 350	54,0
Wyniki wysokie	1 041	41,6
Ogółem	2 500	100,0

Wykres 97. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii nauczycieli



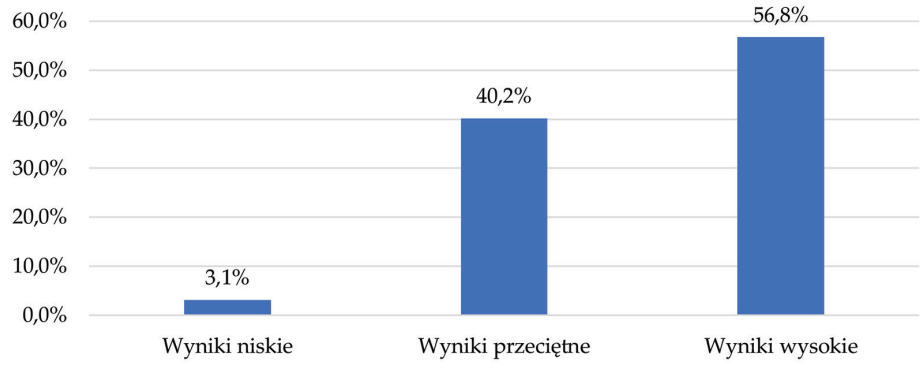
Ocena nauczycieli dotycząca wsparcia systemowego kształtuje się zupełnie inaczej, niż w odniesieniu do wsparcia indywidualnego. Ponad połowa badanych nauczycieli (54%) była zdania, iż uczniowie otrzymują przeciętne wsparcie, 41,6% postrzegało je jako wysokie, a 4,4% niskie. Oznacza to, że jedynie 41,6% (N=287 632) nauczycieli nie zgłaszało potrzeby

zmian w zakresie działania systemów wsparcia, uznając, że są dobre, a 4,4% (N=30 423) nisko oceniało jakość wsparcia systemowego.

Tabela 225. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii specjalistów

Dostarczane uczniom wsparcie systemowe	N	%
Wyniki niskie	60	3,1
Wyniki przeciętne	779	40,2
Wyniki wysokie	1 101	56,8
Ogółem	2 500	100,0

Wykres 98. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii specjalistów



Odsetek osób przekonanych, że mogą skutecznie pomagać za pomocą środków systemowych, jest wyższy wśród psychologów i pedagogów niż wśród nauczycieli. Wsparcie z wykorzystaniem systemu specjaliści oceniali znacznie niżej od tego udzielanego indywidualnie: 56,8% specjalistów określiło je jako wysokie, 40,2% jako przeciętne, a 3,2% jako niskie.

◈ *Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Porównanie ocen kobiet i mężczyzn, w grupie nauczycieli, wykazuje istotne statystycznie różnice w poszczególnych wymiarach wsparcia udzielanego

uczniom. Kobiety oceniały wyżej niż mężczyźni wsparcie udzielane uczniom przez siebie – indywidualnie, istotnie wyższa była też ich w ocenie ogólna ocena dostarczanego uczniom wsparcia. Wsparcie systemowe było oceniane podobnie, bez względu na płeć. Również w grupie pedagogów i psychologów dokonano porównania z uwagi na płeć.

Tabela 226. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na płeć nauczycieli

Wsparcie dostarczane	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,86	0,29	3,70	0,50	-7,08	<0,001
Wsparcie systemowe	3,01	0,64	2,98	0,70	-0,54	0,591
Dostarczane wsparcie	3,43	0,38	3,34	0,51	-3,02	0,003

Tabela 227. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na płeć specjalistów

Wsparcie dostarczane	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1781)		Mężczyzna (N = 159)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,87	0,38	3,62	0,72	-5,00	<0,001
Wsparcie systemowe	3,17	0,57	2,88	0,75	-4,49	<0,001
Dostarczane wsparcie	3,52	0,40	3,25	0,66	-5,01	<0,001

W porównaniu z uwagi na płeć wśród badanych specjalistów występowały istotne statystycznie różnice dotyczące wszystkich rodzajów wsparcia. Kobiety oceniały wyżej zarówno dostarczane przez siebie uczniom wsparcie indywidualne, jak również wsparcie systemowe. Także ogólna ocena dostarczanego uczniom wsparcia była istotnie wyższa u kobiet – specjalistów niż u badanych mężczyzn z tej grupy zawodowej.

Miejsce zamieszkania również różnicowało opinie badanych nauczycieli. W porównaniu ze względu na miejsce zamieszkania, nauczyciele w ocenie wsparcia podali odpowiedzi, które pozwoliły na oznaczenie istotnych statystycznie różnic dotyczących wszystkich rodzajów wsparcia. Nauczyciele mieszkający na wsi wyżej oceniali zarówno wsparcie indywidualne, jak wsparcie systemowe dostarczane uczniom. Także ogólna ocena dostarcza-

nego uczniom wsparcia była istotnie wyższa w tej grupie niż u badanych nauczycieli z miasta.

Tabela 228. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na miejsce zamieszkania nauczycieli

Wsparcie dostarczane	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 901)		Miasto (N = 1599)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,84	0,36	3,82	0,33	-3,26	0,001
Wsparcie systemowe	3,06	0,66	2,97	0,64	-3,91	<0,001
Dostarczane wsparcie	3,45	0,43	3,40	0,40	-4,37	<0,001

Dokonano również porównania ocen wsparcia specjalistów z uwagi na miejsce zamieszkania.

Tabela 229. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na miejsce zamieszkania specjalistów

Wsparcie dostarczane	Miejsce zamieszkania				Test U Manna-Whitneya	
	Wieś (N = 694)		Miasto (N = 1246)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie indywidualne	3,81	0,36	3,82	0,33	-1,18	0,238
Wsparcie systemowe	3,03	0,63	2,93	0,64	-0,35	0,725
Dostarczane wsparcie	3,46	0,43	3,40	0,40	-0,36	0,720

W porównaniu ze względu na miejsce zamieszkania oceny wsparcia dokonane przez psychologów i pedagogów nie przyniosły istotnych statystycznie różnic dotyczących wszystkich rodzajów wsparcia. Mieszkający na wsi oceniali je podobnie jak badani specjaliści z miasta.

Porównanie ocen wsparcia wewnątrz grupy nauczycieli według kryterium wieku pozwala wyłonić istotne korelacje.

Tabela 230. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wiekiem nauczycieli

	rho	p
Wsparcie indywidualne	0,12	<0,001
Wsparcie systemowe	0,06	0,002

	rho	p
Dostarczane wsparcie	0,10	<0,001

Oba rodzaje wsparcia (wsparcie indywidualne, wsparcie systemowe) korelowały dodatnio z wiekiem nauczycieli – im starsi nauczyciele, tym bardziej pozytywnie oceniają oba rodzaje wsparcia oraz tym wyższy jest wynik ogólny oceny udzielania wsparcia uczniom.

Korelacje, z uwagi na wiek, w grupie pedagogów i psychologów osiągają istotny poziom dla wszystkich badanych zależności.

Tabela 231. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wiekiem specjalistów

	rho	p
Wsparcie indywidualne	0,14	<0,001
Wsparcie systemowe	0,08	0,001
Dostarczane wsparcie	0,12	<0,001

W grupie badanych specjalistów występują dodatnie korelacje związane z wiekiem. Wsparcie indywidualne, systemowe i ogólna ocena wsparcia dostarczanego uczniom są oceniane tym lepiej, im wyższy jest wiek specjalisty.

Kolejną analizowaną zmienną w badaniach na grupie nauczycieli jest stopień awansu zawodowego, który różnicował różnicuje istotnie badaną grupę.

Tabela 232. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na stopień awansu zawodowego nauczycieli

Wsparcie dostarczane	Stopień awansu zawodowego								Test H Kruskala-Wallisa	
	Nauczyciel stażysta (N = 154)		Nauczyciel kontraktowy (N = 474)		Nauczyciel mianowany (N = 485)		Nauczyciel dyplomowany (N = 1387)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie indywidualne	3,71	0,53	3,82	0,36	3,85	0,29	3,84	0,33	13,48	0,004
Wsparcie systemowe	2,85	0,69	2,95	0,66	2,99	0,67	3,04	0,63	14,33	0,002
Dostarczane wsparcie	3,28	0,50	3,39	0,42	3,42	0,40	3,44	0,40	19,88	<0,001

Porównanie oceny dostarczanego wsparcia według kryterium stopnia awansu zawodowego wskazuje, że we wszystkich grupach ocena wszystkich rodzajów wsparcia rośnie proporcjonalnie do stopnia awansu nauczyciela

(zależności te są liniowe poza jednym wyjątkiem – nauczyciele mianowani w swojej opinii odznaczają się wyższym poziomem wsparcia indywidualnego niż dyplomowani). Różnice w ocenach nauczycieli odnośnie wsparcia indywidualnego i systemowego osiągały poziom istotności statystycznej. Najwyższy poziom przyjmowały oceny wsparcia indywidualnego, najniższy – systemowego.

Także długość stażu pracy nauczycieli korelowała z oceną wsparcia dostarczanego uczniom.

Tabela 233. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a stażem pracy nauczycieli

	rho	p
Wsparcie indywidualne	0,11	<0,001
Wsparcie systemowe	0,08	<0,001
Dostarczane wsparcie	0,11	<0,001

Wszystkie rodzaje wsparcia dodatnio korelowały ze stażem pracy nauczycieli – zarówno wsparcie indywidualne, wsparcie systemowe, jak i wsparcie transmitowane. Im dłuższy jest staż pracy nauczyciela, tym lepiej postrzega on wsparcie dla uczniów udzielane przez siebie, wsparcie systemowe oraz ogólne dostarczane wsparcie.

Doświadczenie zawodowe specjalistów również korelowało z ich oceną wsparcia.

Tabela 234. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a stażem pracy specjalistów

	rho	p
Wsparcie indywidualne	0,14	<0,001
Wsparcie systemowe	0,09	<0,001
Dostarczane wsparcie	0,13	<0,001

W grupie badanych specjalistów występowały dodatnie korelacje wszystkich rodzajów wsparcia ze stażem pracy specjalisty. Im dłuższy staż pracy, tym bardziej pozytywnie jest oceniane wsparcie udzielane uczniom indywidualnie, systemowo oraz w ogólnej ocenie badanych.

Ostatnia z prezentowanych statystyk dotyczy zależności pomiędzy formą zatrudnienia a oceną dostarczanego uczniom wsparcia.

Tabela 235. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na formę zatrudnienia specjalistów

Wsparcie dostarczane	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie indywidualne	3,87	0,40	3,82	0,46	3,54	0,73	39,94	<0,001
Wsparcie systemowe	3,18	0,57	3,00	0,62	2,82	0,74	**34,22**	**<0,001**
Dostarczane wsparcie	3,52	0,41	3,41	0,45	3,18	0,67	**40,93**	**<0,001**

Wsparcie indywidualne i ogólne udzielane wsparcie było istotnie wyżej oceniane u nauczycieli zatrudnionych na etacie (całym oraz jego części). Wsparcie systemowe było najwyżej oceniane u osób na całym etacie, trochę niżej u osób na części etatu i najniżej u tych, którzy pracują w ramach godzin zleconych. Stabilna forma zatrudnienia sprzyja wysokiej ocenie wsparcia zarówno w jego wymiarze indywidualnym, jak systemowym i ogólnym.

Poziom wsparcia dostarczanego przez nauczycieli determinowała również pandemia, która negatywnie wpłynęła na ich relacje towarzyskie.

Tabela 236. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie towarzyskie nauczycieli

	rho	p
Wsparcie indywidualne	-0,04	0,056
Wsparcie systemowe	-0,04	0,037
Dostarczane wsparcie	-0,05	0,022

Im większy negatywny wpływ wywarła pandemia na życie towarzyskie nauczycieli, tym mniejszy poziom dostarczanego wsparcia systemowego oraz ogólnego.

W grupie specjalistów im większy był wpływ pandemii na życie towarzyskie, tym mniejszy poziom dostarczanego wsparcia systemowego, indywidualnego oraz ogólnego.

Tabela 237. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie towarzyskie specjalistów

	rho	p
Wsparcie indywidualne	-0,05	0,046
Wsparcie systemowe	-0,09	<0,001
Dostarczane wsparcie	-0,09	<0,001

Istotne okazują się korelacje między poziomem dostarczanego przez nauczycieli wsparcia a negatywnym wpływem pandemii na ich życie zawodowe.

Tabela 238. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie zawodowe nauczycieli

	rho	p
Wsparcie indywidualne	-0,08	<0,001
Wsparcie systemowe	-0,05	0,010
Dostarczane wsparcie	-0,07	0,001

Badani nauczyciele odczuwali istotny wpływ pandemii na ich życie zawodowe i dalej na dostarczane do nich wsparcie. Im większy negatywny wpływ pandemii na życie zawodowe nauczycieli, tym mniejszy poziom dostarczanego wsparcia indywidualnego, systemowego oraz ogólnego.

Także w grupie specjalistów określono istotny wpływ pandemii na życie zawodowe.

Tabela 239. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie zawodowe specjalistów

	rho	p
Wsparcie indywidualne	-0,02	0,284
Wsparcie systemowe	-0,11	<0,001
Dostarczane wsparcie	-0,11	<0,001

Z ocen psychologów i pedagogów wynika, że im większy jest negatywny wpływ pandemii na ich życie zawodowe, tym mniejszy jest poziom dostarczanego przez nich wsparcia systemowego oraz ogólnego.

5.6. Kapitał podmiotowy nauczycieli i specjalistów

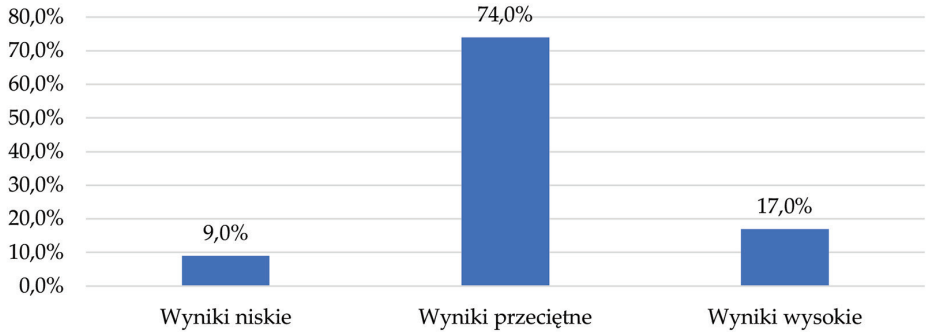
5.6.1. Poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci

Odpowiedzi badanych dotyczące kompetencji do udzielania wsparcia określają przekonanie o sensowności pomagania uczniom doświadczającym problemów, ponieważ osoba udzielająca wsparcia posiada kompetencje/umiejętności służące rozwiązaniu trudności ucznia.

Tabela 240. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności nauczycieli

Poczucie własnej skuteczności	N	%
Wyniki niskie	224	9,0
Wyniki przeciętne	1 850	74,0
Wyniki wysokie	426	17,0
Ogółem	2 500	100,0

Wykres 99. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności nauczycieli



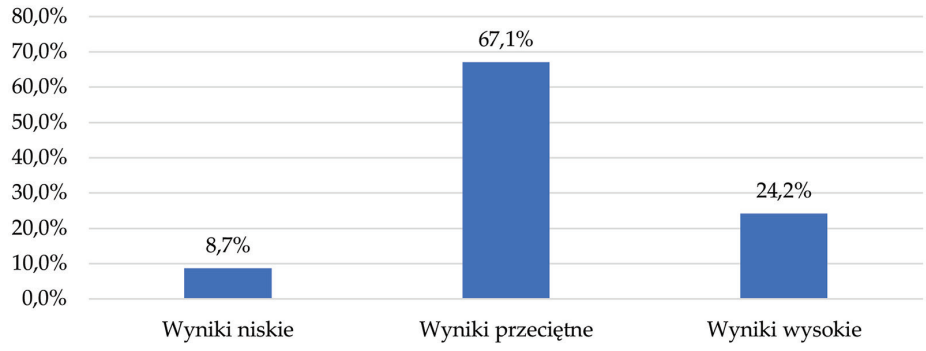
Ogólną ocenę swoich kompetencji we wspieraniu uczniów opisywali nauczyciele jako przeciętną (74,0%). Jako bardzo mało kompetentnych w tej dziedzinie oceniło się 9% specjalistów, natomiast jako bardzo skutecznych – 17%. Wysoki wynik wskazuje, że dana osoba często podejmuje działania wspierające. Cechują ją wytrwałość i konsekwencja w radzeniu sobie z przeszkodami. Niskie wyniki natomiast świadczą o bezradności i wycofaniu, co

nie jest pozytywne dla samych nauczycieli oraz ich uczniów. W odniesieniu do danych populacyjnych dotyczy to 62 228 osób.

Tabela 241. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności specjalistów

Poczucie własnej skuteczności	N	%
Wyniki niskie	169	8,7
Wyniki przeciętne	1 301	67,1
Wyniki wysokie	470	24,2
Ogółem	1 940	100,0

Wykres 100. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności specjalistów



W grupie pedagogów i psychologów kompetencje dotyczące wspierania uczniów oceniane były jako przeciętne (67,1% badanych). Wynik wysoki wskazało 24,2% osób. Osoby te widzą u siebie potencjał w zakresie wspomagania, mają dobrą samoocenę i podejmują aktywności, nawet gdy występują zewnętrzne trudności. Niskie wyniki wskazało 8,7% badanych specjalistów. Wyniki takie charakteryzują osoby, które odczuwają bezradność, w razie trudności wycofują się i nie mają przekonania o swoich kompetencjach. W odniesieniu do danych populacyjnych dotyczyć to może ok. 62 000 osób.

Porównanie poczucia własnej skuteczności według kryteriów płci, wieku, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego w grupie badanych nauczycieli nie ukazało istotnych statystycznie różnic.

Nieznacznie więcej statystycznych różnic występuje w grupie badanych pedagogów i psychologów.

Tabela 242. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na formę zatrudnienia specjalistów

Poczucie własnej skuteczności	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
	19,84	4,40	19,76	4,48	18,92	4,40	6,98	0,031

Porównanie poczucia własnej skuteczności i formy zatrudnienia ukazuje istotne statystycznie różnice pomiędzy specjalistami zatrudnionymi na etacie (całym oraz części) a uzyskującymi niższy wynik nauczycielami pracującymi w ramach godzin zleconych.

Tabela 243. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na płeć specjalistów

Poczucie własnej skuteczności	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1781)		Mężczyzna (N = 159)			
	M	SD	M	SD	Z	p
	19,87	4,34	18,90	5,03	-2,24	0,025

W grupie specjalistów kobiety istotnie wyżej oceniały własną skuteczność niż mężczyźni.

Poczucie własnej skuteczności nie korelowało z wiekiem specjalistów, za to korelowało dodatnio z ich stażem pracy.

Tabela 244. Związek między poczuciem własnej skuteczności a wiekiem specjalistów

Poczucie własnej skuteczności	r	p
	0,04	0,055

Tabela 245. Związek między poczuciem własnej skuteczności a stażem pracy specjalistów

Poczucie własnej skuteczności	r	p
	0,05	0,033

Wśród nauczycieli istotne różnice wystąpiły z uwagi na kryterium formy zatrudnienia, natomiast specjalistów różnicowały płeć i staż pracy, wnosząc istotne korelacje dotyczące poczucia własnej skuteczności.

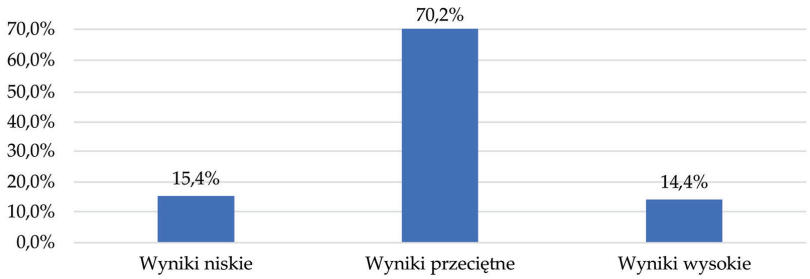
5.6.2. Zasoby podmiotowe o charakterze zarządzającym

Dystrybucja zasobów podmiotowych – zarządzających (zysków i strat zasobowych) była określana na skali: minimum 5 punktów i maksymalnie 25. Średnia dla całej grupy w zakresie zysków zasobowych wyniosła 17,34, z odchyleniem standardowym 5,25. Okazuje się, że badani nauczyciele na poziomie nieco ponad średnim zyskali w miesiącu poprzedzającym badanie zasoby pomagające im w zarządzaniu sobą oraz innymi w sytuacjach trudnych. Odczuwanie zysku w podmiotowych zasobach zarządzających pozwala dobrze kierować swoim życiem oraz odpowiednio dobierać działania dla innych.

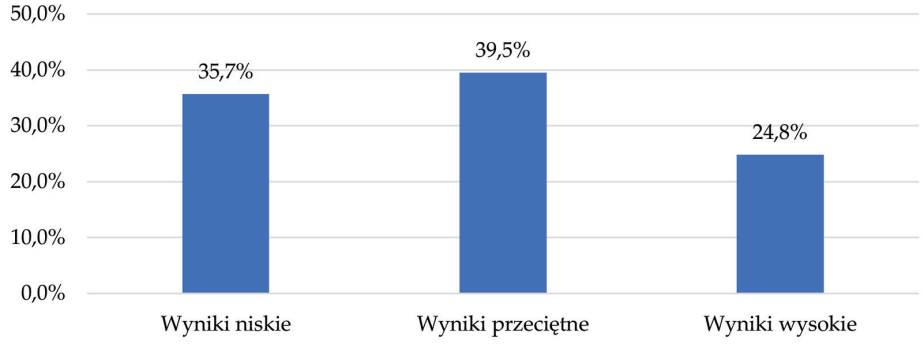
Tabela 246. Rozkład wyników dotyczących dystrybucji podmiotowych zasobów zarządzających wśród nauczycieli

Zasoby podmiotowe	Zysk zasobów		Strata zasobów	
	N	%	N	%
Wyniki niskie	385	15,4	893	35,7
Wyniki przeciętne	1 756	70,2	988	39,5
Wyniki wysokie	359	14,4	619	24,8
Ogółem	2 500	100,0	2 500	100,0

Wykres 101. Rozkład wyników w zakresie zysku podmiotowych zasobów zarządzających wśród nauczycieli



Wykres 102. Rozkład wyników w zakresie straty podmiotowych zasobów zarządzających wśród nauczycieli



W zakresie zysków zasobowych oceny nauczycieli były przede wszystkim przeciętne (70,2%), co wskazuje na to, że badani na poziomie średnim zyskali w okresie miesiąca przed badaniem zasoby pomagające im w zarządzaniu sobą oraz innymi w sytuacjach trudnych. Wysoki poziom zysku zasobów wspierających uzyskało 14,4% badanych, a niski 15,4% (dane populacyjne wskazują, że niskie zyski zasobowe dotyczyć mogą 106 479 nauczycieli w Polsce). Wśród badanych specjalistów istnieje podobny rozkład wyników dotyczących zysków zasobów podmiotowych kierujących.

Jak wynika z opinii specjalistów, zysk zasobów podmiotowych kształtował się na poziomie przeciętnym (70,9%). Wyniki wysokie wskazało 13,7%, a niskie 15,4% pedagogów i psychologów. Oznacza to, że 70,9% psychologów i pedagogów oceniło jako przeciętne swoje poczucie sprawczości i umiejętności organizacyjne, uznając, że na podobnym do innych ludzi poziomie potrafią zarządzać własnym życiem i odpowiednio dobierać zadania dla uczniów.

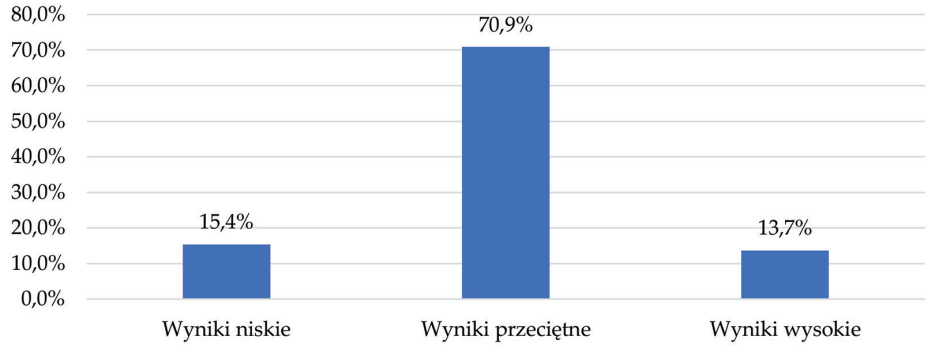
Wysokie wyniki dotyczące straty zasobów podmiotowych wskazało 24,8%, co oznacza, że ci nauczyciele mogą przeżywać różnorodne trudności zarówno dotyczące swojego funkcjonowania, jak i kierowania innymi. Przeciętne wyniki dotyczyły 39,5% badanych nauczycieli, zaś niskie – 35,7%. W odniesieniu do danych populacji nauczycieli w Polsce trudności związane z wysokimi stratami zasobów podmiotowych mogą dotyczyć ok. 247 000 nauczycieli.

Subiektywne poczucie utraty zasobów podmiotowych określili także specjaliści.

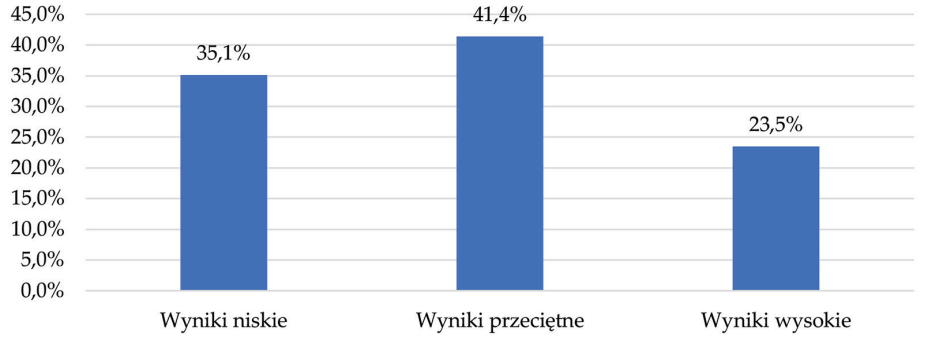
Tabela 247. Rozkład wyników dotyczących dystrybucji podmiotowych zasobów zarządzających wśród specjalistów

Zasoby podmiotowe	Zysk zasobów		Strata zasobów	
	N	%	N	%
Wyniki niskie	299	15,4	680	35,1
Wyniki przeciętne	1 376	70,9	804	41,4
Wyniki wysokie	265	13,7	456	23,5
Ogółem	1 940	100,0	1 940	100,0

Wykres 103. Rozkład wyników w zakresie zysku podmiotowych zasobów zarządzających wśród specjalistów



Wykres 104. Rozkład wyników w zakresie straty podmiotowych zasobów zarządzających wśród specjalistów



35,1% pedagogów i psychologów zadeklarowało, że doznali niewielkich strat zasobów podmiotowych zarządzających. Wyniki przeciętne wskazało 41,4% badanych, a 23,5% specjalistów oceniło swoje straty zasobów jako wy-

sokie. Największa część z badanych specjalistów (41,4%) uznała, że na przeciętnym poziomie potrafi kierować innymi oraz sterować własnym życiem.

⟡ *Zasoby podmiotowe zarządzające nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Zasoby podmiotowe zarządzające nauczycieli i specjalistów zostały poddane analizie statystycznej w relacji do zmiennych demograficznych i psychospołecznych. Poniżej opisano związki, które okazały się istotne.

Stopień awansu zawodowego nauczycieli różnicował grupę w zakresie straty zasobów podmiotowych.

Tabela 248. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na stopień awansu zawodowego nauczycieli

Wsparcie dostarczane	Stopień awansu zawodowego								Test H Kruskala-Wallisa	
	Nauczyciel stażysta (N = 154)		Nauczyciel kontraktowy (N = 474)		Nauczyciel mianowany (N = 485)		Nauczyciel dyplomowany (N = 1387)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Zysk zasobów podmiotowych	17,98	5,14	17,33	5,24	17,36	5,08	17,27	5,33	3,61	0,306
Strata zasobów podmiotowych	11,31	7,04	11,71	6,97	12,70	7,20	12,23	6,79	7,93	0,048

Najwyższych strat zasobowych doświadczali nauczyciele mianowani i dyplomowani, a najniższych – stażyści i kontraktowi. Zyski zasobowe różniły się istotnie wśród nauczycieli z różnym stopniem awansu zawodowego.

Tabela 249. Związek między dystrybucją zasobów zarządzających a wiekiem nauczycieli

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	-0,03	0,134
Strata zasobów podmiotowych	0,04	0,037

Dystrybucja zasobów nauczycieli była związana z ich wiekiem. Im wyższy wiek badanych, tym bardziej wzrasta poczucie straty zasobów. Nie wykazano związku pomiędzy wiekiem a zyskiem zasobów.

Podobnie kształtuje się również zależność między stażem pracy a dystrybucją zasobów.

Tabela 250. Związek między dystrybucją zasobów zarządzających a stażem pracy nauczycieli

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	-0,02	0,352
Strata zasobów podmiotowych	0,04	0,033

W badanej grupie nauczycieli strata zasobów podmiotowych dodatnio korelowała ze stażem pracy. Im dłuższy okres zatrudnienia, tym bardziej doświadczana jest strata zasobów.

W grupie specjalistów nie pojawiły się istotne statystycznie związki w zakresie dystrybucji zasobów podmiotowych. Nie znaleziono żadnych istotnych korelacji pomiędzy zmiennymi demograficznymi i społecznymi a doświadczaniem zysków lub straty zasobów wśród specjalistów.

5.6.3. Prężność psychiczna nauczycieli i specjalistów

Badanie prężności określa mechanizm samoregulacji, który pozwala radzić sobie w trudnych sytuacjach i sprzyja adaptacji. Prężność psychiczna umożliwia wytrwałe działania w sytuacjach trudnych, znoszenie negatywnych emocji i elastyczne przystosowanie. Czynnik ten badano, analizując czynniki, które się na niego składają. Pierwszym z nich jest optymistyczne nastawienie i energia.

Zdecydowana większość (74,5%) badanych nauczycieli określiła poziom swojego optymistycznego nastawienia i energii jako przeciętny. Niewielki procent badanych uznało, że ma niski poziom optymizmu i energii (10,8%), a 14,8% osób było przekonanych o swoim wyższym niż średnia optymistycznym nastawieniu. Jeżeli jednak odniesiemy te dane do całej populacji nauczycieli w Polsce to niski poziom energii i optymizmu może dotyczy ok. 75 000 nauczycieli.

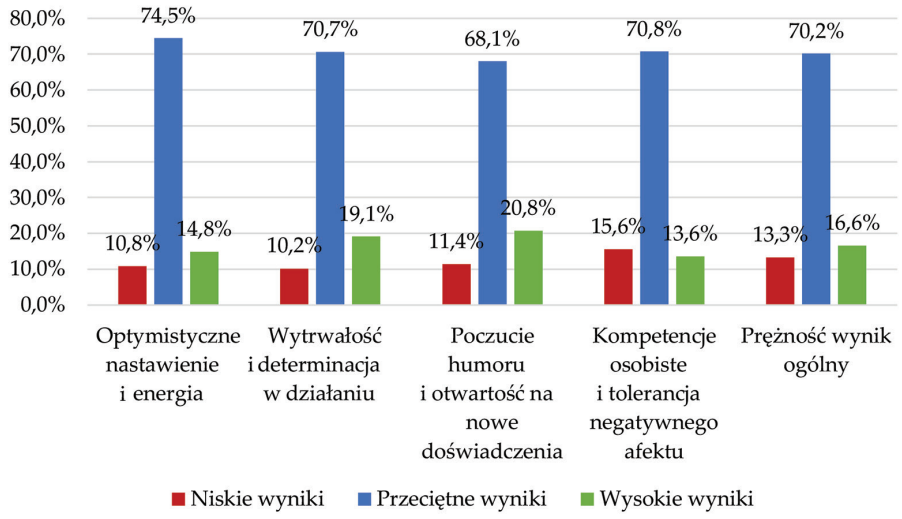
Większość z badanych nauczycieli (70,7%) określiła jako przeciętną swoją wytrwałość, a niemal co piąty z nich (19,1%) postrzegał samego siebie jako osobę bardzo zdeterminowaną, konsekwentną i wytrwałą. Jeśli spojrzymy na populację to wyniki niskie uzyskało 70 525, wyniki przeciętne: 488 835, a wyniki wysokie: 132 062.

Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia w wysokim stopniu dostrzegało u siebie 20,5% badanych nauczycieli. Większość oceniała te

czynniki jako przeciętne (68,1%), a jedynie 11,4% wskazała wartości niskie. W odniesieniu do populacji wyniki niskie uzyskało 78 822, wyniki przeciętne: 470 858, a wyniki wysokie: 141 742 nauczycieli.

Nauczyciele w zadowalający sposób radzili sobie z trudnymi emocjami i oceniali swoje kompetencje na przeciętnym poziomie (70,8%). Niewielki procent postrzegał siebie jako bardzo kompetentnych i sprawnych w tolerowaniu negatywnych emocji (13,6%), również nieliczni (15,6%) bardzo nisko ocenili swoje możliwości w tym obszarze. Jeśli spojrzymy na populację to wyniki niskie uzyskało 107 862, wyniki przeciętne: 489 527, a wyniki wysokie: 94 033.

Wykres 105. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) nauczycieli



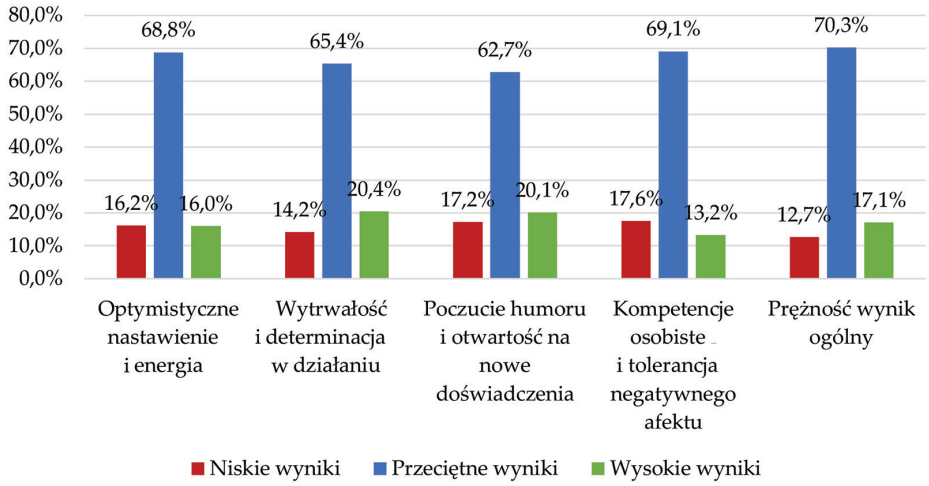
Podsumowaniem analizy poszczególnych czynników jest ogólny wynik uzyskany dla prężności. Wśród badanych nauczycieli większość osiągnęła wyniki przeciętne – 70,2%. Nauczyciele określili się jako osoby o umiarkowanej energii i otwartości, które zazwyczaj realizują swoje cele. Nauczyciele mieli poczucie swoich kompetencji i skuteczności na średnim poziomie i byli raczej optymistycznie nastawieni do przyszłości, radzili sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadowalający sposób. Wyniki wysokie osiągnęło 16,6%, co wskazuje, że ci nauczyciele byli osobami energicznymi, optymistycznie nastawionymi do przyszłości, wytrwałymi w działaniu, zdeterminowanymi w osiąganiu celów, otwartymi na nowe doświadczenia, z poczuciem humoru. Posiadali oni wysokie kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności i umiejętność

kontrolowania swoich emocji. 13,3% nauczycieli osiągnęło wyniki niskie w zakresie prężności. Były to osoby o niskiej energii, raczej pesymistycznie nastawione do przyszłości. Nauczyciele z tej grupy w małym stopniu realizowali zaplanowane cele, brakowało im determinacji w działaniu. Ponadto przejawiali niską tolerancję na trudne emocje i mieli niskie poczucie własnej skuteczności. W odniesieniu do populacji wyniki niskie uzyskało 91 959, wyniki przeciętne: 485 378, a wyniki wysokie: 114 776 nauczycieli.

Badani specjaliści postrzegali swoją energię i optymizm na przeciętnym poziomie (68,8%), niemal równoliczne są grupy z wynikami niskimi (15,2%) i wysokimi (16,0%).

Kolejnymi czynnikami prężności są wytrwałość i determinacja w działaniu. Także wśród badanych specjalistów co piąta osoba postrzegała siebie jako wytrwałą i konsekwentną (20,4%), lecz najliczniej reprezentowana była grupa z wynikami przeciętnymi w obrębie tego czynnika (65,4%).

Wykres 106. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) specjalistów



Podobnie jak w grupie nauczycieli, w grupie specjalistów odnotowano dużo wyników wysokich (20,1%). Mniej pedagogów i psychologów oceniło z kolei swoje poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia jako przeciętne (62,7%), nieco więcej (17,2%) jako niskie.

Specjaliści najczęściej opisywali swoje kompetencje osobiste i tolerancję negatywnego afektu jako przeciętną. Wysokie wyniki wskazało tylko 13,2%, a jako niskie określiło swoje umiejętności radzenia sobie z emocjami i kompetencje osobiste 17,6% pedagogów i psychologów.

12,7% specjalistów osiągnęło wyniki niskie w zakresie prężności. Były to osoby o niskiej energii i poczuciu własnej skuteczności, raczej pesymistycznie nastawione do przyszłości. Te osoby w małym stopniu realizują zaplanowane cele, mają małą determinację w działaniu i niską tolerancję na trudne emocje.

⟡ *Prężność nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Prężności nauczycieli i specjalistów analizowano także w relacji do zmiennych demograficznych i psychospołecznych. Opisano te związki, które osiągnęły poziom istotności statystycznej.

Porównanie prężności nauczycieli z uwagi na płeć wykazało różnice na poziomie istotnym statystycznie w wielu skalach opisujących poszczególne czynniki.

Tabela 251. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć nauczycieli

Prężność SPP-18	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,11	0,54	3,15	0,58	-1,98	0,047
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,15	0,55	3,15	0,62	-0,56	0,575
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,06	0,61	3,17	0,66	-4,14	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,81	0,72	3,00	0,70	-5,18	<0,001
Prężność – wynik ogólny	54,80	9,41	56,19	10,22	-3,53	<0,001

Porównanie czynników dotyczących prężności wskazuje, że mężczyzn cechował istotnie wyższy poziom optymistycznego nastawienia i energii oraz poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia. Z kolei kobiety posiadały istotnie wyższy poziom kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu. Mężczyźni posiadali wyższy wynik ogólny w skali *SPP-18*.

Mężczyźni – nauczyciele mieli istotnie wyższe poczucie swojej prężności ogólnej, byli bardziej optymistycznie nastawieni, otwarci na nowe doświadczenia i mieli większe poczucie humoru, natomiast kobiety widziały u siebie wyższe kompetencje osobiste i tolerancję na trudne emocje.

Podobne porównanie zostało dokonane w grupie pedagogów i psychologów.

Tabela 252. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć specjalistów

Prężność SPP-18	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1781)		Mężczyzna (N = 159)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,17	0,51	3,03	0,68	-2,18	0,030
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,19	0,53	3,02	0,68	-3,20	0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,11	0,58	3,09	0,69	-0,15	0,879
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,92	0,65	2,92	0,75	-0,45	0,656
Prężność – wynik ogólny	55,92	8,67	54,26	11,41	-1,35	0,176

W grupie specjalistów kobiety uzyskały istotnie wyższy wynik w czynnikach optymistyczne nastawienie i energia oraz wytrwałość i determinacja. Pozostałe wymiary nie różniły się na poziomie statystycznie istotnym. Oznacza to, że opinie zarówno kobiet, jak i mężczyzn są podobne w odniesieniu do większości czynników. Kobiety były jednak istotnie bardziej energiczne, wytrwałe, zdeterminowane i optymistycznie nastawione.

Analiza korelacyjna wykazała istnienie dodatnich związków między wiekiem nauczycieli a ich prężnością.

Tabela 253. Związek między prężnością (SPP-18) nauczycieli a wiekiem

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,02	0,329
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,04	0,028
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	-0,02	0,355
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,04	0,040
Prężność – wynik ogólny	0,03	0,194

Wiek dodatnio korelował z czynnikami poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia oraz kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Im starszy nauczyciel, tym bardziej czuje się otwarty na nowości, obdarzony poczuciem humoru, odporny na trudne emocje oraz kompetentny.

W opisie związku prężności i wieku specjalistów jedynie wymiar Optymistyczne nastawienie i energia osiągnął poziom istotny statystycznie. Wraz

z wiekiem wzrastają energia i postawa optymizmu. Z długością stażu pracy nauczycieli dodatnio korelował jedynie wymiar Wytrwałość i determinacja w działaniu, wskazując, że dłuższy staż zawodowy sprzyja konsekwencji i wytrwałości w pracy.

Tabela 254. Związek między prężnością (SPP-18) specjalistów a wiekiem

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,05	0,026
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,03	0,217
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,03	0,220
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,04	0,100
Prężność – wynik ogólny	0,04	0,067

Wiek korelował pozytywnie z wytrwałością i determinacją w działaniu.

Tabela 255. Związek między prężnością (SPP-18) nauczycieli a stażem pracy

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,01	0,763
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,05	0,020
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	-0,03	0,087
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,03	0,092
Prężność – wynik ogólny	0,02	0,405

Wiek korelował pozytywnie z wytrwałością i determinacją w działaniu.

Tabela 256. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na formę zatrudnienia specjalistów

Prężność SPP-18	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Optymistyczne nastawienie i energia	3,16	0,52	3,18	0,47	2,97	0,66	7,27	0,026
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,18	0,54	3,19	0,51	2,98	0,66	6,56	0,038

Prężność SPP-18	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,10	0,59	3,20	0,51	2,97	0,66	9,94	0,007
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,92	0,66	2,99	0,59	2,75	0,75	6,26	0,044
Prężność – wynik ogólny	55,80	8,96	56,61	7,96	52,64	10,68	8,72	0,013

Wyniki w skalach optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu oraz wynik ogólny w skali SPP-18 były istotnie wyższe u osób na etacie (całym oraz części), niż pracujących w ramach godzin zleconych. Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia były najwyższe u osób na części etatu, niżej plasowały się osoby na całym etacie, najniżej te, które pracowały w ramach godzin zleconych.

5.6.4. Radzenie sobie ze stresem przez rodziców

Następnym aspektem dotyczącym kapitału psychologicznego badanych nauczycieli jest radzenie sobie ze stresem. W badaniu kwestionariuszem Mini-Cope opisano czternaście strategii radzenia sobie ze stresem. W grupie badanych nauczycieli czynniki radzenia sobie ze stresem opisano dla każdej strategii na skali: nigdy, rzadko, często i bardzo często.

Tabela 257. Radzenie sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli

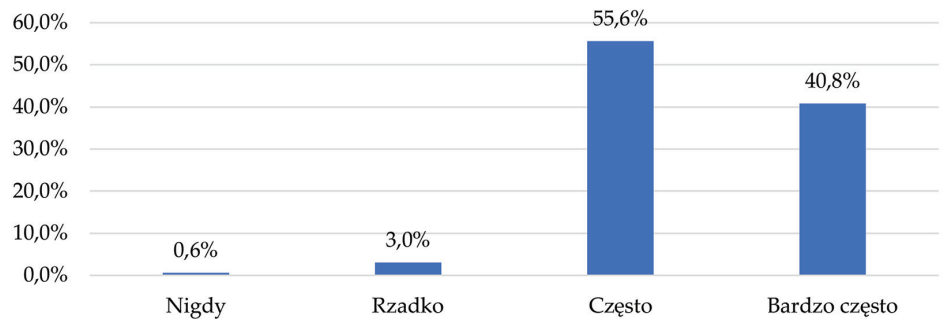
MINI-COPE		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	14	0,6
	Rzadko	76	3,0
	Często	1 391	55,6
	Bardzo często	1 019	40,8

MINI-COPE		N	%
Planowanie	Nigdy	8	0,3
	Rzadko	77	3,1
	Często	1 551	62,0
	Bardzo często	864	34,6
Pozytywne przewartościowanie	Nigdy	30	1,2
	Rzadko	293	11,7
	Często	1 649	66,0
	Bardzo często	528	21,1
Akceptacja	Nigdy	16	0,6
	Rzadko	193	7,7
	Często	1 749	70,0
	Bardzo często	542	21,7
Poczucie humoru	Nigdy	275	11,0
	Rzadko	1 348	53,9
	Często	804	32,2
	Bardzo często	73	2,9
Zwrot ku religii	Nigdy	557	22,3
	Rzadko	625	25,0
	Często	850	34,0
	Bardzo często	468	18,7
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	Nigdy	66	2,6
	Rzadko	417	16,7
	Często	1 473	58,9
	Bardzo często	544	21,8
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	Nigdy	69	2,8
	Rzadko	443	17,7
	Często	1 548	61,9
	Bardzo często	440	17,6

MINI-COPE		N	%
Odwracanie uwagi	Nigdy	71	2,8
	Rzadko	557	22,3
	Często	1 552	62,1
	Bardzo często	320	12,8
Zaprzeczanie	Nigdy	863	34,5
	Rzadko	1 252	50,1
	Często	347	13,9
	Bardzo często	38	1,5
Wyładowanie	Nigdy	146	5,8
	Rzadko	873	34,9
	Często	1 335	53,4
	Bardzo często	146	5,8
Zażywanie substancji psychoaktywnych	Nigdy	1 995	79,8
	Rzadko	405	16,2
	Często	79	3,2
	Bardzo często	21	0,8
Zaprzestanie działań	Nigdy	883	35,3
	Rzadko	1 410	56,4
	Często	192	7,7
	Bardzo często	15	0,6
Obwinianie siebie	Nigdy	387	15,5
	Rzadko	1 256	50,2
	Często	740	29,6
	Bardzo często	117	4,7

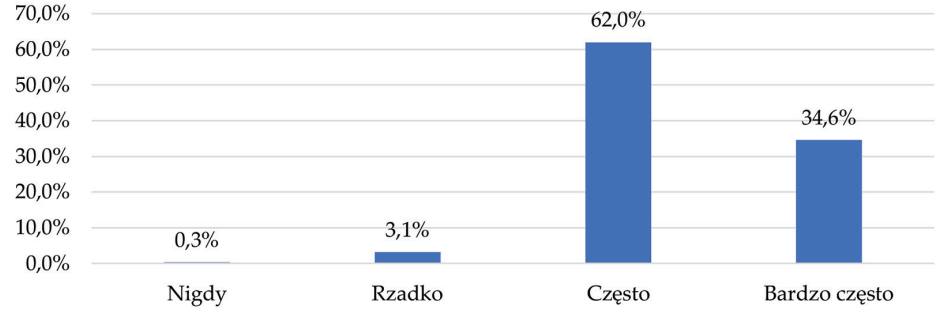
Nauczyciele, którzy aktywnie radzą sobie ze stresem, starają się rozwiązać sytuację trudną, podejmując różne działania, aby poradzić sobie z problemem. Taką strategię radzenia sobie ze stresem często stosowało 55,6% nauczycieli, natomiast bardzo często 40,8% z nich. 3,6% nauczycieli nie stosowało strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem nigdy albo robiło to rzadko.

Wykres 107. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie



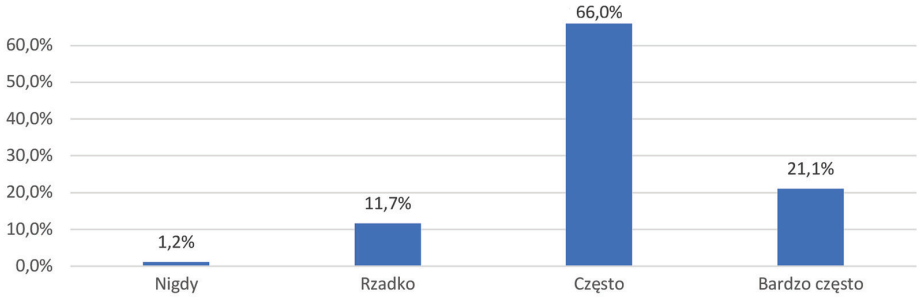
Nauczyciele stosujący strategię planowania w radzeniu sobie ze stresem planują, jak rozwiązać sytuację trudną, i rozważają kroki, które są niezbędne, by dojść do celu. Wśród nauczycieli 62,0% często planowało, natomiast bardzo częste stosowało tę strategię 34,6%, co świadczy o zadaniowym podejściu do problemów. Tylko 3,4% nauczycieli nie stosowało nigdy strategii planowania lub stosowało ją rzadko.

Wykres 108. Rozkład wyników w strategii planowanie



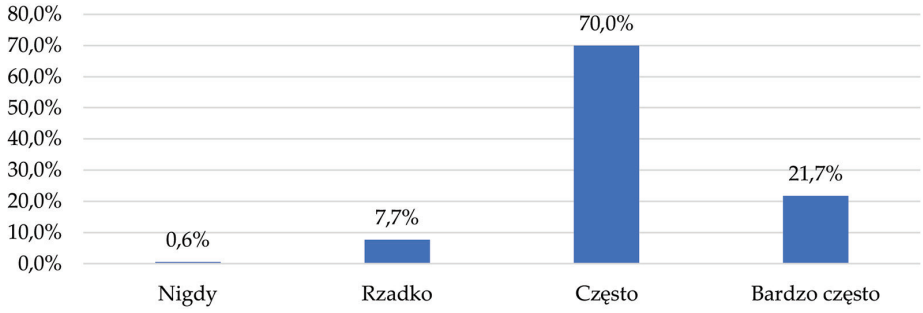
Wśród badanych nauczycieli 66,7% stosowało strategię pozytywne przewartościowanie często, a 21,1% bardzo często. 12,9% nauczycieli nie stosowało takiej strategii radzenia sobie ze stresem lub stosowało ją rzadko. Osoba stosująca strategię pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem podejmuje różne działania, aby zobaczyć sytuację z jak najlepszej perspektywy.

Wykres 109. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie

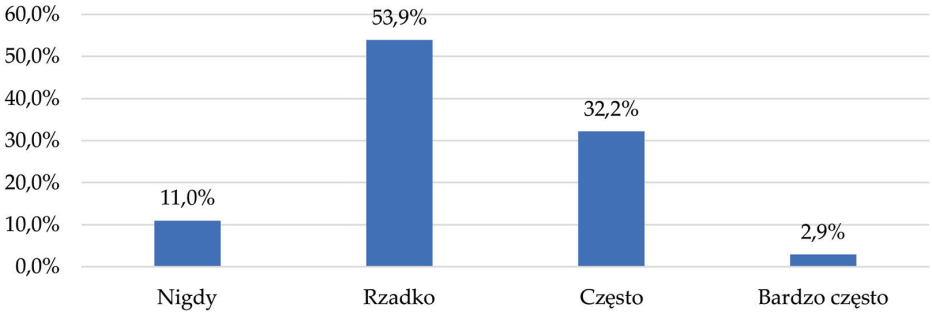


Nauczyciele stosujący strategię akceptacji w radzeniu sobie ze stresem starają się zaakceptować sytuację jako już zaistniałą i uczą się z tym żyć. Taką strategię radzenia sobie ze stresem jako częstą zadeklarowało 70,0% nauczycieli, a 21,7% stosowało ją bardzo często. 8,3% nauczycieli nie stosowało tej strategii nigdy lub stosowało ją rzadko.

Wykres 110. Rozkład wyników w strategii akceptacja

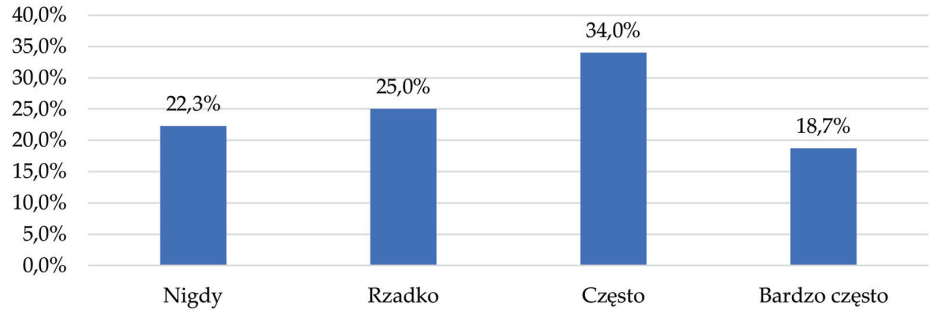


Wykres 111. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru



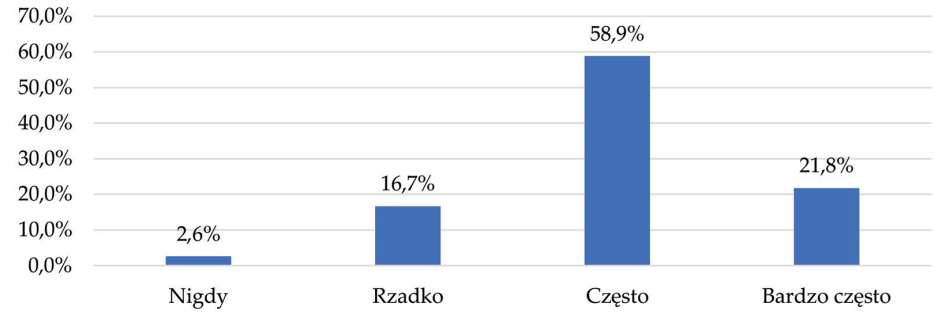
Strategię poczucia humoru w radzeniu sobie ze stresem stosowało często 32,2% nauczycieli, a bardzo często 2,9%. Rzadko lub nigdy sięgało po nią 64,9%. Stosowanie tej strategii oznacza żartowanie na temat stresującej sytuacji, jak i traktowanie radzenia sobie z nią w kategorii zabawy. Jest to jedna z mniej popularnych wśród nauczycieli strategii.

Wykres 112. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii



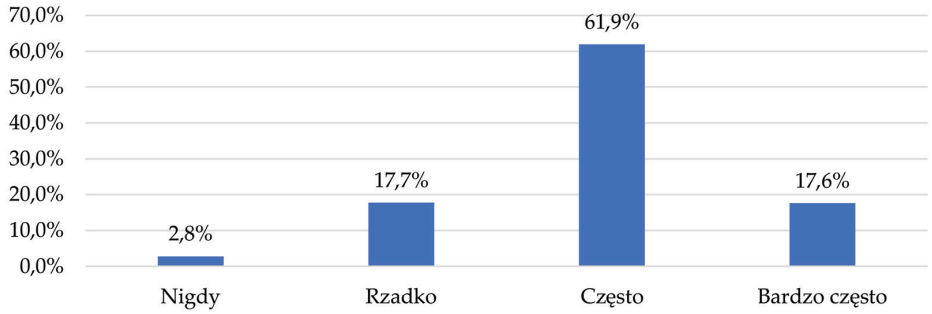
Wśród badanych nauczycieli strategię zwrotu ku religii często stosowało 34,0%, a bardzo często – 18,7%. Zwrot ku religii było strategią stosowaną rzadko lub wcale przez 47,3% nauczycieli. W ten sposób szuka się ukojenia w religii lub swojej wierze w sytuacjach stresujących. Osoby te modląc się lub medytując chcą poradzić sobie ze stresem.

Wykres 113. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego



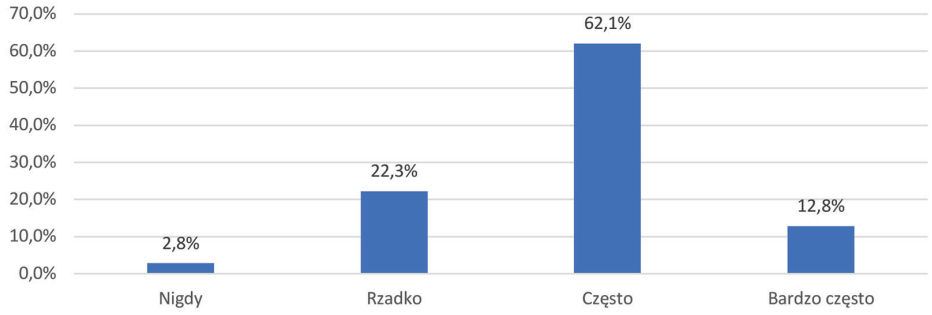
Strategię poszukiwania wsparcia emocjonalnego w sytuacjach stresowych często stosowało 58,9% nauczycieli, bardzo często 21,8%, rzadko lub nigdy 19,3%. Nauczyciel, który poszukuje wsparcia, stara się uzyskać od innych otuchę i zrozumienie.

Wykres 114. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego



Osoba stosująca strategię poszukiwania wsparcia instrumentalnego w radzeniu sobie ze stresem stara się o uzyskanie pomocy oraz rady i otrzymuje ją. Strategię tę wielu nauczycieli stosowało często (61,9%), mniej z nich bardzo często (17,6%). 17,7% nauczycieli rzadko poszukiwało porady i pomocy u innych w sytuacjach stresowych, a 2,8% – nigdy.

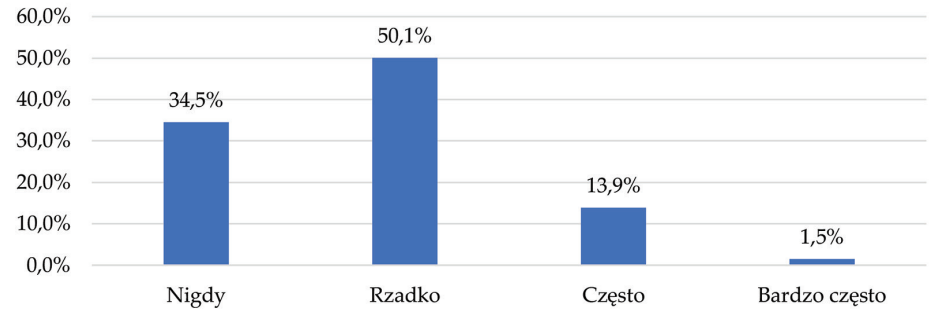
Wykres 115. Rozkład wyników w strategii odwracanie uwagi



Odwracanie uwagi polega na zajmowaniu się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej. Jako strategię radzenia sobie ze stresem często stosowało to 62,1% badanych nauczycieli, a bardzo często 12,8%, czyli należy ona do tych częściej stosowanych. 22,3% nauczycieli sięgało po tę strategię rzadko, a 2,8% nigdy.

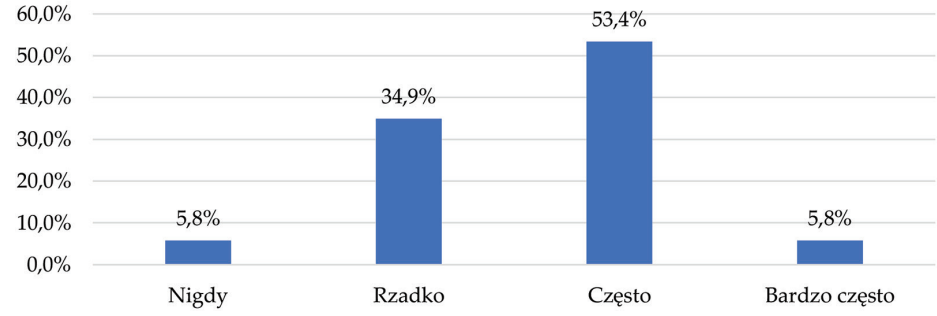
Strategia zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem polega na wypieraniu tego, że sytuacja trudna się wydarzyła. Jest rzadko stosowana przez nauczycieli. Często wykorzystywało ją tylko 13,9%, a bardzo często 1,5% z nich. Blisko połowa nauczycieli (50,1%) stosowała strategię zaprzeczania rzadko, a 34,5% nigdy.

Wykres 116. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie

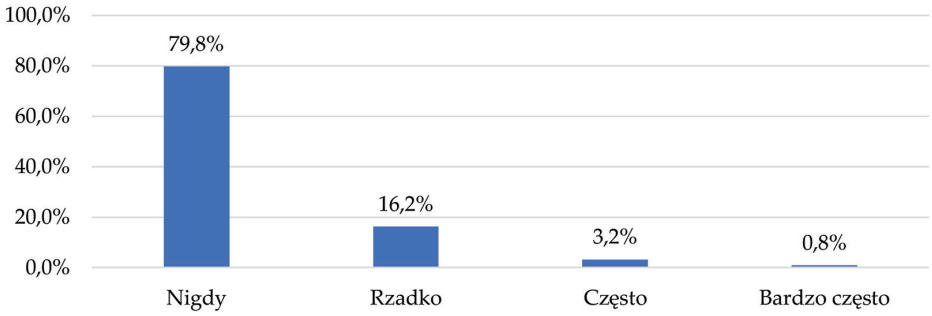


Strategia wyładowania w radzeniu sobie ze stresem wiąże się z ujawnianiem przykrych emocji, tj. irytacji, złości, w sytuacjach stresowych. Ponad połowa badanych nauczycieli (53,4%) stosowała taką strategię często, a 5,8% bardzo często. Rzadko stosowało ją 34,9% nauczycieli, a 5,8% deklaruje niestosowanie takiej strategii radzenia sobie ze stresem.

Wykres 117. Rozkład wyników w strategii wyładowanie

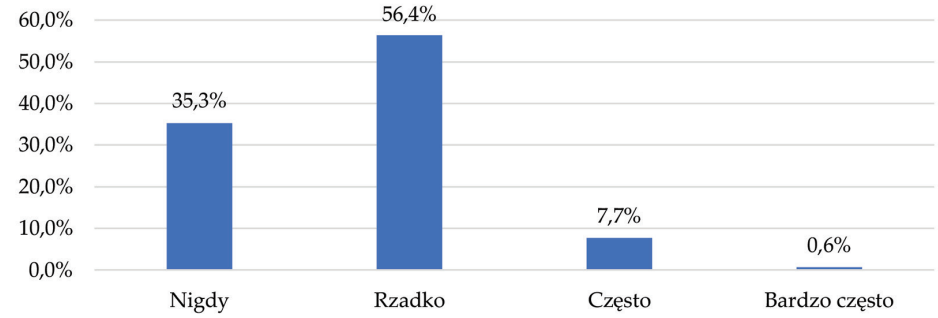


Wykres 118. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych



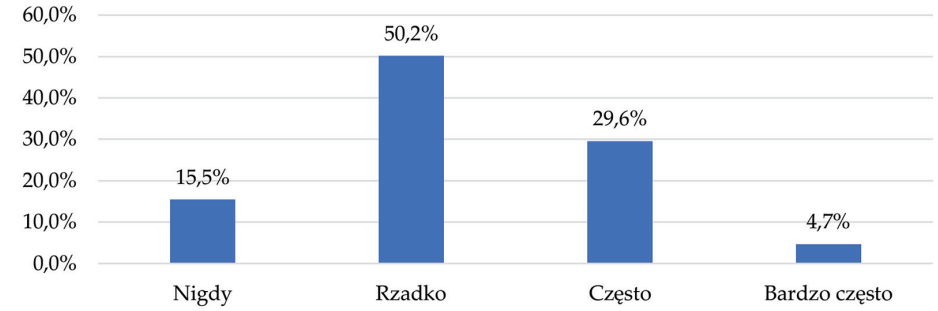
Osoby stosujące strategię zażywania substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem piją alkohol i/lub zażywają inne środki psychoaktywne, aby nie myśleć o sytuacji trudnej i stłumić nieprzyjemne emocje, których doświadczają w związku z sytuacją stresową. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (79,8%) nie stosowała jej nigdy, zaś 16,2% rzadko. Tylko 0,8% osób zadeklarowało stosowanie takiej strategii bardzo często, a 3,2% – często.

Wykres 119. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań



Zaprzestanie działań jako strategia radzenia sobie ze stresem oznacza, że osoba rezygnuje z poradzenia sobie z sytuacją trudną, jak i z wszelkich działań zmierzających do rozwiązania problemu. Ponad jedna trzecia (35,3%) badanych nauczycieli nigdy nie stosowała takiej strategii, natomiast ponad połowa (56,4%) stosowała ją rzadko. Tylko 7,7% z nich przyznaje się do częstego stosowania takiej strategii, a 0,6% – bardzo częstego.

Wykres 120. Rozkład wyników w strategii obwinianie siebie



Strategia obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem polega na krytykowaniu siebie i przypisywaniu sobie winy za sytuację trudną. Ponad połowa

badanych nauczycieli (50,2%) stosowała taką strategię rzadko, a 15,5% – nigdy. 29,6% stosowało strategię obwiniania siebie często, a 4,7% – bardzo często.

Kolejne analizy dotyczą radzenia sobie ze stresem w obrębie czynników nadrzędnych. Dzięki temu ustalono, w jakim stopniu nauczyciele stosowali styl radzenia sobie ze stresem oparty o aktywne radzenie sobie, polegający na bezradności, poszukiwaniu wsparcia oraz unikaniu.

Tabela 258. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI--COPE)

MINI-COPE		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	3	0,1
	Rzadko	49	2,0
	Często	1 319	52,8
	Bardzo często	1 129	45,2
Bezradność	Nigdy	275	11,0
	Rzadko	1 890	75,6
	Często	322	12,9
	Bardzo często	13	0,5
Poszukiwanie wsparcia	Nigdy	37	1,5
	Rzadko	302	12,1
	Często	1 504	60,2
	Bardzo często	657	26,3
Unikanie	Nigdy	23	0,9
	Rzadko	697	27,9
	Często	1 660	66,4
	Bardzo często	120	4,8

Pierwszym z czynników nadrzędnych jest aktywne radzenie sobie. Styl aktywny w radzeniu sobie ze stresem był stosowany przez niemal wszystkich badanych nauczycieli. Często stosowało go ponad połowa (52,8%), a bardzo często 45,2% spośród nich. Tylko 2,0% nauczycieli wykorzystywało styl aktywny rzadko, a 0,1% – nigdy. Nauczyciele wykazują się więc znacznym potencjałem w tym zakresie.

Styl polegający na bezradności w radzeniu sobie ze stresem był zwykle stosowany przez nauczycieli rzadko (75,6%) oraz nigdy (11,0%). Chociaż zdecydowana większość nie korzystała z tego stylu, to jednak ponad 13% nauczycieli sięgała po niego często lub bardzo często, co budzi niepokój i wymaga objęcia tej grupy wsparciem.

Bardzo liczna grupa nauczycieli (60,2%) w sytuacjach stresowych często szukała wsparcia u innych, a 26,3% nauczycieli robiło to bardzo często. 12,1% rzadko zwracało się po pomoc do innych w sytuacjach stresowych, a tylko 1,5% nie robiło tego nigdy. Umiejętność zwracania się o pomoc do innych stanowi ważny czynnik ochronny, wzmacniający kapitał psychologiczny.

Unikanie jako styl radzenia sobie ze stresem był stosowany przez 68,4% badanych nauczycieli często, a bardzo często – przez 4,8%. Rzadko wykorzystywało go 27,9%, a nigdy 0,9%. Uzyskane wyniki pokazują, że niemal trzy czwarte badanych nauczycieli (73,2%) często lub bardzo często korzystało ze strategii unikowych w sytuacjach stresowych. Strategia ta polega na zajmowaniu się czymś innym, by nie myśleć o problemie, skupieniu na emocjach czy zaprzeczaniu trudnej sytuacji. Unikanie nie jest adaptacyjnym stylem radzenia sobie ze stresem, ponieważ odsuwa od rozwiązania istotnego problemu, skupiając się na czynnikach zastępczych. Stosowanie tego stylu wskazuje na potrzebę wsparcia nauczycieli w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Wykres 121. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli

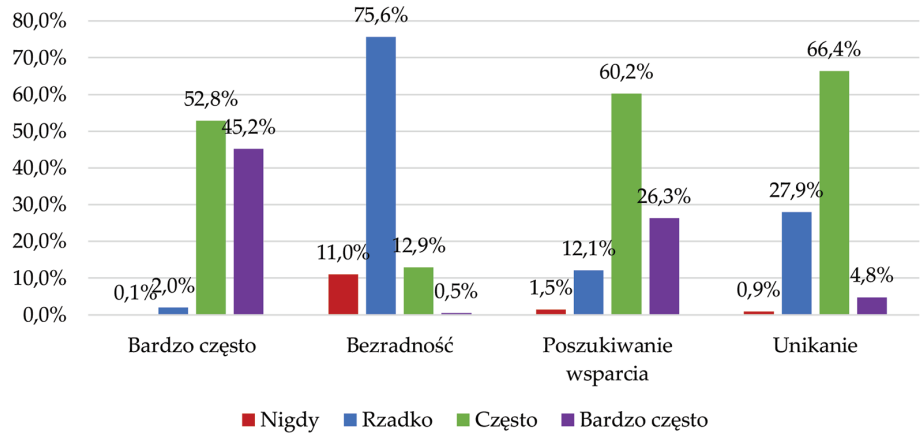
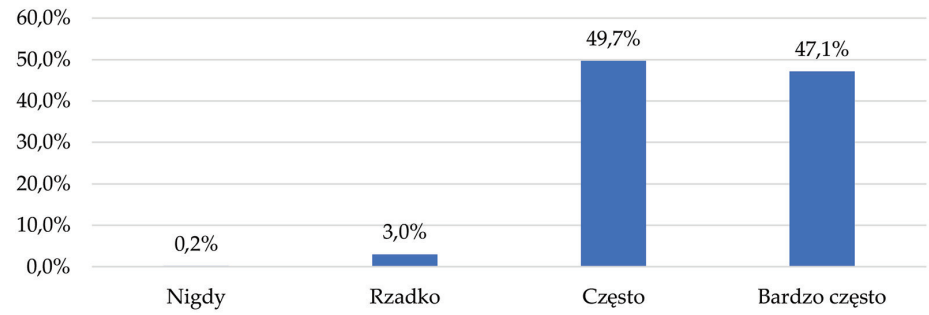


Tabela 259. Radzenie sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów

MINI-COPE		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	4	0,2
	Rzadko	58	3,0
	Często	964	49,7
	Bardzo często	914	47,1
Planowanie	Nigdy	10	0,5
	Rzadko	63	3,2
	Często	1 075	55,4
	Bardzo często	792	40,8
Pozytywne przewartościowanie	Nigdy	18	0,9
	Rzadko	182	9,4
	Często	1 253	64,6
	Bardzo często	487	25,1
Akceptacja	Nigdy	11	0,6
	Rzadko	135	7,0
	Często	1 326	68,4
	Bardzo często	468	24,1
Poczucie humoru	Nigdy	215	11,1
	Rzadko	1 102	56,8
	Często	567	29,2
	Bardzo często	56	2,9
Zwrot ku religii	Nigdy	401	20,7
	Rzadko	515	26,5
	Często	695	35,8
	Bardzo często	329	17,0
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	Nigdy	22	1,1
	Rzadko	264	13,6
	Często	1 114	57,4
	Bardzo często	540	27,8

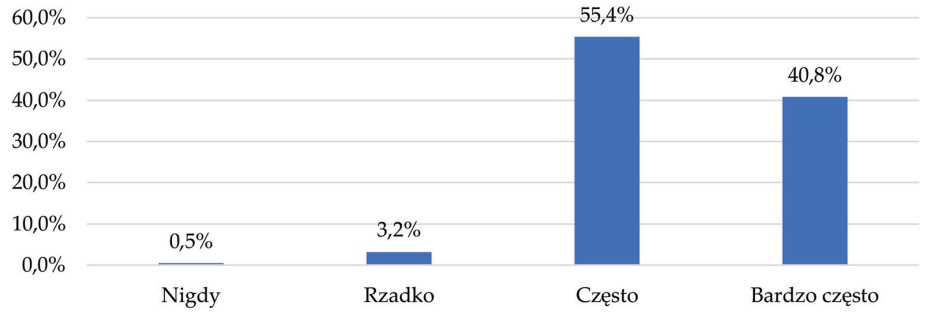
MINI-COPE		N	%
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	Nigdy	25	1,3
	Rzadko	245	12,6
	Często	1 252	64,5
	Bardzo często	418	21,5
Odwracanie uwagi	Nigdy	52	2,7
	Rzadko	476	24,5
	Często	1 184	61,0
	Bardzo często	228	11,8
Zaprzeczanie	Nigdy	809	41,7
	Rzadko	883	45,5
	Często	222	11,4
	Bardzo często	26	1,3
Wyładowanie	Nigdy	78	4,0
	Rzadko	697	35,9
	Często	1 060	54,6
	Bardzo często	105	5,4
Zażywanie substancji psychoaktywnych	Nigdy	1 575	81,2
	Rzadko	292	15,1
	Często	64	3,3
	Bardzo często	9	0,5
Zaprzestanie działań	Nigdy	729	37,6
	Rzadko	1 053	54,3
	Często	141	7,3
	Bardzo często	17	0,9
Obwinianie siebie	Nigdy	356	18,4
	Rzadko	1 052	54,2
	Często	468	24,1
	Bardzo często	64	3,3

Wykres 122. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie



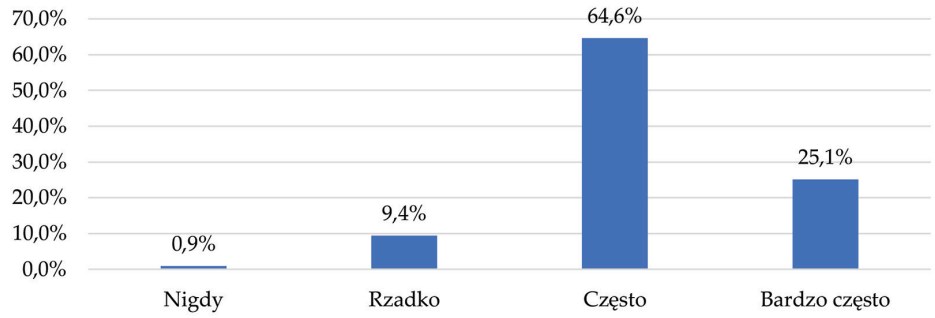
Strategię aktywnego radzenia sobie ze stresem często stosowało 49,7% specjalistów, natomiast bardzo często 47,1% z nich. 3,2% specjalistów nie stosowało strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem nigdy albo robiło to rzadko. Stosujący tę strategię starają się rozwiązać sytuację trudną, podejmując różne działania, aby poradzić sobie z problemem.

Wykres 123. Rozkład wyników w strategii planowanie



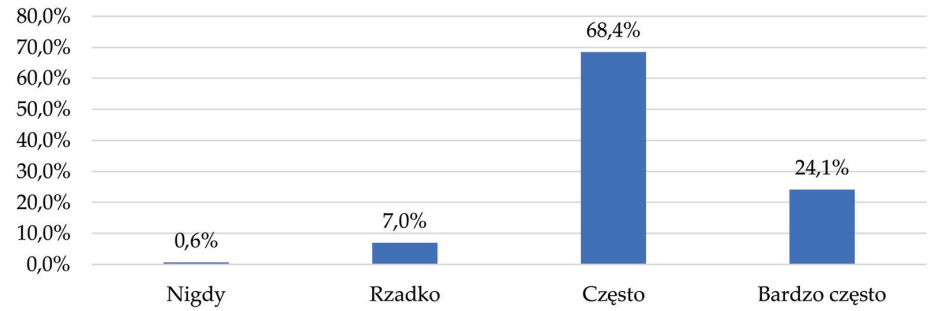
Osoby stosujące strategię planowania w radzeniu sobie ze stresem planowały, jak rozwiązać sytuację trudną, i rozważają kroki niezbędne, by dojść do celu. 55,4% specjalistów często planowało, a 40,8% bardzo często planowało podjęte działania, co świadczy o aktywnym podejściu do problemów. Tylko 3,7% specjalistów nie stosowało nigdy strategii planowania lub stosowało ją rzadko.

Wykres 124. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie



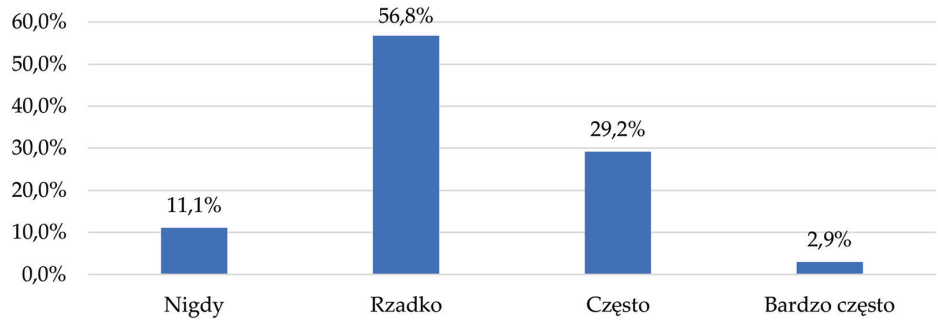
Badani specjaliści stosowali strategię pozytywnego przewartościowania często (64,6%) lub bardzo często (25,1%). Tylko 10,3% z nich nie stosowało takiej strategii radzenia sobie ze stresem lub sięgało po nią rzadko. Osoba stosująca strategię pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem podejmuje różne działania, by zobaczyć sytuację z jak najlepszej perspektywy.

Wykres 125. Rozkład wyników w strategii akceptacja



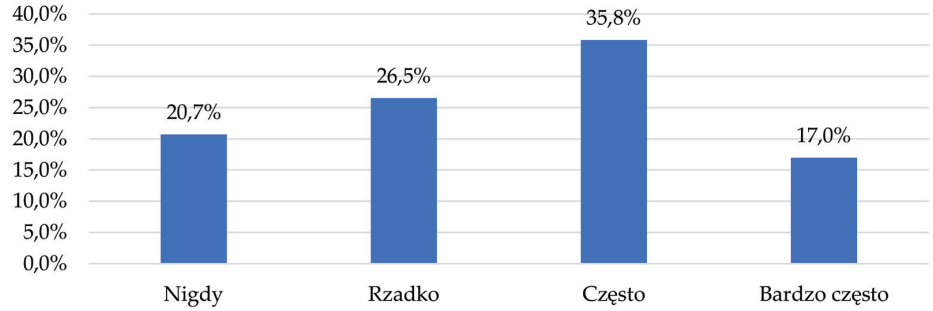
Specjaliści stosujący strategię akceptacji w radzeniu sobie ze stresem starają się zaakceptować sytuację jako już zaistniałą i uczą się z tym żyć. Taką strategię radzenia sobie ze stresem ujawniło 68,4% z nich (często) oraz 24,1% (bardzo często). 7,6% nie stosowało tej strategii nigdy lub stosowało ją rzadko.

Wykres 126. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru



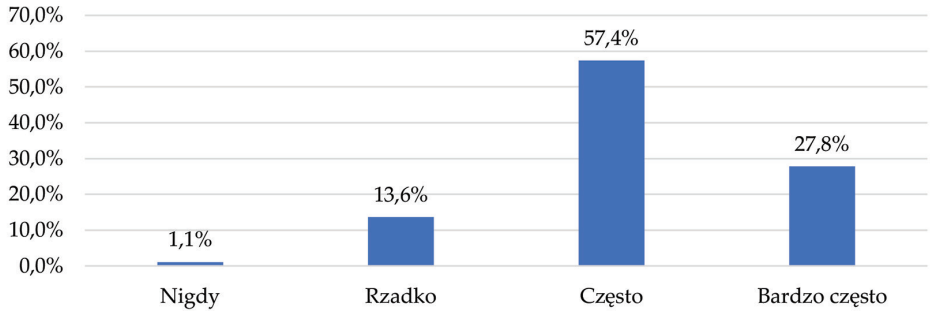
Strategię poczucia humoru w radzeniu sobie ze stresem stosowało często 29,2% specjalistów, bardzo często 2,9%. Rzadko lub nigdy deklarowało ją 64,9% specjalistów. Stosowanie tej strategii oznacza, że żartuje się na temat stresującej sytuacji, starając się obrócić ją w żart. Jest to jedna z rzadziej stosowanych przez specjalistów strategii.

Wykres 127. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii



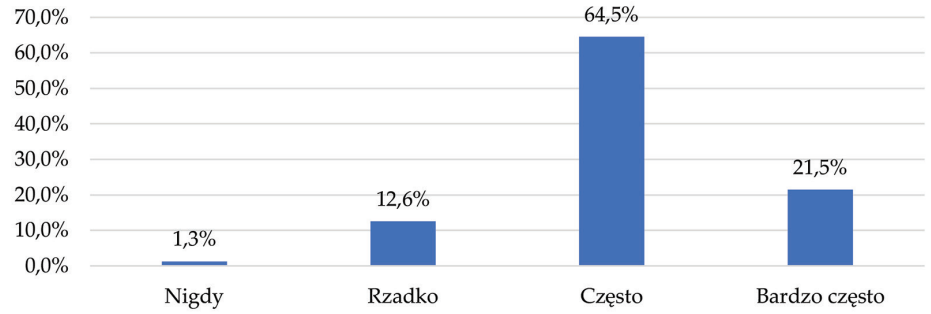
Wśród badanych specjalistów strategię zwrotu ku religii stosowało często 35,8%, a bardzo często – 17% z nich. Zwrot ku religii było strategią stosowaną rzadko lub wcale przez 47,2% specjalistów. Osoby stosujące tę strategię szukają ukojenia w religii lub swojej wierze w sytuacjach stresowych, np. modląc się lub medytując.

Wykres 128. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego



Wykorzystując strategię poszukiwania wsparcia emocjonalnego w radzeniu sobie ze stresem specjaliści dość chętnie kontaktują się z innymi, by uzyskać pocieszenie i zrozumienie. Ze wsparcia korzystało często 57,4%, bardzo często – 27,8%, a rzadko lub nigdy – 14,7% z nich.

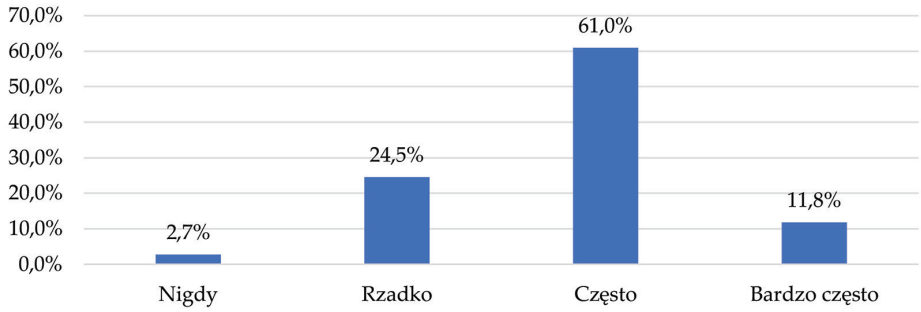
Wykres 129. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego



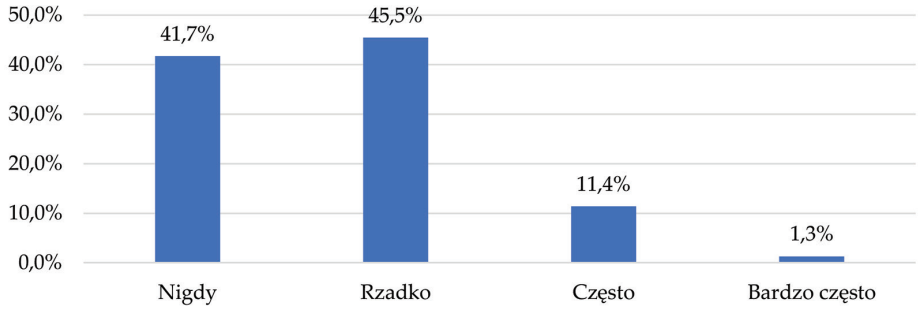
Strategia poszukiwania wsparcia instrumentalnego polega na poszukiwaniu wiedzy, informacji i sposobów rozwiązania. Specjaliści korzystali często (64,5%) lub bardzo często (21,5%) z tej strategii. Nigdy lub rzadko sięgało po tę strategię 13,9% badanych z tej grupy.

Odwracanie uwagi było często (61,0%) lub bardzo często (11,8%) strategią stosowaną przez specjalistów. Rzadko lub nigdy nie używało jej 27,2% z nich.

Wykres 130. Rozkład wyników w strategii odwracanie uwagi

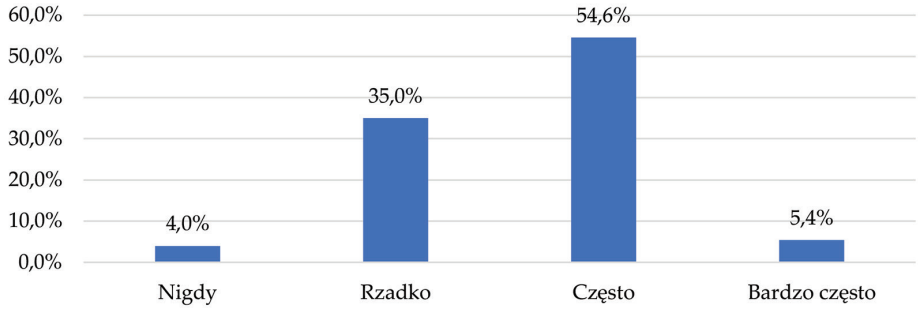


Wykres 131. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie



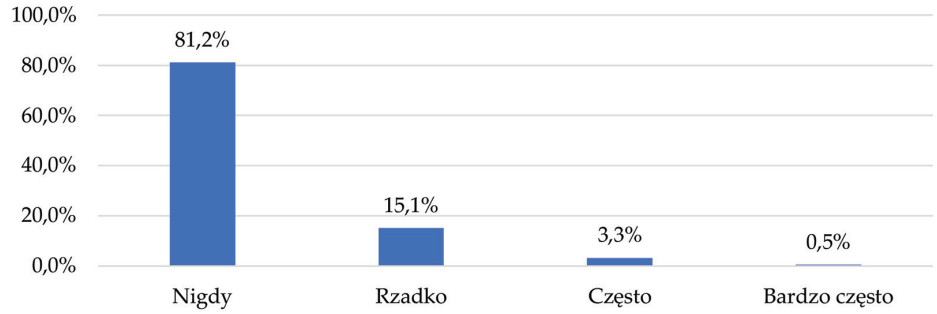
Nieliczni specjaliści korzystali ze strategii Zaprzeczania. Jedynie 12,7% badanych stosowało ją często lub bardzo często, natomiast rzadko i nigdy – 87,2%.

Wykres 132. Rozkład wyników w strategii wyładowanie



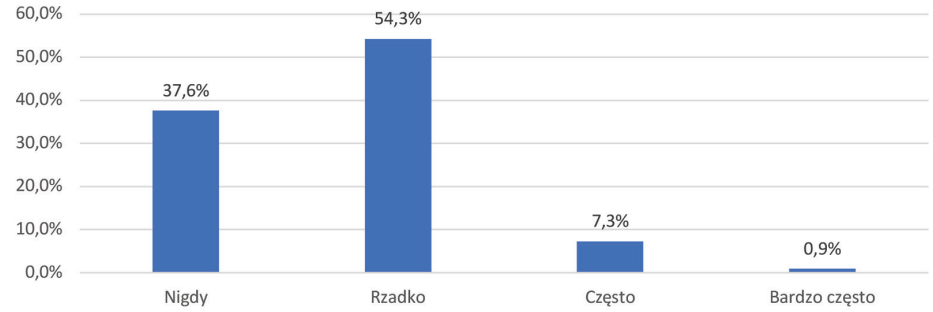
Wyładowanie, polegające na ujawnianiu przykrych uczuć (złości, wściekłości), było często stosowane przez 54,6% specjalistów, zaś bardzo często przez 5,4% z nich. 39,0% nie stosowało tej strategii nigdy lub czyni to rzadko.

Wykres 133. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych



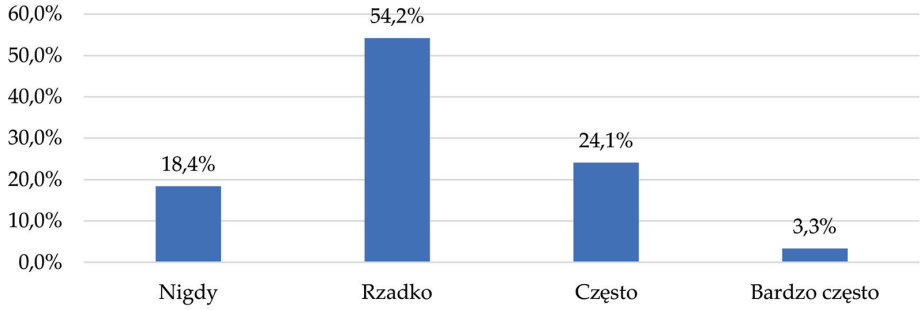
Najrzadziej wykorzystywaną przez specjalistów strategią było zażywanie substancji psychoaktywnych. 81,2% nie korzystało z niej nigdy, 15,1% – rzadko. Często korzystało z tej strategii zaledwie 3,3% specjalistów, a 0,5% nigdy.

Wykres 134. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań



Inną nieadaptacyjną strategią jest zaprzestanie działań. Również nie jest ona popularna wśród specjalistów: 37,6% nie stosowało jej nigdy, 54,3% rzadko. Tylko 7,3% sięgało po nią często, a 0,9% – bardzo często.

Wykres 135. Rozkład wyników w strategii obwinianie siebie



Kierowanie wobec siebie oskarżeń za każdą sytuację trudną jest strategią, której nigdy nie stosowało 18,4% specjalistów, rzadko – 54,2%, często – 24,1%, a bardzo często – 3,3%.

Przedstawiona poniżej analiza dotyczy wyników w zakresie radzenia sobie ze stresem w obrębie czynników nadrzędnych. W oparciu o te czynniki ustalono, w jakim stopniu specjaliści stosują styl radzenia sobie ze stresem oparty o aktywne radzenie sobie, czy też polegający na bezradności lub poszukiwaniu wsparcia albo unikania.

Tabela 260. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE)

MINI-COPE		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	1	0,1
	Rzadko	36	1,9
	Często	887	45,7
	Bardzo często	1 016	52,4
Bezradność	Nigdy	253	13,0
	Rzadko	1 469	75,7
	Często	209	10,8
	Bardzo często	9	0,5
Poszukiwanie wsparcia	Nigdy	8	0,4
	Rzadko	151	7,8
	Często	1 162	59,9
	Bardzo często	619	31,9

MINI-COPE		N	%
Unikanie	Nigdy	14	0,7
	Rzadko	596	30,7
	Często	1 256	64,7
	Bardzo często	74	3,8

Aktywne radzenie sobie jest czynnikiem, który sprzyja dobremu funkcjonowaniu i konstruktywnemu radzeniu sobie ze stresem. Styl aktywny w radzeniu sobie ze stresem był stosowany przez niemal wszystkich badanych specjalistów. Często stosowało go 45,7%, a bardzo często 52,4%. Tylko 1,9% specjalistów wykorzystywało styl aktywny rzadko, a 0,1% – nigdy.

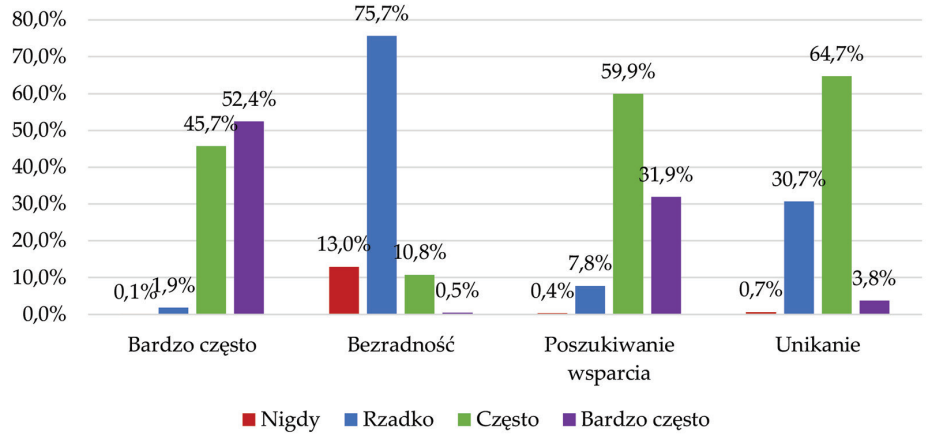
Bezradność w radzeniu sobie ze stresem była stosowana rzadko przez specjalistów. Nigdy nie korzystało z tej strategii 11,0% z nich, a rzadko 75,7%. Bardzo często stosowało to tylko 0,5%, a często – 10,8% z nich.

Poszukiwanie wsparcia wskazało jako częste 59,9% badanych specjalistów, którzy w sytuacjach stresowych szukają wsparcia u innych. 31,9% robiło to bardzo często, zaś 12,1% rzadko zwracało się po pomoc do innych, a tylko 1,5% nie robiło tego nigdy. Umiejętność zwracania się o pomoc do innych stanowi ważny czynnik ochronny i wzmacniający kapitał psychologiczny.

Unikanie jako styl radzenia sobie ze stresem był stosowany często przez 64,7% badanych specjalistów, a bardzo często stosowało go 3,8%. Rzadko wykorzystywało go 30,7%, a nigdy 0,7%. Strategia ta polega na zajmowaniu się czymś innym, by nie myśleć o problemie, skupieniu na emocjach czy zaprzeczaniu trudnej sytuacji. Unikanie nie jest adaptacyjnym stylem radzenia sobie ze stresem, ponieważ odsuwa od rozwiązania istotnego problemu, poprzez skupienie się na czynnikach zastępczych. Stosowanie tego stylu wskazuje na potrzebę wsparcia specjalistów w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Podsumowując, można zauważyć, że nauczyciele najchętniej radzą sobie ze stresem poprzez bardzo konstruktywne strategie: aktywnie działają i planują, czasem poszukają emocjonalnego lub instrumentalnego wsparcia oraz akceptacji lub dokonują pozytywnego przewartościowania, ewentualnie też odwracają uwagę. Ogólny opis czynników radzenia sobie ze stresem wśród specjalistów pokazał strategie preferowane. Najwyższe wyniki uzyskały konstruktywne strategie, takie jak: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja. Jednocześnie dość duża część badanych nauczycieli i specjalistów stosowało strategie unikania.

Wykres 136. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE)



◈ *Radzenie sobie ze stresem przez nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Pierwszą zmienną uwzględnioną w porównaniu jest płeć. Pojawia się tu kilka istotnych statystycznie różnic.

Tabela 261. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli ze względu na płeć

MINI-COPE	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,26	0,51	2,12	0,57	-4,96	<0,001
Planowanie	2,20	0,49	2,14	0,57	-1,42	0,155
Pozytywne przewartościowanie	1,95	0,57	1,84	0,68	-2,68	0,007
Akceptacja	2,00	0,49	1,88	0,60	-3,58	<0,001
Poczucie humoru	0,98	0,61	1,19	0,69	-6,03	<0,001
Zwrot ku religii	1,43	1,00	1,21	1,06	-4,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,92	0,65	1,54	0,72	-10,42	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,86	0,62	1,51	0,73	-9,51	<0,001
Odwracanie uwagi	1,69	0,62	1,47	0,67	-6,75	<0,001
Zaprzeczanie	0,65	0,61	0,66	0,68	-0,30	0,768

MINI-COPE	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wyładowanie	1,43	0,61	0,99	0,67	-13,35	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,44	0,36	0,69	-5,48	<0,001
Zaprzestanie działań	0,58	0,53	0,60	0,61	-0,17	0,864
Obwinianie siebie	1,08	0,71	0,99	0,73	-2,65	0,008

Kobiety uzyskały istotnie wyższe wyniki w skalach: aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi, wyładowanie oraz obwinianie siebie. Z kolei wyniki mężczyzn były wyższe w skalach poczucie humoru i zażywanie substancji psychoaktywnych. Wynika z tego, iż panie sięgają po różne strategie radzenia sobie ze stresem, natomiast mężczyźni mieli tendencję do obracania problemów w żart lub uciekania się do środków psychoaktywnych.

Tabela 262. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli ze względu na płeć

MINI-COPE	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Aktywne radzenie sobie	2,31	0,50	2,13	0,67	-3,32	0,001
Planowanie	2,25	0,52	2,11	0,65	-2,64	0,008
Pozytywne przewartościowanie	2,02	0,58	1,89	0,65	-2,69	0,007
Akceptacja	2,02	0,51	1,89	0,57	-2,93	0,003
Poczucie humoru	0,97	0,62	1,18	0,70	-3,60	<0,001
Zwrot ku religii	1,40	0,98	1,24	0,97	-2,07	0,039
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,01	0,64	1,70	0,67	-5,57	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,93	0,59	1,60	0,65	-6,29	<0,001
Odwracanie uwagi	1,64	0,63	1,43	0,65	-4,14	<0,001
Zaprzeczanie	0,57	0,62	0,66	0,68	-1,49	0,136
Wyładowanie	1,41	0,60	1,10	0,63	-6,24	<0,001

MINI-COPE	Płeć				Test U Manna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,45	0,34	0,63	-3,23	0,001
Zaprzestanie działań	0,57	0,55	0,67	0,64	-1,66	0,098
Obwinianie siebie	0,96	0,69	1,05	0,69	-1,66	0,097

W grupie specjalistów niemal wszystkie czynniki radzenia sobie ze stresem były istotnie różne pod względem płci. Kobiety chętniej niż mężczyźni sięgali po strategie radzenia sobie, takie jak aktywność, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Jedynym wymiarem, który mężczyźni oceniali istotnie wyżej niż kobiety, było poczucie humoru.

Tabela 263. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów ze względu na formę zatrudnienia

MINI-COPE	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Aktywne radzenie sobie	2,30	0,51	2,35	0,49	2,14	0,67	5,34	0,069
Planowanie	2,24	0,52	2,33	0,51	2,06	0,71	11,26	0,004
Pozytywne przewartościowanie	2,01	0,58	2,05	0,56	1,82	0,69	9,89	0,007
Akceptacja	2,00	0,51	2,05	0,50	1,94	0,64	3,00	0,224
Poczucie humoru	0,98	0,62	1,00	0,64	1,14	0,77	2,88	0,237
Zwrot ku religii	1,40	0,98	1,33	0,97	1,28	1,04	2,05	0,359
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,97	0,64	2,02	0,64	1,98	0,78	1,30	0,523
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,90	0,59	2,01	0,59	1,73	0,76	10,40	0,006
Odwracanie uwagi	1,62	0,63	1,60	0,63	1,63	0,68	0,12	0,941
Zaprzeczanie	0,58	0,61	0,51	0,61	0,89	0,87	12,46	0,002
Wyładowanie	1,38	0,60	1,36	0,59	1,49	0,74	1,81	0,405
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,46	0,24	0,51	0,35	0,60	10,25	0,006

MINI-COPE	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Zaprzestanie działań	0,57	0,55	0,57	0,57	0,77	0,68	6,76	0,034
Obwinianie siebie	0,96	0,68	0,96	0,67	1,18	0,89	4,17	0,124

Osoby pracujące na całym etacie i jego części uzyskali istotnie wyższy poziom planowania, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i pozytywnego przewartościowania niż osoby pracujące w ramach godzin zleconych. Osoby na godzinach zleconych cechował wyższy poziom zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych oraz zaprzestawania działań.

Tabela 264. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego

Wsparcie dostarczane	Stopień awansu zawodowego								Test H Kruskala-Wallisa	
	Nauczyciel stażysta (N = 154)		Nauczyciel kontraktowy (N = 474)		Nauczyciel mianowany (N = 485)		Nauczyciel dyplomowany (N = 1387)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Aktywne radzenie sobie	2,27	0,56	2,21	0,53	2,22	0,52	2,24	0,52	2,90	0,408
Planowanie	2,23	0,56	2,17	0,50	2,18	0,52	2,19	0,49	3,23	0,357
Pozytywne przewartościowanie	1,93	0,61	1,94	0,56	1,92	0,63	1,93	0,59	0,48	0,923
Akceptacja	2,06	0,54	2,00	0,51	2,01	0,51	1,95	0,52	8,02	0,046
Poczucie humoru	1,12	0,63	1,02	0,59	1,02	0,66	1,01	0,64	5,99	0,112
Zwrot ku religii	1,20	1,05	1,37	1,02	1,30	1,05	1,45	1,00	14,65	0,002
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,96	0,73	1,89	0,69	1,89	0,70	1,80	0,66	17,38	0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,91	0,74	1,86	0,67	1,85	0,67	1,74	0,64	23,94	<0,001
Odwracanie uwagi	1,56	0,67	1,63	0,63	1,63	0,63	1,67	0,63	7,08	0,069
Zaprzeczanie	0,73	0,68	0,66	0,60	0,65	0,62	0,65	0,63	2,34	0,505
Wyładowanie	1,39	0,69	1,39	0,64	1,35	0,64	1,34	0,64	2,65	0,448
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,25	0,62	0,18	0,44	0,23	0,51	0,22	0,50	2,91	0,405
Zaprzestanie działań	0,62	0,57	0,59	0,51	0,60	0,54	0,58	0,55	2,00	0,572
Obwinianie siebie	1,19	0,76	1,08	0,72	1,08	0,73	1,04	0,70	5,38	0,146

Korelacje dotyczące radzenia sobie ze stresem a stopniem awansu zawodowego ukazują szereg istotnych różnic. Poziom akceptacji jako pożądany skutek strategii radzenia sobie był istotnie wyższy u nauczycieli stażystów, zaś najniższy u dyplomowanych. Poziom poszukiwania wsparcia, zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego, okazał się odwrotnie proporcjonalny do wysokości stopnia nauczycielskiego – starsi rangą nauczyciele rzadziej poszukiwali wsparcia. Różnice nie są bardzo duże, ale statystycznie istotne. Młodsi nauczyciele najrzadziej zwracali się ku religii, tutaj zależność nie jest liniowa – grupami częściej stosującymi tę strategię byli nauczyciele mianowani, a po nich kontraktowi. Wreszcie najwyższy poziom cechował nauczycieli dyplomowanych.

Tabela 265. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli a wiek

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,01	0,627
Planowanie	0,04	0,060
Pozytywne przewartościowanie	0,02	0,306
Akceptacja	-0,04	0,066
Poczucie humoru	-0,06	0,002
Zwrot ku religii	0,06	0,002
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,11	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-0,11	<0,001
Odwracanie uwagi	0,03	0,099
Zaprzeczanie	0,01	0,654
Wyładowanie	-0,09	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,04	0,062
Zaprzestanie działań	-0,03	0,106
Obwinianie siebie	-0,02	0,261

Wiek nauczycieli korelował z kilkoma wymiarami: ujemnie z poczuciem humoru, wyładowaniem, poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego i poszukiwaniem wsparcia instrumentalnego, a dodatnio ze zwrotem ku religii. Korelacje były słabe.

Tabela 266. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów a wiek

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,05	0,041
Planowanie	0,05	0,027
Pozytywne przewartościowanie	0,05	0,024
Akceptacja	0,00	0,976
Poczucie humoru	-0,11	<0,001
Zwrot ku religii	0,12	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,09	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-0,07	0,003
Odwracanie uwagi	0,08	<0,001
Zaprzeczanie	-0,03	0,181
Wyładowanie	-0,11	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,11	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,03	0,154
Obwinianie siebie	-0,04	0,104

Wiek specjalistów korelował z wieloma wymiarami: aktywne radzenie sobie, panowanie, pozytywne przewartościowanie, zwrot ku religii, odwrócenie uwagi. Negatywne korelacje dotyczyły takich strategii, jak: poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, wyładowanie i zażywanie substancji psychoaktywnych. Im starsi psychologowie i pedagodzy, tym lepiej radzą sobie ze stresem z użyciem strategii: aktywnych działań, planowania i pozytywnego przewartościowania lub odwrócenia uwagi oraz zwrotu ku religii, natomiast coraz rzadziej szukają pomocy innych osób czy rozładowują napięcie, zażywając substancje psychoaktywne lub poprzez humor.

Tabela 267. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli a staż pracy

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,00	0,896
Planowanie	0,02	0,307

	r	p
Pozytywne przewartościowanie	0,00	0,933
Akceptacja	-0,04	0,079
Poczucie humoru	-0,05	0,007
Zwrot ku religii	0,07	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,09	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-0,10	<0,001
Odwracanie uwagi	0,05	0,012
Zaprzeczanie	0,02	0,250
Wyładowanie	-0,06	0,003
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,01	0,639
Zaprzestanie działań	-0,01	0,524
Obwinianie siebie	-0,02	0,379

Dłuższy staż pracy nauczycieli dodatnio korelował ze strategiami zwrotu ku religii i odwracania uwagi. Nauczyciele pracujący dłużej w zawodzie częściej korzystali w radzeniu sobie ze stresem z: poczucia humoru, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i wyładowania (korelacje ujemne).

Tabela 268. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów a staż pracy

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,04	0,090
Planowanie	0,03	0,215
Pozytywne przewartościowanie	0,04	0,085
Akceptacja	0,00	0,862
Poczucie humoru	-0,12	<0,001
Zwrot ku religii	0,10	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,06	0,005
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-0,06	0,006

	r	p
Odwracanie uwagi	0,08	<0,001
Zaprzeczanie	0,00	0,851
Wyładowanie	-0,10	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,08	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,01	0,592
Obwinianie siebie	-0,03	0,274

Specjaliści wraz z wiekiem zmieniają swoje sposoby radzenia sobie ze stresem. Ich doświadczenie zawodowe dodatnio korelowało ze zwrotem ku religii oraz odwracaniem uwagi. Im dłużej pracują, tym chętniej korzystają z praktyk religijnych lub przeniesienia uwagi jako ze sposobu radzenia sobie ze stresem. Pedagodzy i psycholodzy w miarę wydłużania stażu pracy coraz mniej korzystają z takich strategii, jak: poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, wyładowanie oraz zażywanie substancji psychoaktywnych (korelacje ujemne).

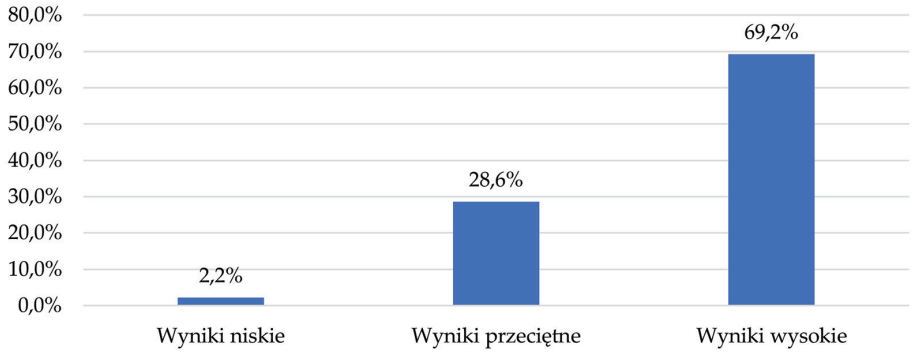
5.6.5. Kapitał społeczny nauczycieli i specjalistów

◈ *Otrzymywane wsparcie społeczne*

Tabela 269. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli

Otrzymywane wsparcie społeczne	N	%
Wyniki niskie	54	2,2
Wyniki przeciętne	715	28,6
Wyniki wysokie	1 731	69,2
Ogółem	2 500	100,0

Wykres 137. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli

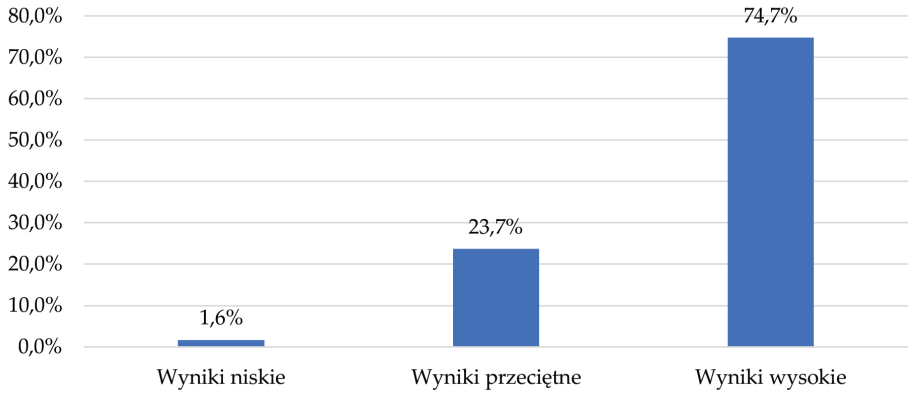


Nauczyciele postrzegali wsparcie otrzymywane jako wysokie – 69,2%, 28,6% uznało je za przeciętne, a tylko 2,2% za niskie.

Tabela 270. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez specjalistów

Otrzymywane wsparcie społeczne	N	%
Wyniki niskie	31	1,6
Wyniki przeciętne	459	23,7
Wyniki wysokie	1 450	74,7
Ogółem	2 500	100,0

Wykres 138. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez specjalistów



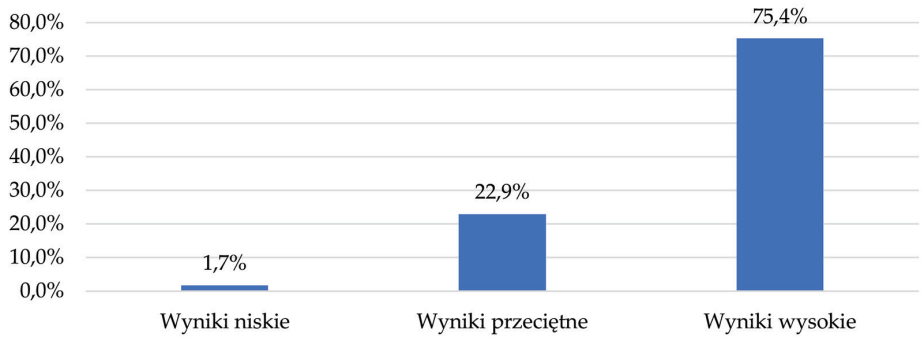
Specjaliści bardzo wysoko oceniali otrzymywane wsparcie. 74,7% uważało je za wysokie, 23,7% za przeciętne, a 1,6% za niskie.

Tabela 271. Rodzaje wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli

Rodzaje wsparcia		N	%
Wsparcie emocjonalne	Wyniki niskie	42	1,7
	Wyniki przeciętne	573	22,9
	Wyniki wysokie	1 885	75,4
Wsparcie instrumentalne	Wyniki niskie	45	1,8
	Wyniki przeciętne	550	22,0
	Wyniki wysokie	1 905	76,2
Wsparcie materialne	Wyniki niskie	802	32,1
	Wyniki przeciętne	1 387	55,5
	Wyniki wysokie	311	12,4
Wsparcie informacyjne	Wyniki niskie	79	3,2
	Wyniki przeciętne	890	35,6
	Wyniki wysokie	1 531	61,2
Wsparcie wartościujące	Wyniki niskie	54	2,2
	Wyniki przeciętne	834	33,4
	Wyniki wysokie	1 612	64,5
Zapotrzebowanie na wsparcie	Wyniki niskie	119	4,8
	Wyniki przeciętne	1 172	46,9
	Wyniki wysokie	1 209	48,4
Poszukiwanie wsparcia	Wyniki niskie	155	6,2
	Wyniki przeciętne	1 300	52,0
	Wyniki wysokie	1 045	41,8

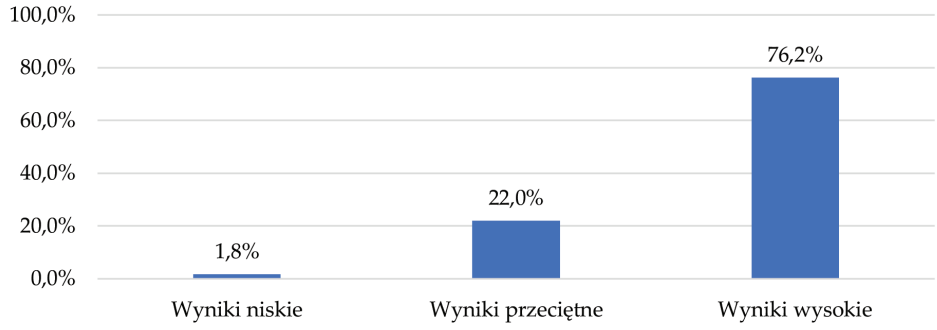
Ponad 3/4 (75,4%) nauczycieli uzyskiwało wsparcie emocjonalne na wysokim poziomie, 22,9% określało je jako przeciętne, a tylko 1,7% jako małe. Oznacza to, że większość nauczycieli ma możliwość uzyskania pocieszenia i wsparcia.

Wykres 139. Poziom wsparcia emocjonalnego otrzymywanego przez nauczycieli



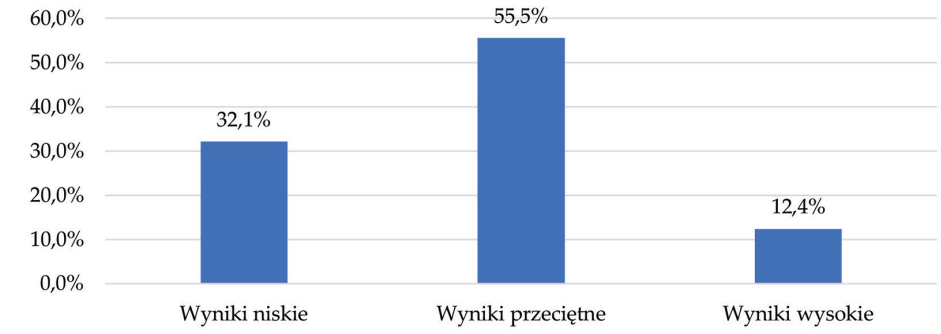
Otrzymywane wsparcie instrumentalne nauczyciele określali jako wysokie – 76,2%. Nauczyciele uzyskujący wysokie wyniki dostrzegają w swoim otoczeniu dostępne dla siebie wsparcie, polegające na wyjaśnieniu, w jaki sposób rozwiązać problem, dostarczeniu narzędzi czy pomysłów na rozwiązanie problemu. 22,0% nauczycieli oceniało takie wsparcie na poziomie przeciętnym, co może sugerować ograniczony dostęp do niego, zaś 1,8% na niskim.

Wykres 140. Poziom wsparcia instrumentalnego otrzymywanego przez nauczycieli



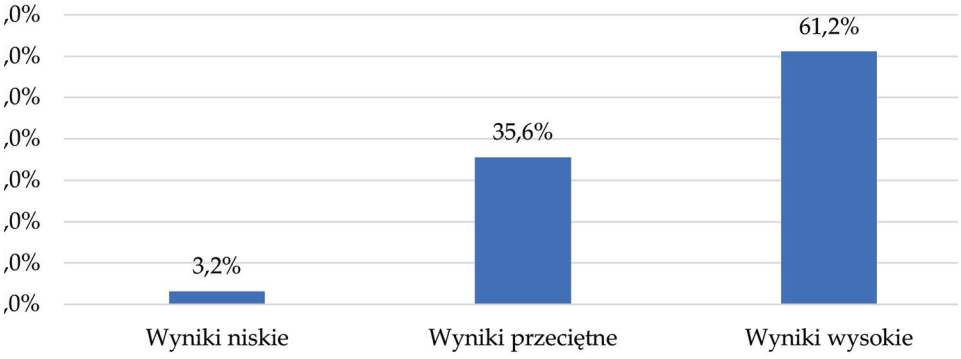
Otrzymywane wparcie materialne nauczyciele postrzegali przeciętnie – taki wynik zaznaczyło 55,5% spośród nich. Jedna trzecia nauczycieli nisko oceniła otrzymywane przez siebie wsparcie materialne, co może sugerować niezaspokojone potrzeby materialne tych osób oraz brak źródeł wsparcia w tym obszarze. Wyniki wysokie uzyskało 12,4% badanych.

Wykres 141. Poziom wsparcia materialnego otrzymywanego przez nauczycieli



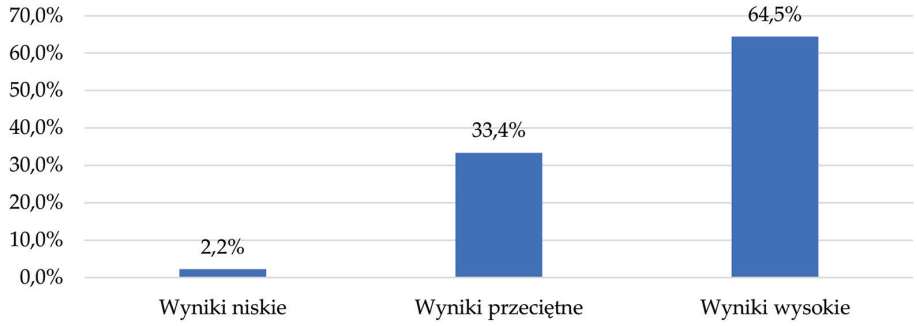
Wsparcie informacyjne oceniali nauczyciele jako ponadprzeciętne. 61,2% wskazało wyniki wysokie, 35,6% przeciętne, a 3,2% niskie. Ten typ wsparcia pozwala na zdobycie potrzebnych informacji, wyjaśnienie kwestii trudnych czy uzyskanie odpowiedzi na pytania.

Wykres 142. Poziom wsparcia informacyjnego otrzymywanego przez nauczycieli



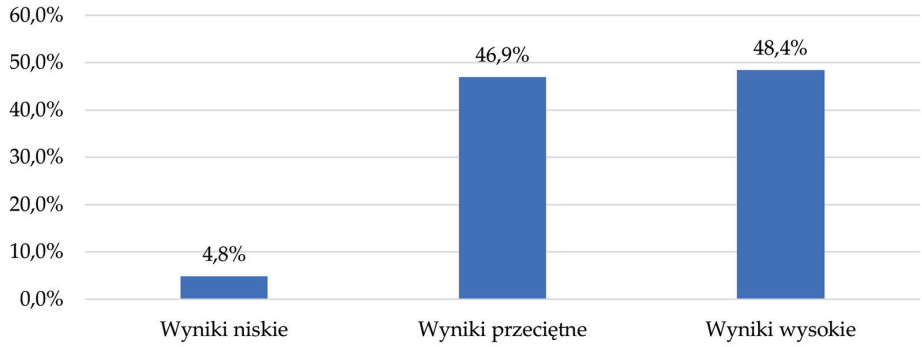
Wsparcie wartościujące oceniali nauczyciele wysoko (64,5%). Ocenę przeciętną wskazało 33,4% badanych, zaś niską 2,2%. Oznacza to, że nauczyciele mają w swoim środowisku możliwości rozmowy na ważne tematy, pomocy w rozwiązywaniu dylematów moralnych, ale także pozyskiwania pozytywnych informacji zwrotnych na swój temat, które sprawiają, że czują się wartościowi, np. informowanie o dobrze wykonywanej pracy.

Wykres 143. Poziom wsparcia wartościującego otrzymywanego przez nauczycieli



Nauczyciele zgłaszali duże zapotrzebowanie na wsparcie. 48,4% oczekiwało wsparcia na wysokim poziomie, 46,9% na średnim poziomie, a tylko 4,8% potrzebowało niewiele wsparcia. Nauczyciele potrafią radzić sobie z trudnościami samodzielnie, ale doświadczają także sytuacji, w których potrzebują wsparcia ze strony innych osób.

Wykres 144. Zapotrzebowanie na wsparcie wśród nauczycieli



Nauczyciele poszukiwali wsparcia na przeciętnym poziomie (52,0%). 41,8% poszukiwało dużego wsparcia, a 6,2% miało małe potrzeby w tym zakresie.

Wykres 145. Poszukiwanie wsparcia przez nauczycieli

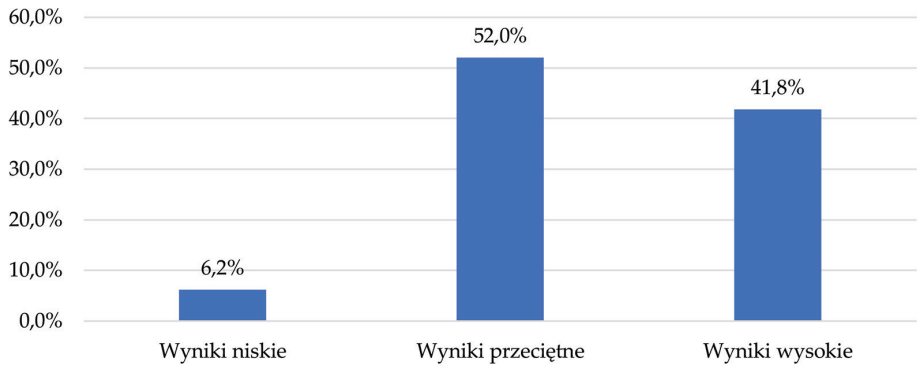


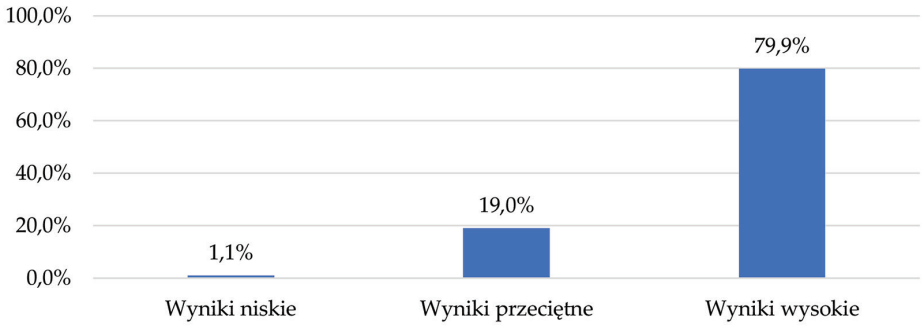
Tabela 272. Rodzaje wsparcia społecznego otrzymywanego przez specjalistów

Rodzaje wsparcia		N	%
Wsparcie emocjonalne	Wyniki niskie	21	1,1
	Wyniki przeciętne	369	19,0
	Wyniki wysokie	1 550	79,9
Wsparcie instrumentalne	Wyniki niskie	26	1,3
	Wyniki przeciętne	362	18,7
	Wyniki wysokie	1 552	80,0
Wsparcie materialne	Wyniki niskie	622	32,1
	Wyniki przeciętne	1 101	56,8
	Wyniki wysokie	217	11,2
Wsparcie informacyjne	Wyniki niskie	60	3,1
	Wyniki przeciętne	591	30,5
	Wyniki wysokie	1 289	66,4
Wsparcie wartościujące	Wyniki niskie	26	1,3
	Wyniki przeciętne	525	27,1
	Wyniki wysokie	1 389	71,6
Zapotrzebowanie na wsparcie	Wyniki niskie	74	3,8
	Wyniki przeciętne	889	45,8
	Wyniki wysokie	977	50,4

Rodzaje wsparcia		N	%
Poszukiwanie wsparcia	Wyniki niskie	98	5,1
	Wyniki przeciętne	912	47,0
	Wyniki wysokie	930	47,9

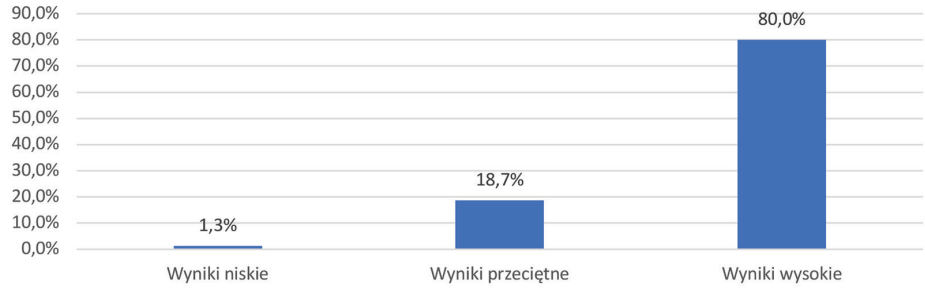
Specjaliści oceniali otrzymywane wsparcie emocjonalne jako wysokie. Prawie 80% z nich było zadowolonych z otrzymywanego wsparcia, 19% określało wsparcie jako przeciętne, a 1,1% jako niskie.

Wykres 146. Poziom wsparcia emocjonalnego otrzymywanego przez specjalistów



Wsparcie instrumentalne również ocenione zostało wysoko. 80% specjalistów było zdania, że otrzymuje potrzebne informacje i pomoc w sytuacjach trudnych, narzędzia czy pomysły na rozwiązanie problemu. 18,7% określiło to wsparcie jako przeciętne, a tylko 1,3% jako niskie.

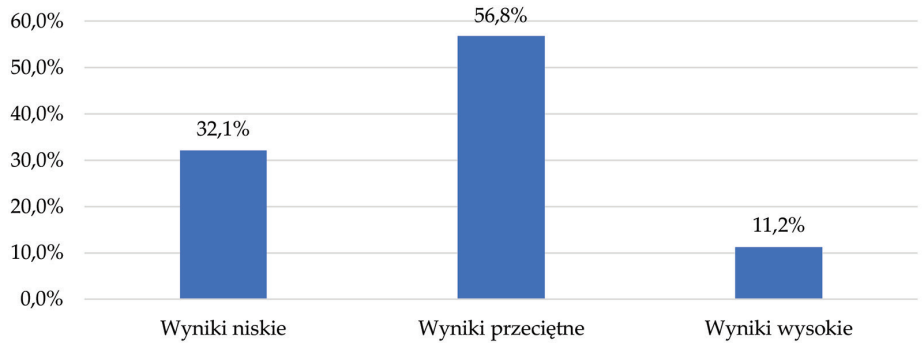
Wykres 147. Poziom wsparcia instrumentalnego otrzymywanego przez specjalistów



Wsparcie materialne specjaliści określali jako przeciętne – taki wynik zaznaczyło 55,8% spośród nich. Jedna trzecia specjalistów (31,1,%) nisko

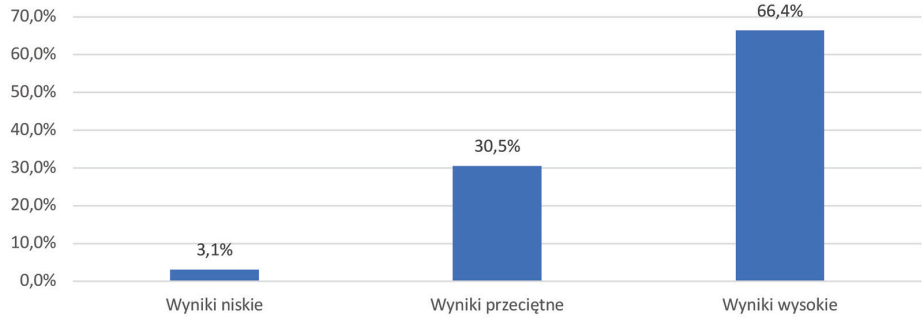
oceniła otrzymywane przez siebie wsparcie materialne, co może sugerować niezaspokojone potrzeby materialne tych osób oraz brak źródeł wsparcia w tym obszarze. Wynik wysoki dotyczył 11,2% badanych.

Wykres 148. Poziom wsparcia materialnego otrzymywanego przez specjalistów



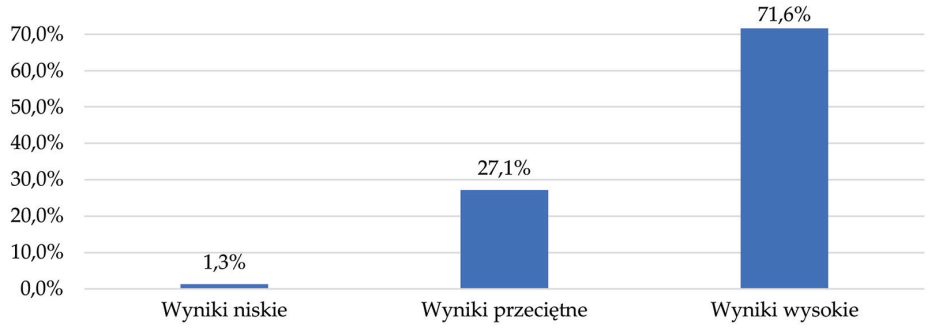
Wsparcie informacyjne specjaliści oceniali zdecydowanie wysoko (66,4%). Wyniki wysokie świadczą o tym, że specjaliści dostrzegają w swym otoczeniu źródła wsparcia, w postaci udzielenia im potrzebnych informacji i odpowiedzi na pytania, czy wyjaśnienia kwestii trudnych. Ponad jedna trzecia specjalistów (30,5%) oceniła możliwości takiego wsparcia jako przeciętne, a 3,1% jako niskie.

Wykres 149. Poziom wsparcia informacyjnego otrzymywanego przez specjalistów



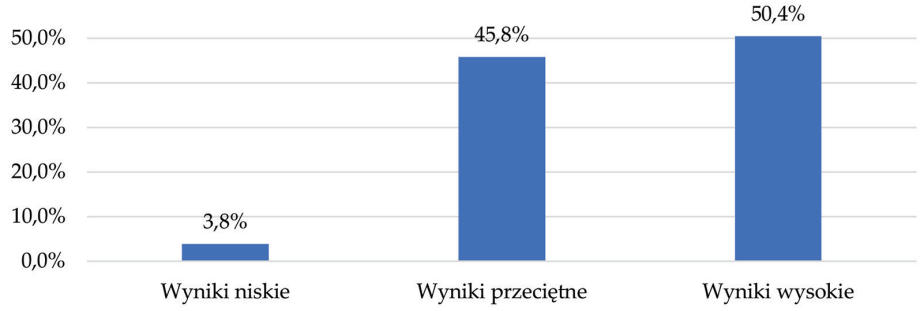
Wsparcie wartościujące specjaliści oceniali zazwyczaj wysoko (71,6%). Oznacza to, że mogą oni uzyskać w swoim otoczeniu wsparcie polegające na możliwości rozmowy na ważne tematy oraz pomoc przy rozwiązywaniu dylematów moralnych. Mogą też otrzymać pozytywne informacje zwrotne. 27,1% oceniło wsparcie wartościujące jako przeciętne, natomiast 2,8% – jako niskie.

Wykres 150. Poziom wsparcia wartościującego otrzymywanego przez specjalistów



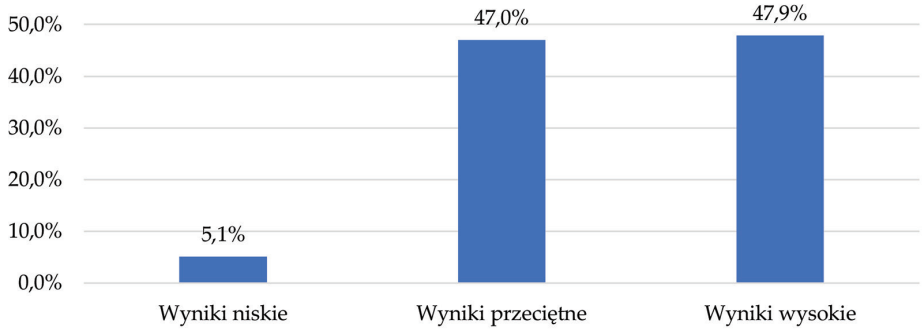
Połowa badanych specjalistów określiła swoje zapotrzebowanie na wsparcie na poziomie wysokim – 50,4%, 45,8% na przeciętnym, a 3,8% na niskim.

Wykres 151. Zapotrzebowanie na wsparcie wśród specjalistów



Podobnie kształtuje się poszukiwanie wsparcia. 47,9% badanych specjalistów określało je jako wysokie, 47,0% jako przeciętne, a 5,1% jako niskie.

Wykres 152. Poszukiwanie wsparcia przez specjalistów



◈ *Otrzymywane wsparcie społeczne a zmienne demograficzne i psychospołeczne*

Porównanie spostrzeganego wsparcia społecznego w obu grupach badanych zostało przeprowadzone z wykorzystaniem zmiennych demograficznych i psychospołecznych. Pierwszą zmienną uwzględnioną w porównaniach jest płeć.

Tabela 273. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia przez nauczycieli ze względu na płeć

Wsparcie społeczne	Płeć				Test U Mnna-Whitneya	
	Kobieta (N = 2042)		Mężczyzna (N = 458)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,55	0,55	3,25	0,69	-9,14	<0,001
Wsparcie instrumentalne	3,63	0,58	3,36	0,73	-8,50	<0,001
Wsparcie materialne	2,27	0,72	2,29	0,74	-0,37	0,709
Wsparcie informacyjne	3,40	0,68	3,17	0,78	-5,76	<0,001
Wsparcie wartościujące	3,37	0,60	3,24	0,68	-3,50	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,09	0,58	2,72	0,64	-11,52	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	3,05	0,69	2,67	0,71	-10,42	<0,001
Otrzymywane wsparcie	3,25	0,48	3,06	0,57	-6,56	<0,001

Z porównania spostrzeganego wsparcia z uwzględnieniem płci wynika, że kobiety uzyskały istotnie wyższe wyniki w większości skal, a konkretnie w skalach: wsparcie emocjonalne, wsparcie instrumentalne, wsparcie informacyjne, wsparcie wartościujące, zapotrzebowanie na wsparcie, poszukiwanie wsparcia, otrzymywanie wsparcia.

Pokazuje to, że kobiety w większym stopniu postrzegają otrzymywane wsparcie jako realne i dostępne we wszystkich niemal jego formach. Wyjątkiem jest wsparcie materialne, w obu grupach oceniane najniżej, jako najmniej dostępne.

Kobiety badane w grupie specjalistów w niemal wszystkich rodzajach wsparcia miały istotnie wyższe wyniki niż mężczyźni. Jedynie wsparcie materialne nie pokazuje istotnej różnicy. Oznacza to, że w odniesieniu do wszystkich form wsparcia (oprócz materialnego) kobiety miały istotnie większe niż

mężczyźni przekonanie o otrzymywaniu pomocy. Deklarowały również większe zapotrzebowanie na wsparcie oraz bardziej go poszukiwały.

Tabela 274. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia przez specjalistów ze względu na płeć

Wsparcie społeczne	Płeć				Test U Mnna-Whitneya	
	Kobieta (N = 1781)		Mężczyzna (N = 159)			
	M	SD	M	SD	Z	p
Wsparcie emocjonalne	3,60	0,53	3,27	0,68	-6,53	<0,001
Wsparcie instrumentalne	3,67	0,56	3,39	0,73	-5,71	<0,001
Wsparcie materialne	2,26	0,69	2,22	0,74	-0,85	0,394
Wsparcie informacyjne	3,44	0,68	3,19	0,77	-4,34	<0,001
Wsparcie wartościujące	3,46	0,57	3,25	0,72	-3,26	0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,09	0,55	2,77	0,67	-6,08	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	3,09	0,65	2,74	0,78	-5,71	<0,001
Otrzymywane wsparcie	3,29	0,46	3,07	0,60	-4,70	<0,001

Analiza statystyczna zależności między postrzeganym wsparciem a wiekiem nauczycieli wykazała dwie istotne korelacje. Okazuje się, że im starsi są badani nauczyciele, tym mniej doświadczają wsparcia materialnego oraz mniej odczuwają, że potrzebują jakiegoś wsparcia.

Tabela 275. Związki między otrzymywanym wsparciem a wiekiem nauczycieli

	r	p
Wsparcie emocjonalne	-0,01	0,618
Wsparcie instrumentalne	-0,01	0,495
Wsparcie materialne	-0,05	0,014
Wsparcie informacyjne	-0,04	0,054
Wsparcie wartościujące	0,01	0,475
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,06	0,006
Poszukiwanie wsparcia	-0,04	0,062
Otrzymywane wsparcie	-0,03	0,176

Tabela 276. Związki między otrzymywanym wsparciem a wiekiem specjalistów

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,09	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,06	0,006
Wsparcie materialne	-0,01	0,820
Wsparcie informacyjne	0,02	0,355
Wsparcie wartościujące	0,08	0,000
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,02	0,284
Poszukiwanie wsparcia	-0,02	0,301
Otrzymywane wsparcie	0,06	0,008

W grupie specjalistów z wiekiem dodatnio korelowały wsparcie emocjonalne, wsparcie instrumentalne i wsparcie wartościujące oraz ogólnie poczucie otrzymywanego wsparcia. Oznacza to, że psychologowie i pedagodzy z wiekiem coraz bardziej spostrzegają, że są wspierani w obszarze emocjonalnym, instrumentalnym i wartościującym. Im są starsi, tym bardziej doświadczają pocieszenia, jak i otrzymują wskazówki przy rozwiązywaniu dylematów moralnych i problemów zawodowych.

Tabela 277. Związki między otrzymywanym wsparciem a stażem pracy nauczycieli

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,00	0,956
Wsparcie instrumentalne	-0,01	0,731
Wsparcie materialne	-0,06	0,006
Wsparcie informacyjne	-0,04	0,057
Wsparcie wartościujące	0,02	0,321
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,04	0,030
Poszukiwanie wsparcia	-0,03	0,126
Otrzymywane wsparcie	-0,02	0,243

W grupie badanych nauczycieli ustalono jedynie dwie korelacje ze stażem pracy. Z długością stażu pracy ujemnie korelowało wsparcie materialne i zapotrzebowanie na wsparcie. Im dłużej pracują nauczyciele, tym mniej odczuwają wsparcie materialne i mają mniejsze zapotrzebowanie na wsparcie.

Tabela 278. Związki między otrzymywanym wsparciem a stażem pracy specjalistów

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,08	0,000
Wsparcie instrumentalne	0,07	0,004
Wsparcie materialne	-0,02	0,292
Wsparcie informacyjne	0,02	0,453
Wsparcie wartościujące	0,08	0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,02	0,502
Poszukiwanie wsparcia	-0,02	0,493
Otrzymywane wsparcie	0,05	0,021

W grupie specjalistów uzyskano cztery istotne statystycznie korelacje. Dotyczą one wsparcia emocjonalnego, wsparcia instrumentalnego, wsparcia wartościującego i wyniku ogólnego wsparcia otrzymywanego. Wszystkie wymienione formy były postrzegane intensywniej wraz z wydłużaniem stażu pracy. Dłuższe doświadczenie zawodowe psychologów i pedagogów wiąże się zatem ze spostrzeganiem większego wsparcia emocjonalnego, pomocy w rozwiązaniu problemów i możliwości rozmowy na ważne tematy.

Tabela 279. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia przez specjalistów ze względu na formę zatrudnienia

Wsparcie społeczne	Forma zatrudnienia						Test H Kruskala-Wallisa	
	Cały etat (N = 1601)		Część etatu (N = 263)		Godziny zlecone (N = 76)			
	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie emocjonalne	3,58	0,55	3,59	0,52	3,32	0,71	10,22	0,006
Wsparcie instrumentalne	3,65	0,58	3,66	0,50	3,38	0,76	13,26	0,001
Wsparcie materialne	2,26	0,69	2,24	0,71	2,23	0,67	0,40	0,820
Wsparcie informacyjne	3,43	0,69	3,46	0,62	3,22	0,75	6,38	0,041
Wsparcie wartościujące	3,45	0,58	3,48	0,57	3,21	0,76	7,02	0,030
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,07	0,57	3,02	0,57	2,91	0,60	7,78	0,020
Poszukiwanie wsparcia	3,07	0,68	3,09	0,59	2,94	0,71	2,34	0,311
Otrzymywane wsparcie	3,28	0,48	3,29	0,45	3,07	0,57	10,56	0,005

Wśród specjalistów istotne różnice wynikały także z porównania z uwagi na formę ich zatrudnienia. Spostrzeganie otrzymywanego wsparcia u osób pracujących na etacie (całym lub części) było istotnie wyższe niż u osób pracujących w ramach godzin zleconych. Dotyczyło to następujących wymiarów wsparcia: wsparcia emocjonalnego, wsparcia instrumentalnego, wsparcia informacyjnego, wsparcia wartościującego oraz zapotrzebowania na wsparcie.

Specjaliści, którzy nie są zatrudnieni na umowę o pracę, spostrzegali mniej oparcia w sytuacjach trudnych emocjonalnie, w rozwiązywaniu problemów zawodowych czy moralnych oraz w pozyskiwaniu informacji.

5.7. Związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem

W badaniach podjęto się wyjaśnienia zależności zachodzących między wsparciem dostarczanym uczniom przez nauczycieli i specjalistów podczas pandemii COVID-19 a kapitałem psychologicznym tej grupy osób dorosłych. Kapitał psychologiczny odnosił się do czterech wymiarów.

Pierwszym jest poczucie własnej skuteczności, czyli przekonanie o posiadaniu odpowiednich kompetencji, by skutecznie rozwiązywać problemy uczniów. Wiąże się ono z wytrwałością i zaangażowaniem w działania oraz pozytywną relacją wobec uczniów i wysoką samooceną. Kolejnym wymiarem kapitału psychologicznego jest dystrybucja zasobów, czyli pozyskiwanie, jak i tracenie tego, co jest ważne dla nauczyciela, zwłaszcza w kontekście zarządzania swoim życiem oraz oddziaływania na innych. Trzecim wymiarem jest prężność psychiczna, definiowana jako mechanizm osobowościowy związany ze stabilnością emocjonalną, poszukiwaniem nowych rozwiązań i posiadaniem odpowiednich kompetencji poznawczych, co pozwala elastycznie się przystosować i rozwiązywać problemy ze znaczną tolerancją na frustrację. Ostatnim wymiarem są strategie radzenia sobie ze stresem, które przyjmują postać aktywnych sposobów radzenia sobie lub samoregulacji, skupionych na emocjach albo unikaniu. Wsparcie dostarczane (transmitowane) uczniom opisano w dwóch wymiarach: indywidualnym i systemowym.

◈ *Kapitał psychologiczny a dostarczane wsparcie indywidualne*

Pomiędzy wsparciem, którego nauczyciele i specjaliści osobiście udzielają uczniom, a ich przekonaniem o swojej skuteczności zachodzi korelacja dodatnia.

Tabela 280. Związek między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym

	r	p
Poczucie własnej skuteczności	0,10	<0,001

Okazuje się, że im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym aktywniej nauczyciele osobiście wspierają uczniów. Wraz ze wzrostem oceny swojej skuteczności rośnie dostarczane uczniom indywidualne wsparcie nauczyciela.

Tabela 281. Związek między poczuciem własnej skuteczności specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym

	r	p
Poczucie własnej skuteczności	0,13	<0,001

Związek istotny zachodził również pomiędzy wsparciem dostarczanym osobiście przez pedagogów i psychologów a ich poczuciem własnej skuteczności. Im jest ona większa, tym chętniej specjaliści indywidualnie wspierają swoich uczniów.

Tabela 282. Związki między dystrybucją zasobów u nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,13	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	-0,06	0,002

Dostarczane osobiście przez nauczycieli wsparcie korelowało dodatnio z zyskiem zasobów podmiotowych oraz ujemnie ze stratą zasobów podmiotowych. Tym większego wsparcia udzielają uczniom nauczyciele, im bardziej wzrastają ich zasoby. W sytuacji utraty zasobów relacja jest odwrotna: im większa strata zasobów, tym mniejsze jest osobiste wsparcie nauczyciela dostarczane uczniom.

Tabela 283. Związki między dystrybucją zasobów u specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,06	0,015
Strata zasobów podmiotowych	-0,07	0,001

Taka sama zależność wystąpiła u specjalistów. W sytuacji wzrostu zasobów psychologowie i pedagodzy bardziej angażują się w osobiste udzielanie wsparcia uczniom. Im wyższy jest zysk ich zasobów, tym bardziej nasila się indywidualne wsparcie ze strony specjalistów. Ujemna korelacja ze stratą zasobów oznacza, że w miarę jak tracą oni zasoby podmiotowe, spada transmitowane do uczniów indywidualne wsparcie.

Korelacje między wszystkimi wymiarami prężności oraz indywidualnym wsparciem osiągnęły istotny poziom u nauczycieli oraz u specjalistów.

Tabela 284. Związki między prężnością (SPP-18) nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,24	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,26	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,19	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,17	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,24	<0,001

Dostarczane przez nauczycieli osobiste wsparcie uczniów wzrasta wraz ze wzrostem optymistycznego nastawienia i energii, wytrwałości i determinacji w działaniu, poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia oraz z kompetencjami osobistymi i tolerancją negatywnego afektu. Nauczyciele tym wyższego wsparcia udzielają uczniom, im większe jest poczucie ich prężności.

Tabela 285. Związki między prężnością (SPP-18) specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,24	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,21	<0,001

	r	p
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,16	<0,001
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,20	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,23	<0,001

Dodatnia korelacja udzielanego wsparcia z prężnością wystąpiła również u specjalistów. Psychologowie i pedagodzy tym większego wsparcia udzielają uczniom, im większe jest nasilenie prężności, oznaczającej m.in. optymizm, energię, wytrwałość, otwartość, poczucie humoru, kompetencje i tolerancję negatywnego afektu.

Między większością strategii radzenia sobie ze stresem a udzielanym przez nauczycieli i specjalistów wsparciem zachodzą istotne związki.

Tabela 286. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,23	<0,001
Planowanie	0,24	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,19	<0,001
Akceptacja	0,13	<0,001
Poczucie humoru	0,03	0,135
Zwrot ku religii	0,10	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,18	<0,001
Odwracanie uwagi	0,07	<0,001
Zaprzeczanie	-0,08	<0,001
Wyładowanie	0,02	0,277
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,17	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,20	<0,001
Obwinianie siebie	-0,10	<0,001

Korelacje dodatnie dotyczyły strategii aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego wartościowania, akceptacji, zwrotu ku religii, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i odwracania uwagi. Im częstsze jest korzystanie przez nauczycieli

z tych strategii radzenia sobie ze stresem, tym większe wsparcie udzielane uczniom. Związki ujemne ujawniły się w strategiach: zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań i obwiniania siebie. Im częściej nauczyciele stosowali te strategie, tym mniejsze jest wsparcie udzielane przez nich uczniom.

Tabela 287. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,28	<0,001
Planowanie	0,28	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,21	<0,001
Akceptacja	0,17	<0,001
Poczucie humoru	-0,04	0,069
Zwrot ku religii	0,08	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,19	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,20	<0,001
Odwracanie uwagi	0,08	<0,001
Zaprzeczanie	-0,12	<0,001
Wyładowanie	0,03	0,270
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,20	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,20	<0,001
Obwinianie siebie	-0,12	<0,001

W grupie badanych specjalistów występują analogiczne związki. Im częściej psychologowie i pedagodzy wykorzystują w radzeniu sobie ze stresem strategie: aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego wartościowania, akceptacji, zwrotu ku religii, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i odwracania uwagi, tym większego wsparcia udzielają uczniom. Natomiast im częściej stosują strategie zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań i obwiniania siebie, tym mniejsze jest wsparcie udzielane przez nich uczniom.

Związki między udzielanym przez nauczycieli i specjalistów wsparciem a wsparciem spostrzeganym przez te grupy jako dostępne dla nich osiągnęły istotność dodatnią we wszystkich formach wsparcia.

Tabela 288. Związki między spostrzeganym dostępnym dla nauczycieli wsparciem a dostarczanym uczniom wsparciem

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,37	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,35	<0,001
Wsparcie materialne	0,05	0,009
Wsparcie informacyjne	0,29	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,34	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,18	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,24	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,35	<0,001

Ocena otrzymywanego przez nauczycieli wsparcia w korelacji do dostarczanego przez nich ujawniła dodatnie istotne związki między każdym z rodzajów wsparcia (wsparcia emocjonalnego, wsparcia instrumentalnego, wsparcia materialnego, wsparcia informacyjnego i wsparcia wartościującego) a tym, na ile oni udzielają pomocy uczniom. Im bardziej czują się wspierani nauczyciele, tym mają więcej gotowości, by wspierać uczniów. Oprócz tego pojawiły się dodatnie korelacje dotyczące poszukiwania i zapotrzebowania na wsparcie. Wraz ze wzrostem aktywności przy poszukiwaniu wsparcia i zapotrzebowania na nie wśród nauczycieli rośnie wsparcie, jakiego dostarczają oni uczniom.

Tabela 289. Związki między spostrzeganym dostępnym dla specjalistów wsparciem a dostarczanym uczniom wsparciem

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,36	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,34	<0,001
Wsparcie materialne	0,07	0,002
Wsparcie informacyjne	0,28	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,33	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,21	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,25	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,35	<0,001

Związki między udzielanym przez psychologów i pedagogów wsparciem a wsparciem, jakiego sami doświadczają, okazały się wyłącznie dodatnie. Oznacza to, że im więcej wsparcia (we wszystkich jego kategoriach) uzyskują specjaliści, tym więcej udzielają oni wsparcia uczniom. Taka sama zależność dotyczy zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia. Im bardziej aktywne jest poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie, tym bardziej wzrasta pomoc transmitowana do uczniów.

◈ *Kapitał psychologiczny a dostarczane wsparcie systemowe*

Związki pomiędzy wsparciem systemowym, jakie postrzegają nauczyciele i specjaliści, a poszczególnymi czynnikami ich kapitału psychologicznego przynoszą istotne statystycznie wyniki.

Pierwszy z istotnych związków dotyczył poczucia własnej skuteczności nauczycieli i specjalistów w korelacji do oceny wsparcia systemowego udzielanego uczniom.

Tabela 290. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności nauczycieli

	r	p
Poczucie własnej skuteczności	0,05	0,014

Nauczyciele udzielili odpowiedzi, które pozwoliły wyodrębnić pozytywny związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a udzielanym uczniom wsparciem systemowym – im bardziej wzrasta poczucie własnej skuteczności nauczycieli, tym lepsza jest ocena wsparcia systemowego, które otrzymują uczniowie.

Tabela 291. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności specjalistów

	r	p
Poczucie własnej skuteczności	0,08	<0,001

Dodatnia korelacja pomiędzy poczuciem swojej skuteczności u specjalistów a tym, jak postrzegają wsparcie systemowe dla uczniów, pozwala uznać, że im lepiej oceniają oni swoją skuteczność, tym bardziej są skłonni uważać, że uczniowie uzyskują adekwatne wsparcie systemowe.

Korelacje pomiędzy dystrybucją zasobów nauczycieli i specjalistów a oceną systemowego wsparcia udzielanego uczniom osiągnęły wartości istotne.

Tabela 292. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających u nauczycieli

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,12	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	-0,05	0,008

Korelacja dodatnia pomiędzy zyskiem zasobów podmiotowych nauczycieli a oceną transmitowanego uczniom wsparcia systemowego wskazuje, że jest ona tym wyższa, im bardziej wzrastają zasoby nauczycieli. Natomiast strata zasobów podmiotowych koreluje ujemnie z oceną udzielanego systemowo uczniom wsparcia. Im mniejsza jest strata zasobów nauczycieli, tym lepsza ocena wsparcia systemowego dla uczniów.

Tabela 293. Związki między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających u specjalistów

	r	p
Zysk zasobów podmiotowych	0,22	<0,001
Strata zasobów podmiotowych	-0,16	<0,001

Ocena systemowego wsparcia udzielanego uczniom wykazała także istotne dodatnie związki z zyskiem zasobów przez specjalistów. Wsparcie systemowe dla uczniów oceniane jest przez specjalistów tym lepiej, im bardziej doświadczają oni zysku zasobów podmiotowych. Wobec straty zasobów zachodzi związek ujemny, czyli im mniej straty zasobów podmiotowych doświadczają specjaliści, tym bardziej pozytywnie oceniają systemowe wsparcie dla uczniów.

Korelacja między oceną wsparcia systemowego a ogólną prężnością oraz wszystkimi jej wymiarami, zarówno wśród nauczycieli, jak i specjalistów, była dodatnia.

Tabela 294. Związki między prężnością (SPP-18) nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,16	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,16	<0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,15	<0,001

	r	p
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,14	<0,001
Prężność – wynik ogólny	0,18	<0,001

Analiza statystyczna wykazała istotne dodatnie związki pomiędzy prężnością (ogólną, jak i wynikami w poszczególnych jej wymiarach) a oceną nauczycieli dotyczącą wsparcia systemowego dostarczanego uczniom. Oceniają oni ten rodzaj wsparcia tym wyżej, im lepiej postrzegają swój poziom prężności, czyli uważają, że cechują ich m.in. większa energia, wytrwałość, poczucie humoru, optymizm, otwartość i tolerancja negatywnego afektu.

Tabela 295. Związki między prężnością (SPP-18) specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym

	r	p
Optymistyczne nastawienie i energia	0,28	**<0,001**
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,25	**<0,001**
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,22	**<0,001**
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,24	**<0,001**
Prężność – wynik ogólny	0,29	**<0,001**

Również specjaliści tym wyżej oceniają systemowe wsparcie dla uczniów, im lepiej postrzegają swoją prężność. Korelacja dodatnia dotyczyła zarówno ogólnej prężności, jak i jej wymiarów, m.in. optymistycznego nastawienia, energii, wytrwałości, poczucia humoru, otwartości, tolerancji negatywnego afektu.

Analiza korelacji pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom przyniosła szereg istotnych wyników zarówno w grupie nauczycieli, jak specjalistów.

Tabela 296. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,10	<0,001
Planowanie	0,10	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,12	<0,001
Akceptacja	0,08	<0,001

	r	p
Poczucie humoru	0,07	<0,001
Zwrot ku religii	0,18	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,08	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,08	<0,001
Odwracanie uwagi	0,04	0,062
Zaprzeczanie	0,04	0,067
Wyładowanie	-0,05	0,011
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,07	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,08	<0,001
Obwinianie siebie	-0,10	<0,001

Związki między oceną wsparcia systemowego dostarczanego uczniom a strategiami radzenia sobie ze stresem nauczycieli były zarówno dodatnie, jak i ujemne. Istotne statystycznie dodatnie związki dotyczyły strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Im wyższa częstość stosowania tych strategii radzenia sobie, tym wyższa ocena wsparcia systemowego udzielanego uczniom. Korelacje ujemne były związane ze strategiami wyładowania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań, obwiniania siebie. Im bardziej wykorzystywane są te strategie, tym niższa ocena systemowego wsparcia udzielanego uczniom.

Tabela 297. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym

	r	p
Aktywne radzenie sobie	0,23	<0,001
Planowanie	0,21	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	0,21	<0,001
Akceptacja	0,10	<0,001
Poczucie humoru	0,03	0,232
Zwrot ku religii	0,10	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,16	<0,001

	r	p
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,10	<0,001
Odwracanie uwagi	0,08	0,001
Zaprzeczanie	0,01	0,664
Wyładowanie	-0,06	0,015
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,11	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,18	<0,001
Obwinianie siebie	-0,18	<0,001

Ocena wsparcia systemowego dostarczanego uczniom w korelacji do strategii radzenia sobie ze stresem specjalistów wykazała dodatnie i ujemne wyniki. Związki dodatnie na poziomie istotnym statystycznie odnosiły się do strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi. Większa częstość wykorzystania tych strategii wiąże się z wyższą oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom. Ujemne związki dotyczyły strategii: wyładowania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań, obwiniania siebie. Radzenie sobie ze stresem za pomocą tych strategii skutkuje niższą oceną systemowego wsparcia dostarczanego uczniom.

Ostatnia analiza dotyczyła związku pomiędzy oceną nauczycieli i specjalistów wsparcia systemowego udzielanego uczniom a oceną wsparcia dostępnego dla nich samych.

Tabela 298. Związki między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez nauczycieli dostępnym im wsparciem

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,17	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,17	<0,001
Wsparcie materialne	0,30	<0,001
Wsparcie informacyjne	0,19*	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,26	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,06	0,002
Poszukiwanie wsparcia	0,16	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,29	<0,001

W grupie nauczycieli wystąpiły istotne dodatnie korelacje pomiędzy oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom a wszystkimi wymiarami wsparcia dostępnego nauczycielom oraz ich zapotrzebowaniem i poszukiwaniem wsparcia. Im bardziej nauczyciele korzystają ze wsparcia emocjonalnego, wsparcia instrumentalnego, wsparcia informacyjnego, wsparcia wartościującego i wsparcia materialnego, tym bardziej wzrasta ich ocena dotycząca dostępnego dla uczniów wsparcia systemowego. Na pozytywną ocenę wsparcia udzielanego uczniom przez system wpływ ma również nasilenie zapotrzebowania na wsparcie u nauczycieli oraz poszukiwania przez nich wsparcia.

Tabela 299. Związki między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez specjalistów dostępnym im wsparciem

	r	p
Wsparcie emocjonalne	0,27	<0,001
Wsparcie instrumentalne	0,27	<0,001
Wsparcie materialne	0,28	<0,001
Wsparcie informacyjne	0,25	<0,001
Wsparcie wartościujące	0,34	<0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	0,12	<0,001
Poszukiwanie wsparcia	0,19	<0,001
Otrzymywane wsparcie	0,36	<0,001

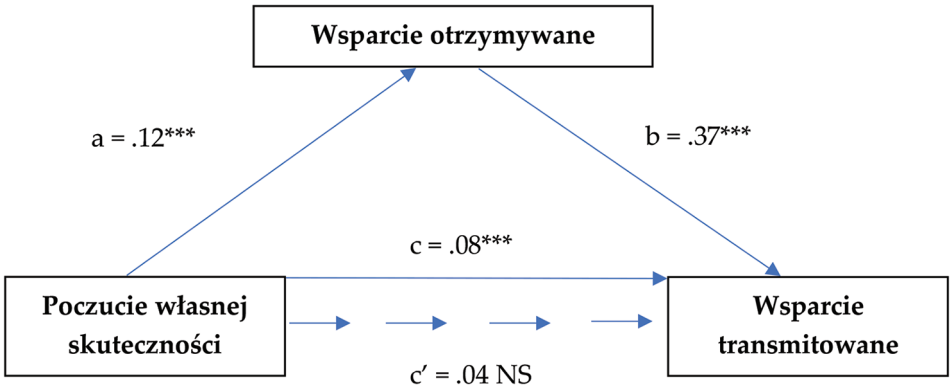
W grupie psychologów i pedagogów wszystkie związki między oceną przez nich wsparcia systemowego, udzielanego uczniom, a oceną wsparcia dostępnego im samym były dodatnie i istotne statystycznie. Im wyżej oceniane jest dostępne dla specjalistów wsparcie emocjonalne, wsparcie instrumentalne, wsparcie materialne, wsparcie informacyjne i wsparcie wartościujące, tym wyższa ich ocena dotycząca przekazywanego uczniom wsparcia systemowego. Także wzrost zapotrzebowania na wsparcie oraz większa aktywność przy jego poszukiwaniu wiążą się u specjalistów z wyższą oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom.

5.8. Funkcje modyfikacyjne (mediacyjne oraz moderacyjne) otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli/specjalistów

◈ *Modele mediacyjne*

W celu poznania jaki jest wpływ otrzymywanego przez nauczycieli i specjalistów wsparcia na zależność między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczonym/transmitowanym przez nich uczniom, przeprowadzono analizę efektu mediacyjnego wsparcia otrzymywanego.

Schemat 44. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



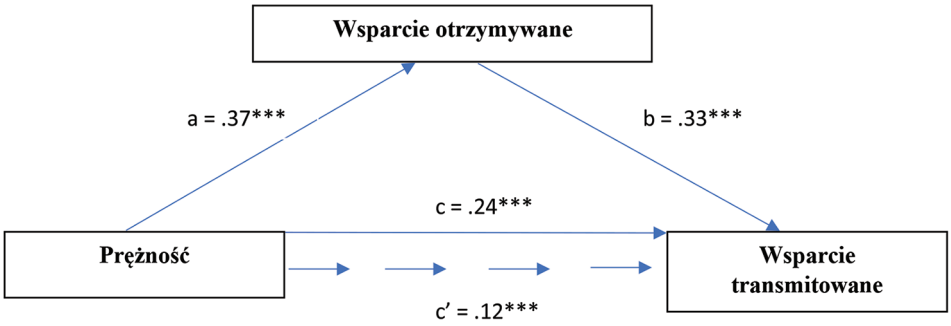
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu a otrzymywanym wsparciem (β = 0,122, SE = 0,002, p < 0,001). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity poczucia własnej skuteczności we wspieraniu na wsparcie transmitowane (β = 0,080, SE = 0,002, p < 0,001). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,368, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ poczucia skuteczności we wspieraniu na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie (β = 0,035, SE = 0,002, p > 0,05). Bezpośrednia zależność między poczuciem własnej skuteczności

a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediującą rolę wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0002; ULCI = 0,0067).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni poczucia własnej skuteczności we wspieraniu u nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tym wypadku poczucie własnej skuteczności, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 45. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

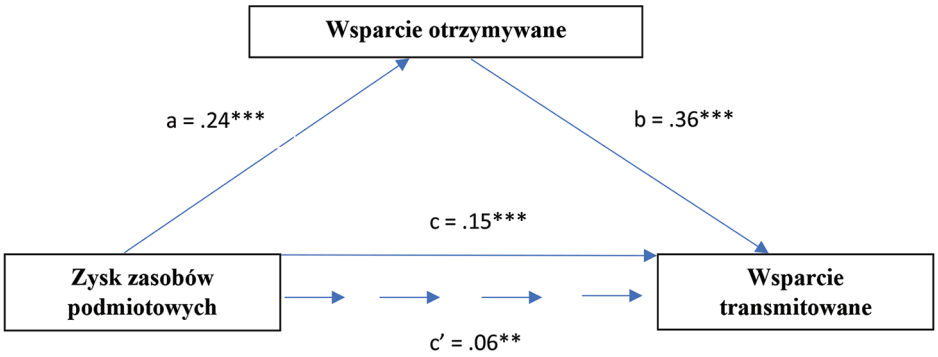


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,368, SE = 0,001, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,349, SE = 0,001, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,329, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,119, SE = 0,001, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a transmitowanym wsparciem (LLCI = 0,0034; ULCI = 0,0068).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni prężności nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nich kapitał psychologiczny, w tym wypadku poczucie własnej prężności, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 46. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



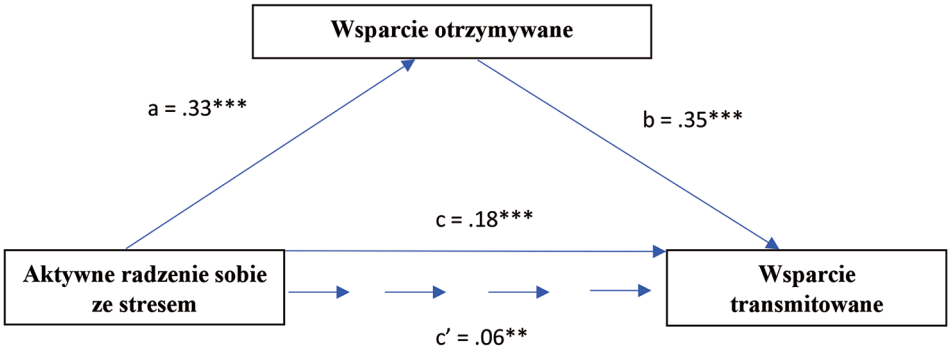
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje związek między zyskiem zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem (β = 0,239, SE = 0,002, p < 0,001). Analiza wykazała istotny efekt całkowity zysku zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane (β = 0,146, SE = 0,002, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,356, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,061, SE = 0,002, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0018; ULCI = 0,0077).

Analiza statystyczna wskazała, że związek bezpośredni zysku zasobów podmiotowych nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele.

Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, tu rozpatrywany w obszarze zysku zasobów podmiotowych, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 47. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



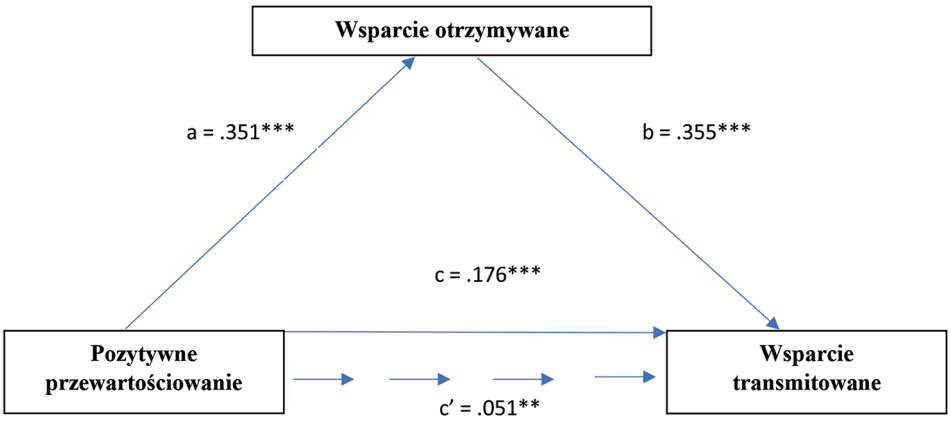
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,331, SE = 0,018, p < 0,001). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,175, SE = 0,016, p < 0,001). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,354, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się (β = 0,058, SE = 0,016, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0155; ULCI = 0,0762).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny – umiejętność aktywnego radzenia sobie ze stresem – wiąże się z udziela-

niem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 48. Model relacji między pozytywnym przewartościowaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



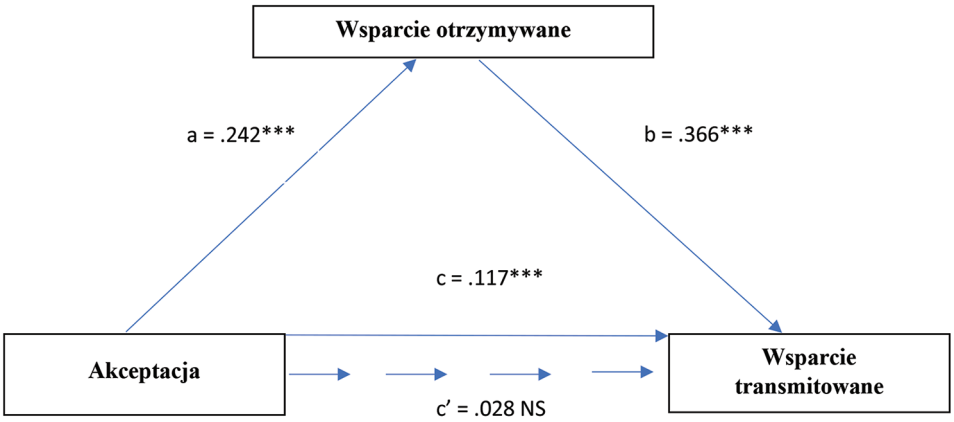
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,351, SE = 0,016, p < 0,001). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,176, SE = 0,014, p < 0,001). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,355, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się (β = 0,051, SE = 0,014, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0087; ULCI = 0,0628).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem z udzielanym przez nauczycieli wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiada-

ny przez nauczycieli kapitał psychologiczny, aktywne radzenie sobie ze stresem, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 49. Model relacji między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



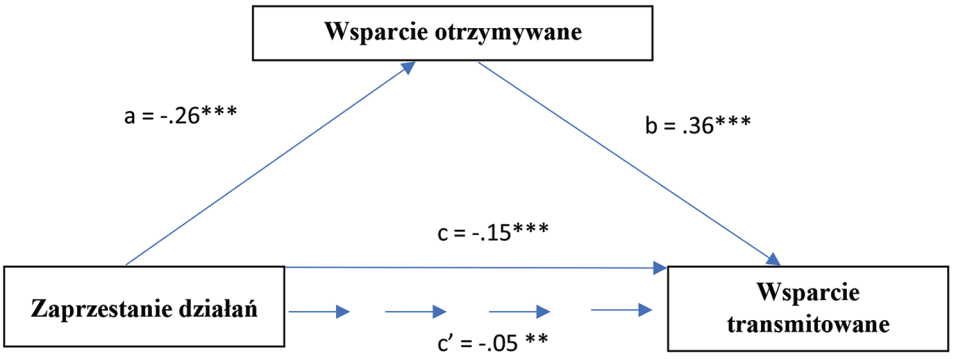
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między akceptacją a otrzymywanym wsparciem (β = 0,242, SE = 0,019, p < 0,001). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity akceptacji na wsparcie transmitowane (β = 0,117, SE = 0,016, p < 0,001). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,366, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ akceptacji na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie (β = 0,028, SE = 0,016, p > 0,05). Bezpośrednia zależność po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0074; ULCI = 0,0524).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni akceptacji w radzeniu sobie ze stresem nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częścio-

wo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tej analizie – akceptacja w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 50. Model relacji między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



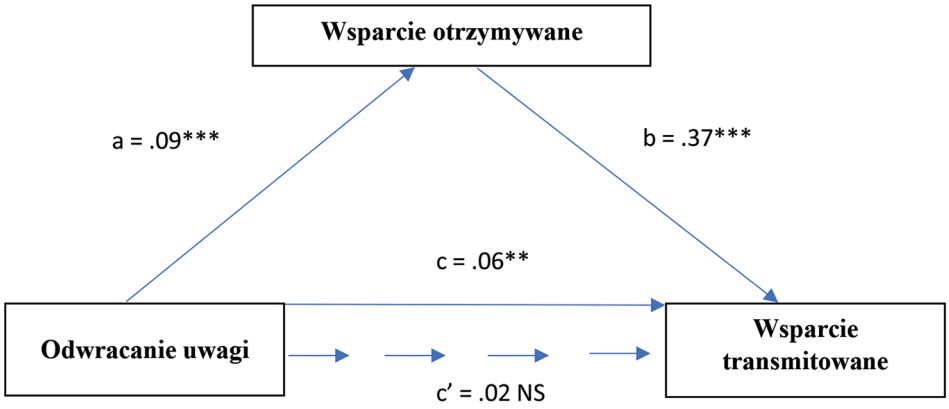
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,263, SE = 0,018, p < 0,001). Efekt całkowity zaprzestania działań na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = – 0,148, SE = 0,015, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,359, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu (β = – 0,053, SE = 0,015, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0687; ULCI = – 0,0118).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zaprzestania działania w radzeniu sobie ze stresem nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tym

przypadku zaprzestanie działania w radzeniu sobie ze stresem, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 51. Model relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



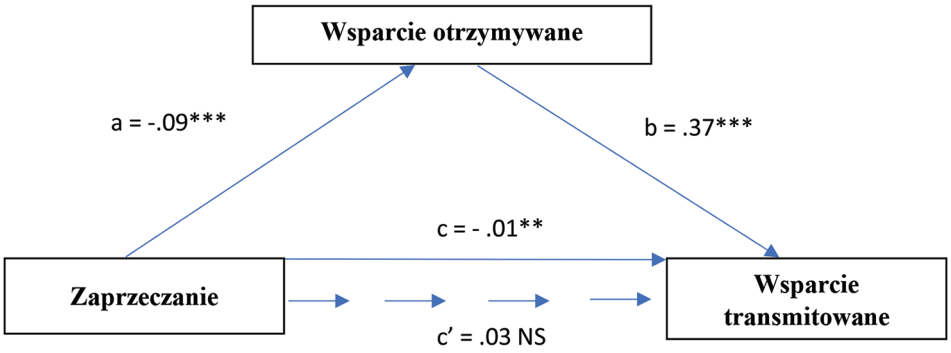
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,090, SE = 0,016, p < 0,001). Efekt całkowity zmiennej odwracanie uwagi na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,060, SE = 0,013, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,371, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ odwracania uwagi w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie (β = 0,027, SE = 0,015, p > 0,05). Bezpośrednia zależność między odwracaniem uwagi a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0060; ULCI = 0,0416).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni odwracania uwagi w radzeniu sobie ze stresem przez nauczycieli z udzielanym

przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny – odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 52. Model relacji między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a transmitowanym wsparciem u nauczycieli



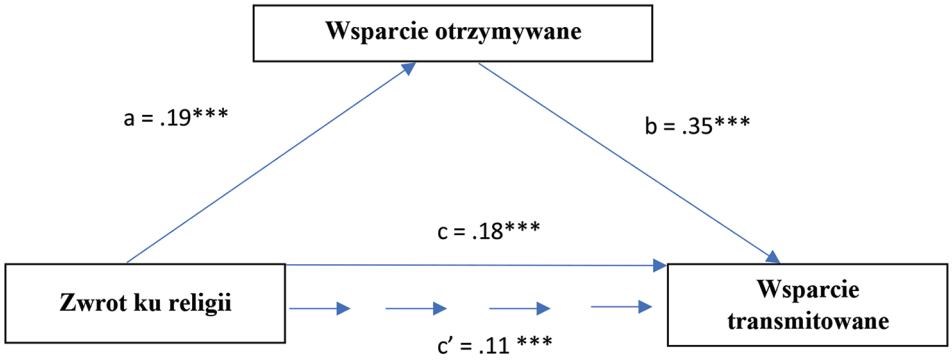
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zaprzeczaniem w radzeniu sobie a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,086, SE = 0,016, p < 0,001). Efekt całkowity zmiennej zaprzeczania na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,060, SE = 0,013, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,371, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie (β = 0,027, SE = 0,015, p > 0,05). Bezpośrednia zależność między zaprzeczaniem a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0064; ULCI = 0,0417).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem przez nauczycieli z udzielanym przez

nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tej analizie – zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 53. Model relacji między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

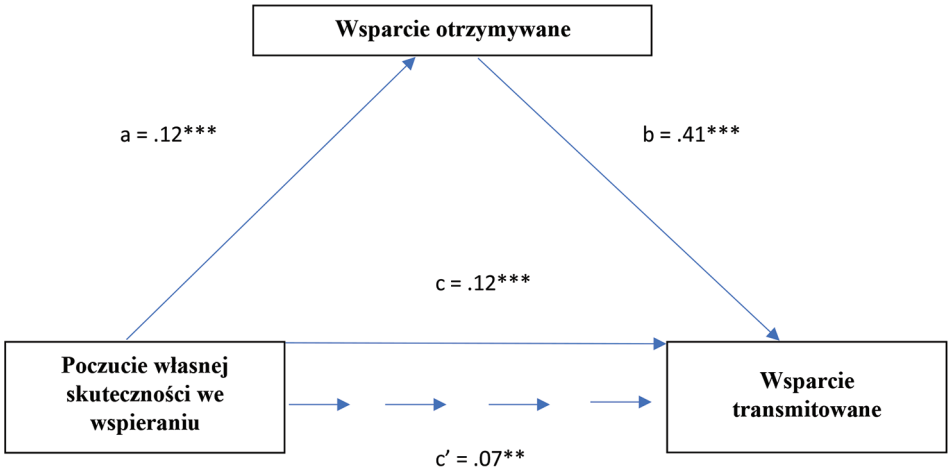
Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,189, SE = 0,010, p < 0,001). Efekt całkowity zmiennej zwrot ku religii na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,181, SE = 0,008, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,352, SE = 0,015, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu (β = 0,114, SE = 0,008, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0313; ULCI = 0,0611).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem nauczycieli, z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. czę-

ściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tej analizie – zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

W dalszej analizie efektu mediacyjnego wsparcia otrzymywanego badano wpływ mediacyjny otrzymywanego przez specjalistów wsparcia na związki między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczonym przez nich uczniom.

Schemat 54. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów



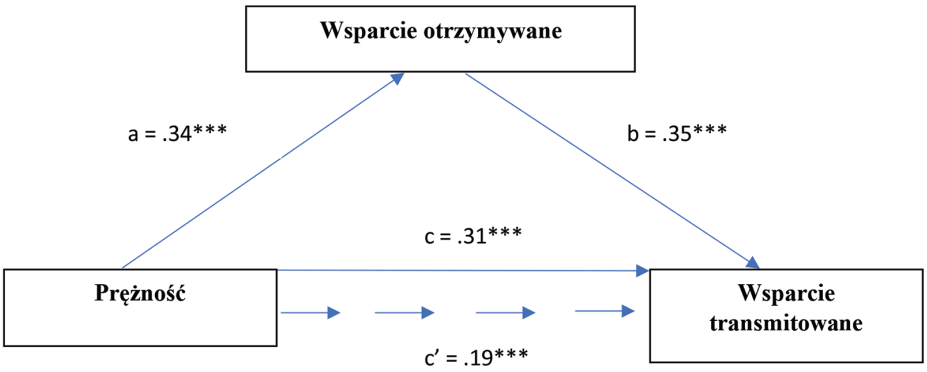
**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu a otrzymywanym wsparciem (β = 0,122, SE = 0,002, p < 0,001). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity poczucia własnej skuteczności we wspieraniu na wsparcie transmitowane (β = 0,117, SE = 0,002, p < 0,001). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,408, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ poczucia skuteczności we wspieraniu na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,067, SE = 0,002, p < 0,01). Wyniki analizy

z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediującą rolę wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0026; ULCI = 0,0106).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni poczucia własnej skuteczności we wspieraniu u specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – poczucie własnej skuteczności we wspieraniu – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 55. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

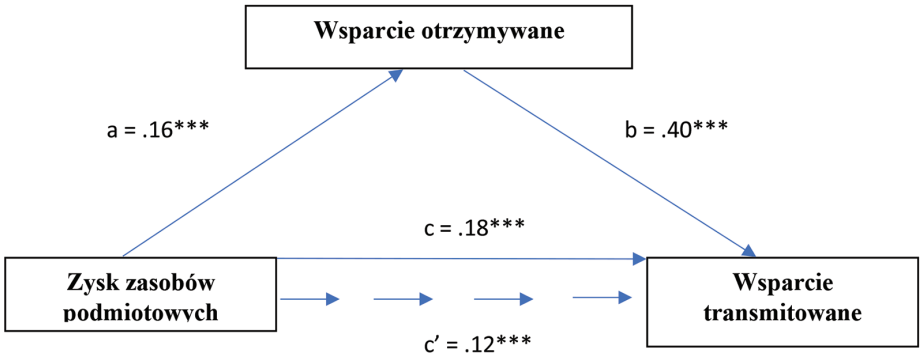


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem (β = 0,337, SE = 0,001, p < 0,001). Efekt całkowity był istotny statystycznie (β = 0,309, SE = 0,001, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,352, SE = 0,020, p < 0,001). Bezpośredni wpływ prężności na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,190, SE = 0,001, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w zależności pomiędzy prężnością a transmitowanym wsparciem (LLCI = 0,0072; ULCI = 0,0113).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni prężności specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – prężność – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 56. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

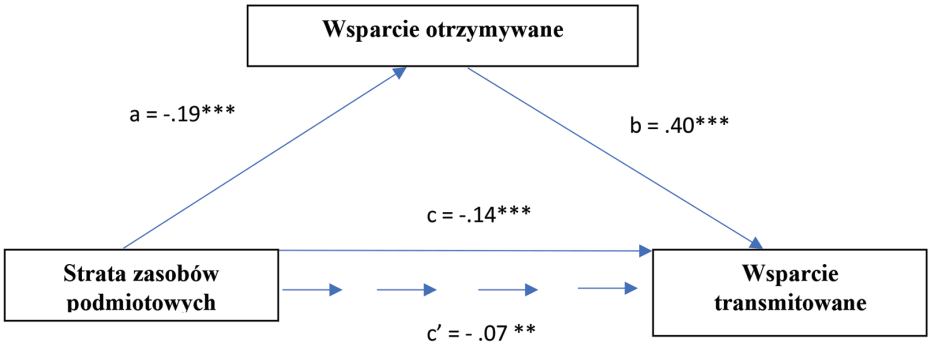


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Jak pokazuje schemat, istnieje istotny bezpośredni związek między zyskiem zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem (β = 0,156, SE = 0,002, p < 0,001). Analiza wykazała istotny efekt całkowity zysku zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane (β = 0,177, SE = 0,002, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,398, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,115, SE = 0,002, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0061; ULCI = 0,0128).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zysku zasobów podmiotowych specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny – w tej analizie zysk zasobów podmiotowych – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 57. Model relacji między stratą zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

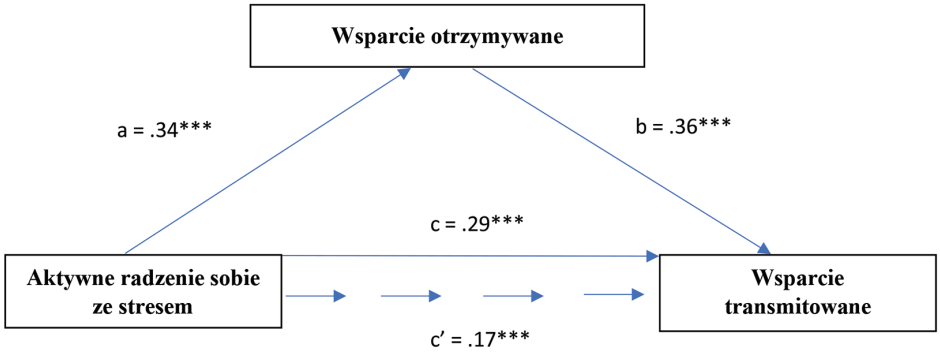


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Jak pokazuje powyższy schemat, istnieje istotny bezpośredni związek między stratą zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,190, SE = 0,002, p < 0,001). Analiza wykazała istotny efekt całkowity strat zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane (β = – 0,142, SE = 0,001, p < 0,001). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,404, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = – 0,065, SE = 0,001, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0067; ULCI = – 0,0015).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni straty zasobów podmiotowych specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – strata zasobów podmiotowych – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 58. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

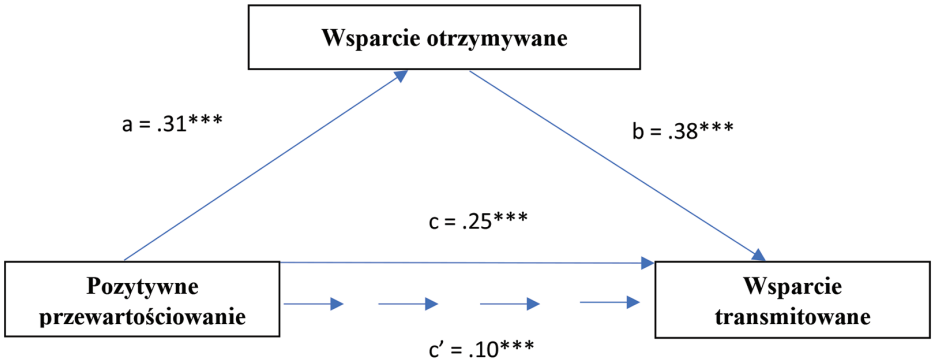


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat powyższy pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,340, SE = 0,020, p < 0,001). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,291, SE = 0,020, p < 0,001). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,359, SE = 0,016, p < 0,001). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się (β = 0,169, SE = 0,018, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,1057; ULCI = 0,1767).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – aktywne radzenie sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 59. Model relacji między pozytywnym przewartościowaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

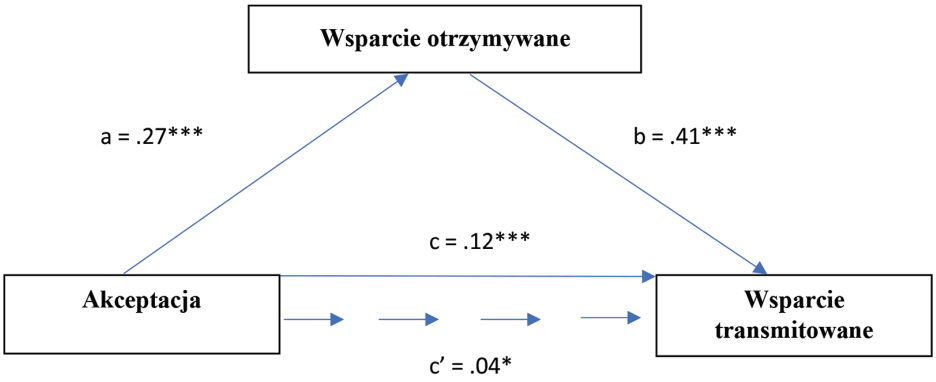


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między pozytywnym przewartościowaniem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,306, SE = 0,018, p < 0,001). Efekt całkowity pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,245, SE = 0,016, p < 0,001). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,376, SE = 0,020, p < 0,001). Bezpośredni wpływ pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się (β = 0,130, SE = 0,016, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0651; ULCI = 0,1278).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 60. Model relacji między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

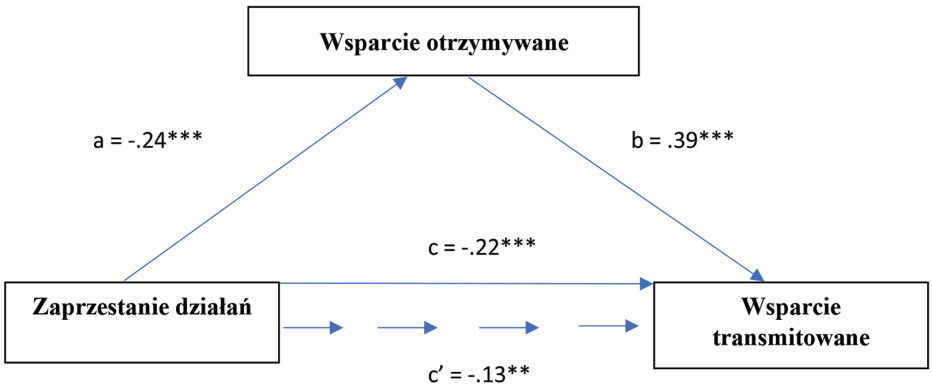


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,265, SE = 0,020, p < 0,001). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity akceptacji na wsparcie transmitowane (β = 0,117, SE = 0,019, p < 0,001). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,405, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ akceptacji na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się (β = 0,028, SE = 0,043, p < 0,05). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0006; ULCI = 0,0710).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni akceptacji w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – akceptacja w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 61. Model relacji między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

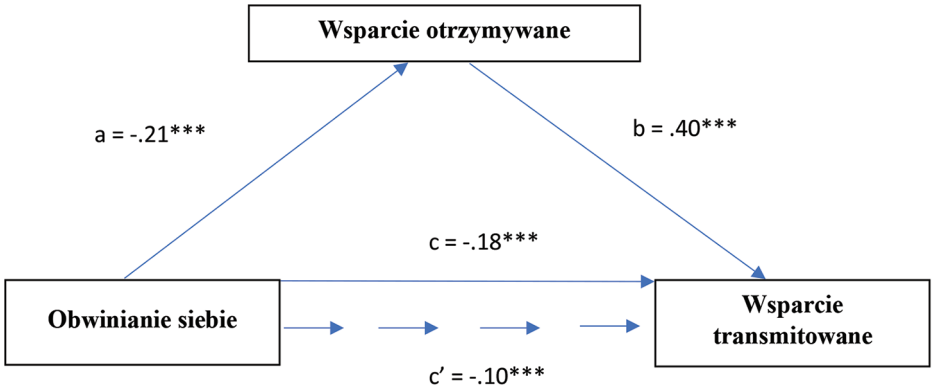


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,239, SE = 0,018, p < 0,001). Efekt całkowity zaprzestania działań na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = – 0,218, SE = 0,017, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,386, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu (β = – 0,126, SE = 0,016, p < 0,01). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,1299; ULCI = – 0,0657).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny – w tej analizie zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 62. Model relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

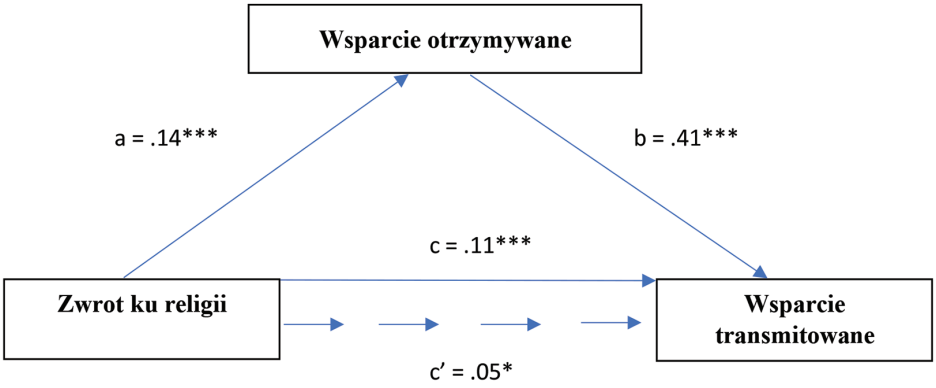


**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = – 0,209, SE = 0,015, p < 0,001). Efekt całkowity obwiniania siebie na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = – 0,184, SE = 0,014, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,395, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu (β = – 0,101, SE = 0,019, p < 0,001). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = – 0,0900; ULCI = – 0,0380).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny – w tej analizie obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 63. Model relacji między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów



**p < .05; **p < .01; ***p < .001; współczynniki standaryzowane*

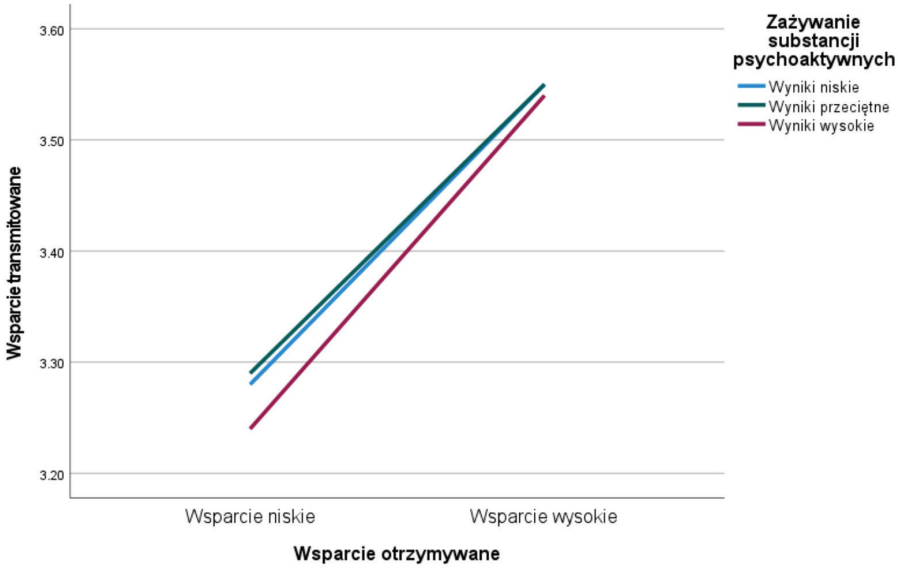
Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem (β = 0,138, SE = 0,011, p < 0,001). Efekt całkowity zmiennej zwrot ku religii na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie (β = 0,106, SE = 0,010, p < 0,001). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane (β = 0,409, SE = 0,019, p < 0,001). Bezpośredni wpływ zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu (β = 0,050, SE = 0,009, p < 0,05). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0039; ULCI = 0,0400).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem przez specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

◈ *Modele moderacyjne*

Dalsza analiza statystyczna pozwoliła na określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a wsparciem udzielanym przez nich uczniom.

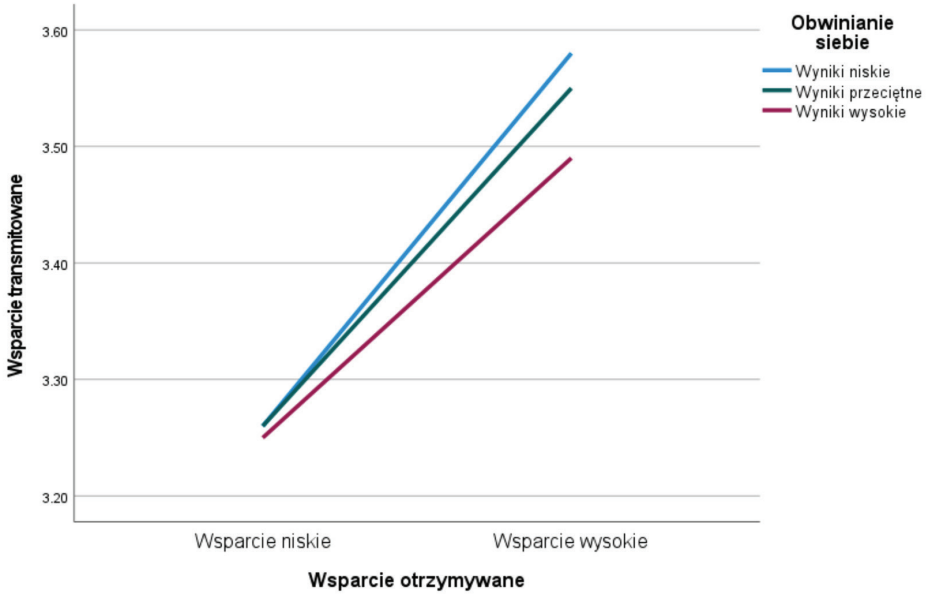
Wykres 153. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów



Pierwsza analiza dotyczy określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoak-

tywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym przez nauczycieli uczniom. Model wyjaśniał R^2 = 14,71% wariancji zmiennej zależnej, F = 143,459 (3, 2496), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy zażywaniem substancji psychoaktywnych a otrzymywanym wsparciem (ΔR2 = 0,04, F = 10,93(1, 2496), p = <0,01). Wśród nauczycieli, którzy deklarowali niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie strategii zażywania substancji psychoaktywnych przekładało się na mniejsze wsparcie udzielane (ef = – 0,087; se = 0,018; t = – 4,735; p < 0,001; LLUI = – 0,1232; ULCI = – 0,0511). Efektu istotnego nie odnotowano w przypadku nauczycieli, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne.

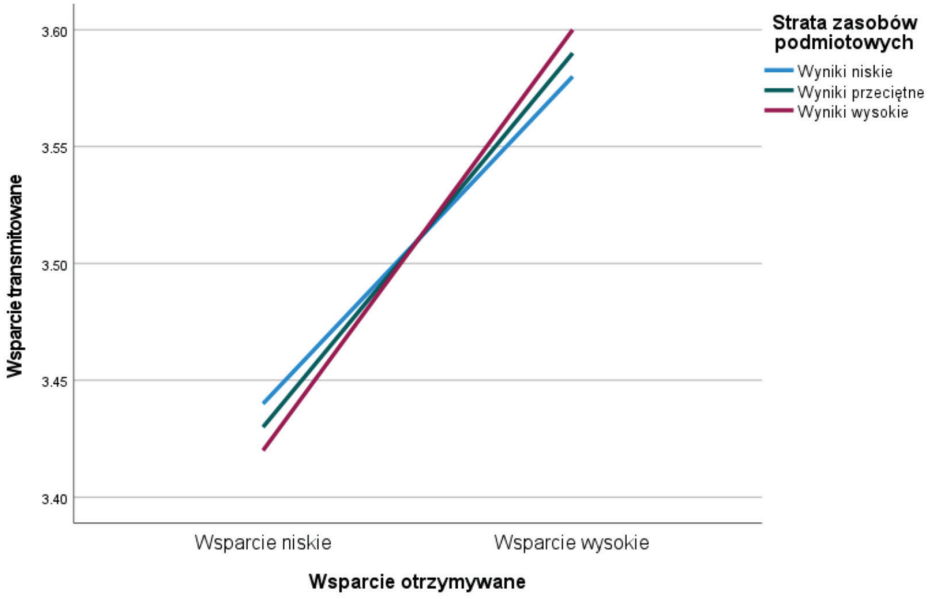
Wykres 154. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów



Kolejna analiza statystyczna określa moderującą rolę otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem u nauczycieli a wsparciem udzielanym przez nich uczniom. Model wyjaśniał R^2 = 14,44% wariancji zmiennej zależnej, F = 140,456(3, 2496), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy obwinieniem siebie a otrzymywanym wsparciem (ΔR^2 = 0,02, F = 6.380(1, 2496), p = <0,001). Analiza ta pozwala stwierdzić czy zależność między obwinianiem siebie a wsparciem

transmitowanym różni się istotnie wśród specjalistów otrzymujących niskie i wysokie wsparcie społeczne, choć należy podkreślić, że zmiana współczynnika determinacji po dodaniu wsparcia społecznego jako moderatora była niewielka. Wśród osób, które miały wysokie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie obwiniania siebie jako strategii radzenia sobie z problemami przekładało się na mniejsze wsparcie udzielane (ef = – 0,055; se = 0,014; t = – 3,923; p < 0,001; LLUI = – 0,0831; ULCI = – 0,0277). W przypadku nauczycieli, którzy otrzymywali niskie wsparcie społeczne, nie odnotowano efektu istotnego statystycznie.

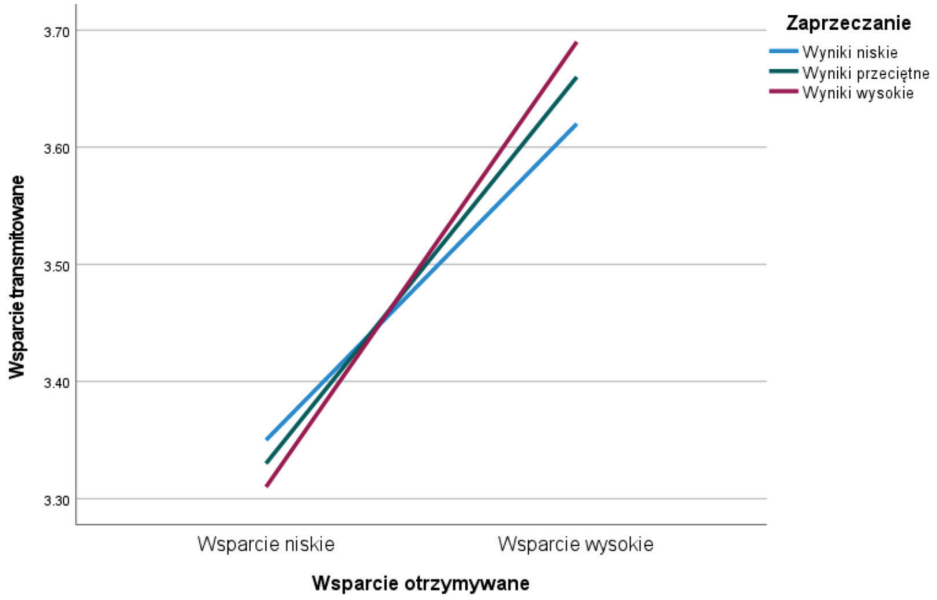
Wykres 155. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów



Ostatnia analiza w grupie badanych nauczycieli dotyczy określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli uczniom. Model wyjaśniał R^2 = 14,57% wariancji zmiennej zależnej, F = 141,870 (3, 2496), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy stratą zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem (ΔR2 = 0,07, F = 19,04 (1, 2496), p = <0,001). Wśród nauczycieli, którzy deklarowali niskie wsparcie społeczne, wysokie straty zasobów podmiotowych przekładały się na mniejsze wsparcie udzielane (ef = – 0,004; se = 0,015; t = – 2,928; p < 0,01;

LLUI = – 0,0073; ULCI = – 0,0014). W grupie nauczycieli, którzy deklarowali wysokie wsparcie społeczne, wzrost strat zasobów podmiotowych miał pozytywny wpływ na wsparcie udzielane (ef = 0,005; se = 0,016; t = 3,067; p < 0,01; LLUI = 0,0018; ULCI = 0,0080).

Wykres 156. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

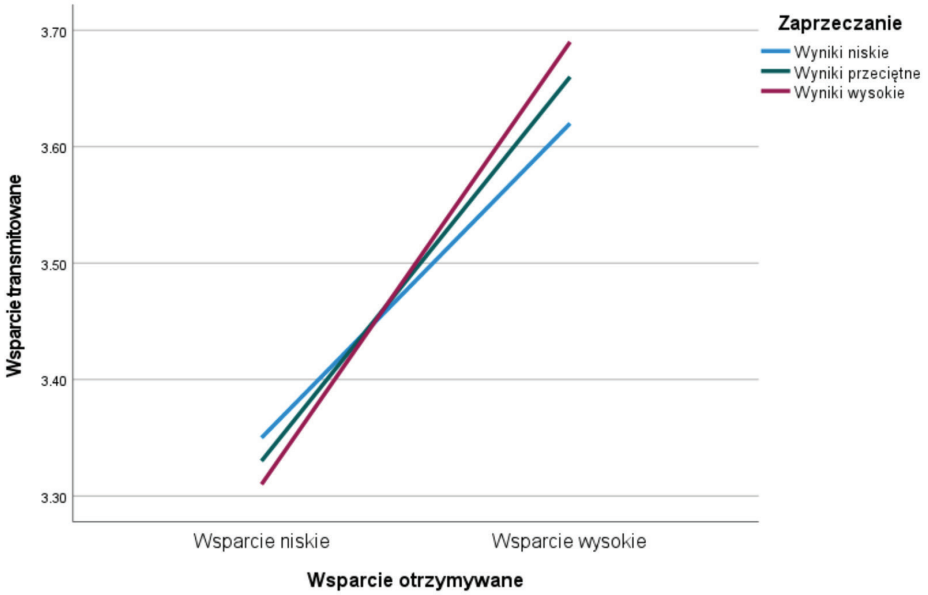


Analizą statystyczną, dotyczącą określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego, objęto również grupę badanych psychologów i pedagogów. Pierwsza analiza dotyczy określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym przez specjalistów uczniom. Przyjęto model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał R^2 = 18,64% wariancji zmiennej zależnej, F = 147,83(3, 2496), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy odwracaniem uwagi a otrzymywanym wsparciem (ΔR^2 = 0,08, F = 21,20 (1, 1936), p = <0,001). Analiza ta pozwala założyć, że zależność między odwracaniem uwagi a wsparciem transmitowanym różni się wśród specjalistów otrzymujących niskie i wy-

sokie wsparcie społeczne. Wśród osób, które miały niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie odwracania uwagi jako strategii radzenia sobie z problemami przekładało się na większe wsparcie udzielane (ef = 0,113; se = 0,020; t = 5,568; p < 0,001; LLUI = 0,0730; ULCI = 0,1524). W przypadku specjalistów, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne nie odnotowano efektu istotnego statystycznie.

Druga analiza dotycząca moderującej roli otrzymywanego przez specjalistów wsparcia społecznego określa relację między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym przez nich uczniom. Model wyjaśniał R^2 = 18.01% wariancji zmiennej zależnej, F = 141,79 (3, 1936), p < 0,001. Wykazano interakcję pomiędzy zaprzeczaniem a otrzymywanym wsparciem (ΔR^2 = 0,07, F = 16,15(1, 1936), p = <0,001). Wśród osób, które miały niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie zaprzeczania miało wpływ negatywny na wsparcie transmitowane (ef = – 0,037; se = 0,019; t = – 1,973; p < 0,05; LLUI = – 0,0741; ULCI = – 0,0002). W przypadku specjalistów, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne, stosowanie zaprzeczania miało pozytywny wpływ na wsparcie transmitowane (ef = 0,067; se = 0,020; t = 3,344; p < 0,001; LLUI = 0,0276; ULCI = 0,1057).

Wykres 157. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zaprzeczeniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów



5.9. Wnioski końcowe i rekomendacje

Badania prowadzone na grupach nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów) umożliwiły poznanie ich oceny swojej kondycji psychicznej, która wpływa na poziom pomocy dostarczanej uczniom. Pozwoliły również na określenie czynników psychospołecznych warunkujących dostarczanie przez nauczycieli i specjalistów wsparcia uczniom. Dzięki temu możliwe jest udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

- ***Jakie jest nasilenie wsparcia dostarczanego uczniom przez nauczycieli/specjalistów w czasie pandemii COVID-19?***
  - Nauczyciele bardzo wysoko oceniają wsparcie indywidualne, jakiego udzielają uczniom, natomiast znacznie niżej oceniają wsparcie, jakiego mogą udzielić poprzez pomoc systemową:
    - ocenę wsparcia indywidualnego w grupie badanych nauczycieli różnicuje płeć – kobiety wyżej niż mężczyźni oceniają osobiste wsparcie udzielane uczniom. Wsparcie systemowe mężczyźni i kobiety oceniają podobnie;
    - im starsi są nauczyciele oraz im dłuższy mają staż pracy, tym bardziej pozytywnie oceniają oni wsparcie indywidualne i systemowe;
    - ocena wszystkich rodzajów wsparcia rośnie proporcjonalnie do stopnia awansu zawodowego nauczyciela – jedynym wyjątkiem jest fakt, że nauczyciele mianowani wyżej niż nauczyciele dyplomowani oceniają swój poziom wsparcia indywidualnego udzielanego uczniom;
    - wsparcie indywidualne i systemowe jest najwyżej oceniane u osób na całym etacie, trochę niżej u osób na części etatu i najniżej u tych, którzy pracują w ramach godzin zleconych;
    - nauczyciele mieszkający na wsi wyżej niż ci mieszkający w mieście oceniają wszystkie rodzaje wsparcia;
    - im bardziej negatywny wpływ wywiera pandemia na życie zawodowe nauczycieli, tym mniejszy poziom dostarczanego przez nich wsparcia indywidualnego, systemowego oraz ogólnego. Zakłócenia życia towarzyskiego wpływają niekorzystnie na ocenę wsparcia systemowego.

- Specjaliści oceniają bardzo wysoko wsparcie indywidualne, jakiego udzielają uczniom. Wsparcie systemowe jest przez nich znacznie niżej oceniane niż indywidualne.
  - w grupie badanych specjalistów kobiety oceniają wyżej niż mężczyźni zarówno dostarczane przez siebie uczniom wsparcie indywidualne, jak również wsparcie systemowe;
  - wsparcie indywidualne i systemowe dostarczane uczniom jest oceniane tym bardziej pozytywnie, im wyższe są wiek i staż pracy specjalisty;
  - w grupie psychologów i pedagogów im bardziej negatywny wpływ wywiera pandemia na życie towarzyskie, tym mniejszy poziom dostarczanego przez nich wsparcia indywidualnego, systemowego oraz ogólnego. Negatywny wpływ epidemii na życie zawodowe specjalistów wpływa niekorzystnie na ocenę wsparcia systemowego.

◈ ***Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?***

- Istnieją związki pomiędzy kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów, a dostarczanym przez nich indywidualnym wsparciem i oceną wsparcia systemowego dla uczniów w czasie pandemii COVID-19. Związki te dotyczą tych samych obszarów i mają te same kierunki w obu badanych grupach.
- Istnieją dodatnie związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a dostarczanym przez nich indywidualnym wsparciem – im wyższe wyniki osiągnęli nauczyciele/specjaliści w danym wymiarze, tym większe jest udzielane przez nich uczniom wsparcie. Dotyczy to następujących wymiarów kapitału psychologicznego:
  - przekonanie o swojej skuteczności we wspieraniu uczniów;
  - zysk zasobów podmiotowych;
  - prężność, określona poprzez następujące czynniki:
    - optymistyczne nastawienie i energię,
    - wytrwałość i determinację w działaniu,
    - poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia,
    - kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu;
  - strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
    - aktywne radzenie sobie,
    - planowanie,
    - pozytywne przewartościowanie,

- akceptacja,
- zwrotu ku religii,
- poszukiwanie wsparcia emocjonalnego,
- poszukiwanie wsparcia instrumentalnego,
- odwracanie uwagi;

▸ otrzymywane wsparcie:
- emocjonalne,
- instrumentalne,
- materialne,
- informacyjne,
- wartościujące,
- oraz poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie.

○ Istnieją ujemne związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a dostarczanym przez nich indywidualnym wsparciem – im niższe wyniki osiągnęli nauczyciele/specjaliści w danym wymiarze, tym większe jest udzielane przez nich uczniom wsparcie. Dotyczy to poniższych obszarów kapitału psychologicznego:

▸ strata zasobów podmiotowych;

▸ strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
- zaprzeczanie,
- zażywanie substancji psychoaktywnych,
- zaprzestanie działań,
- obwinianie siebie.

◈ ***Istnieją dodatnie związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a oceną wsparcia systemowego, jakie jest dostępne dla uczniów, co oznacza, że tym wyższa jest ocena systemowego wsparcia dla uczniów, im wyższe wyniki nauczyciele/specjaliści osiągnęli w obszarze:***

▸ przekonanie o swojej skuteczności we wspieraniu uczniów;

▸ zysk zasobów podmiotowych;

▸ prężność, określona poprzez czynniki:
- optymistyczne nastawienie i energię,
- wytrwałość i determinacja w działaniu,
- poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia,
- kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu;

▸ strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
- aktywne radzenie sobie,
- planowanie,
- pozytywne przewartościowanie,

- akceptacja,
- zwrot ku religii,
- poszukiwanie wsparcia emocjonalnego,
- poszukiwanie wsparcia instrumentalnego,
- odwracanie uwagi (tylko w grupie specjalistów);

▸ otrzymywane wsparcie:
- emocjonalne,
- instrumentalne,
- materialne,
- informacyjne,
- wartościujące,
- poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie.

◈ ***Istnieją ujemne związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a oceną wsparcia systemowego, jakie jest dostępne dla uczniów – im niższe wyniki osiągnęli nauczyciele/specjaliści w danym wymiarze, tym większe jest udzielane przez nich uczniom wsparcie. Dotyczy to następujących obszarów kapitału psychologicznego:***

○ strata zasobów podmiotowych;
○ strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
▸ wyładowanie,
▸ zażywanie substancji psychoaktywnych,
▸ zaprzestanie działań,
▸ obwinianie siebie.

◈ ***Czy odczuwane przez nauczycieli/specjalistów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między podsiadanym przez nich kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?***

○ Odczuwane przez nauczycieli/specjalistów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między posiadanym przez nauczycieli kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19.

◈ ***Odczuwane przez nauczycieli wsparcie społeczne pełni rolę mediatora zależności między posiadanym przez nauczycieli kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19. Mediacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psycholo-***

gicznego nauczycieli:

- poczucie własnej skuteczności we wspieraniu;
- prężność;
- zysk zasobów podmiotowych;
- aktywne radzenie sobie ze stresem;
- pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem;
- akceptacja w radzeniu sobie ze stresem;
- zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem;
- odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem;
- zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem;
- zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem.

◈ *Odczuwane przez specjalistów wsparcie społeczne pełni rolę mediatora zależności między posiadanym przez psychologów i pedagogów kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19. Mediacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego specjalistów:*

- poczucie własnej skuteczności we wspieraniu;
- prężność;
- zysk zasobów podmiotowych;
- strata zasobów podmiotowych;
- aktywne radzenie sobie ze stresem;
- pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem;
- akceptacja w radzeniu sobie ze stresem;
- zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem;
- obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem;
- zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem.

◈ *Odczuwane przez nauczycieli wsparcie społeczne stanowi moderator zależności między posiadanym przez nauczycieli kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem; moderacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego nauczycieli:*

- zażywanie substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem;
- obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem;
- strata zasobów podmiotowych.

- ***Odczuwane przez specjalistów wsparcie społeczne stanowi moderator zależności między posiadanym przez psychologów i pedagogów kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem; moderacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego specjalistów:***
  - odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem;
  - zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem.

Rekomendacje

- Wskazane jest podejmowanie działań modyfikacyjnych w obszarze wsparcia, jakiego mogą udzielać uczniom nauczyciele i specjaliści w oparciu o rozwiązania systemowe, ponieważ ten rodzaj wsparcia oceniany jest znacznie gorzej niż wsparcie indywidualne.
- Wskazane jest wspieranie ścieżki awansu zawodowego nauczycieli, gdyż istnieje dodatni związek pomiędzy poziomem awansu a postrzeganą jakością udzielanego uczniom wsparcia.
- Zaleca się dążenie do zapewnienia stabilizacji zawodowej nauczycieli poprzez umowy o pracę, ponieważ w tej sytuacji zawodowej znacznie lepiej oceniają swój kapitał psychologiczny oraz jakość wsparcia dostarczanego uczniom.
- Wskazanym jest zapewnienie psychologicznego wsparcia nauczycielom i specjalistom w obszarze umiejętności radzenia sobie ze stresem, co wiąże się z poziomem wsparcia udzielanego przez nich uczniom.
- Należy promować skuteczność we wspieraniu uczniów przez nauczycieli i specjalistów, gdyż im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym aktywniej nauczyciele i specjaliści wspierają uczniów.
- Zaleca się zwiększanie nauczycielom i specjalistom dostępu do wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego, materialnego, informacyjnego i wartościującego, ponieważ otrzymywane przez nich wsparcie jest powiązane z tym, którego dostarczają uczniom.
- Niezbędnym jest stymulowanie wsparcia dostarczanego nauczycielom i specjalistom, ponieważ może ono modyfikować związki między kapitałem podmiotowym nauczycieli i specjalistów a wsparciem, jakiego udzielają uczniom – wzmacniając zasoby bądź zmniejszając deficyty

w zakresie ich kapitału psychologicznego. Dzięki temu mogą oni skuteczniej wspierać uczniów w czasie pandemii COVID-19 oraz po jej zakończeniu.

Zakończenie

W monografii zaprezentowano wyniki badań odzwierciedlające mechanizmy, które z jednej strony konstytuowały poczucie jakości życia uczniów w warunkach długotrwałego stresu wywołanego przez pandemię COVID-19, zaś z drugiej – generowały w tym okresie wielowymiarowe wsparcie ze strony rodziców, nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych.

Przedstawione w książce rezultaty badań wskazują na osiągnięcie celów teoretycznych i praktycznych. Uzyskane rezultaty potwierdziły założenie, że zarówno nasilenie spostrzeganej przez uczniów jakości życia, jak również poziom udzielania rodzicielskiej i specjalistycznej pomocy, zależy w dużym stopniu od posiadanych zasobów o charakterze podmiotowym i społecznym.

W aspekcie realizacji celów teoretycznych zaprezentowane wyniki badań stanowią ważny wkład w światową literaturę przedmiotu – m.in. z tego względu, że wyjaśniają funkcjonowanie człowieka w warunkach długotrwałego stresu wywołanego przez pandemię COVID-19. Znaczenie przedstawionych wyników w dyskusji na temat doświadczania długotrwałego stresu wynika z uzyskania odpowiedzi na dwa następujące pytania:

- Jakie czynniki psychospołeczne generują poczucie jakości życia w trzech zbiorowościach uczniów (klas I–III szkół podstawowych, klas IV–VIII szkół podstawowych i młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych) w warunkach stresu wywołanego przez COVID-19?
- Jakie czynniki psychospołeczne kształtują nasilenie dostarczanego wsparcia w warunkach stresu wywołanego przez COVID-19 przez rodziców, nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych?

Uzyskane rezultaty przyczyniły się również do osiągnięcia celów praktycznych. Mianowicie, uzyskane zależności można traktować jako podstawę do systemowych działań w zakresie wzmacniania w sytuacjach trudnych dwóch obszarów funkcjonowania człowieka – doświadczanej przez uczniów jakości życia oraz udzielania rodzicielskiego i specjalistycznego wsparcia.

Zaprezentowane prawidłowości stanowią również uzasadnienie dla inicjowania kolejnych analiz empirycznych, w których warto poszukiwać związków między funkcjonowaniem jednostki ludzkiej w warunkach stresowych a posiadanym przez nią kapitałem psychospołecznym.

Bibliografia

Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre, K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22.

Banach, M., Gierat, T. (red.) (2013). *Formy spędzania czasu wolnego*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifing theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84.

Carson, R., Butcher, J., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*. T. 1. Gdańsk: GWP.

Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4.

Carver, C.S., Weintraub, J.K., Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2).

Chwaszcz, J., Bartczuk, R., Niewiadomska, I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla. *Przegląd Psychologiczny*, 62 (1).

Cieślak, R., Eliasz, A. (2004). Wsparcie społeczne a osobowość. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (68–90). Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dragan, M. (2013). Czas wolny młodzieży gimnazjalnej. W: *Formy spędzania czasu wolnego*. Red. M. Banach, T. Gierat. Kraków: Wyd. Scriptum.

Gurycka, A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP.

Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings: Conservation of resource caravans. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (1).

Hobfoll, S.E. (2014). Resource caravans and resource caravan passageways: a new paradigm for trauma responding. *Intervention*, 12.

Hobfoll, S.E., Lilly, R.S., Jackson, A.P. (1992). Conservation of social resources and the self. W: *The meaning and measurement of social support*. Red. U. Baumann, H.O.F. Veiel. New York: Hemisphere.

Hobfoll, S.E., Lilly, R.S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. Journ*al of Community Psychology*, 21 (2).
Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*.
Kaczmarska, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51 (4).
Kochman, D. (2007). Jakość życia. Analiza teoretyczna. *Zdrowie Publiczne*, 117 (2).
Kulawska, E. (2017), Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2.
Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007), Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 202 (04).
Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4.
Łuszczyńska, A., Mazurkiewicz, M., Kowalska, M., Schwarzer, R. (2006). Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi. *Studia Psychologiczne*, 44 (3).
Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23.
Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A., Dzielska, A., Tabak, I. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A., Szkutnik, A., Dzielska, A., Tabak, I. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży* (*KIDSCREEN*). Warszawa: Instytut Matki i Dziecka. Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22.
Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3.
Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1).

Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Papuć, E. (2011). Jakość życia – definicje i sposoby jej ujmowania. *Current Problems of Psychiatry*, 12 (2).

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5 (3).

Schulz, U., Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*, 49.

Schwarzer, R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. W: *Psychologia zdrowia.* Red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.

The KIDSCREEN Group Europe. (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Handbook. Lengerich: Pabst Science Publishers.

WHO. (2006). *Constitution of the World Health Organisation*, Basic Documents, ed. 45, supl.

WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL rationale and current status. *Internal Journal Mental* Health, 23.

Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls.

Spis tabel, wykresów i schematów

Spis wykresów

Tabela 1. Rozkład płci w badanej grupie uczniów 24

Tabela 2. Wielkość miejsca zamieszkania uczniów 25

Tabela 3. Województwo zamieszkania uczniów 25

Tabela 4. Osoby, z którymi mieszka uczeń 26

Tabela 5. Wykształcenie rodziców/opiekunów dziecka 27

Tabela 6. Wielkość klasy, do której uczęszcza uczeń 28

Tabela 7. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27) 28

Tabela 8. Jakość życia uczniów (KIDSCREEN-27) z niepełnosprawnością (N = 119) 30

Tabela 9. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na płeć 32

Tabela 10. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na miejsce zamieszkania 32

Tabela 11. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów 34

Tabela 12. Statystyki opisowe skal prężności (SPP-18) wśród uczniów niepełnosprawnych (N = 119) 35

Tabela 13. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć 37

Tabela 14. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na miejsce zamieszkania 37

Tabela 15. Preferowane strategie radzenia sobie (MINI-COPE) ze stresem przez uczniów 38

Tabela 16. Rozkład wyników w czynnikach w skali radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) 46

Tabela 17. Statystyki opisowe dla poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 119) 47

Tabela 18. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć 49

Tabela 19. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania 50

Tabela 20. Rozkład wyników w kwestionariuszu form spędzania czasu wolnego przez uczniów 52

Tabela 21. Statystyki opisowe dla wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego wśród uczniów z niepełnosprawnością w opinii rodziców (N = 119) 53

Tabela 22. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na płeć 53

Tabela 23. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na miejsce zamieszkania 54

Tabela 24. Rozkład wyników w skalach wsparcia dostarczanego i otrzymywanego przez uczniów 55

Tabela 25. Statystyki opisowe wyników dla skal wsparcia dostarczanego i otrzymywanego w grupie uczniów z niepełnosprawnością (N = 119) 57

Tabela 26. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów wsparcia ze względu na płeć 58

Tabela 27. Różnice w wynikach poszczególnych obszarów wsparcia ze względu na miejsce zamieszkania 58

Tabela 28. Stosunek dzieci do samych siebie oraz funkcjonowania szkolnego 59

Tabela 29. Aktywności w czasie wolnym preferowane przez uczniów 61

Tabela 30. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych przecz uczniów 62

Tabela 31. Związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wymiarami kapitału psychologicznego 64

Tabela 32. Związki pomiędzy wymiarem samopoczucia psychicznego a wymiarami kapitału psychologicznego 68
Tabela 33. Związki pomiędzy wymiarami niezależności i relacji z rodzicami a wymiarami kapitału psychologicznego 71
Tabela 34. Związki pomiędzy wymiarami relacji z rówieśnikami i wsparcia społecznego a wymiarami kapitału psychologicznego 74
Tabela 35. Związki pomiędzy wymiarem środowiska szkolnego a wymiarami kapitału psychologicznego 77
Tabela 36. Związki pomiędzy ogólną jakością życia a wymiarami kapitału psychologicznego 80
Tabela 37. Rozkład płci w badanej grupie uczniów 110
Tabela 38. Wielkość miejsca zamieszkania uczniów 110
Tabela 39. Województwo zamieszkania uczniów 110
Tabela 40. Osoby, z którymi mieszka uczeń 111
Tabela 41. Wykształcenie rodziców/opiekunów dziecka 112
Tabela 42. Wielkość klasy, do której uczęszcza uczeń 112
Tabela 43. Zachorowanie dziecka na COVID-19 113
Tabela 44. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27) 114
Tabela 45. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na płeć 116
Tabela 46. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na wiek 117
Tabela 47. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na miejsce zamieszkania 117
Tabela 48. Jakość życia (KIDSCREEN-27) uczniów z niepełnosprawnością (N = 113) 118
Tabela 49. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów 119
Tabela 50. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na płeć 121

Tabela 51. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na wiek 121

Tabela 52. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na miejsce zamieszkania 122

Tabela 53. Statystyki opisowe w skali prężności w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113) 123

Tabela 54. Preferowane strategie radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez uczniów 123

Tabela 55. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć 133

Tabela 56. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na wiek 134

Tabela 57. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania 135

Tabela 58. Statystyki opisowe dla poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113) 135

Tabela 59. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego przez uczniów 136

Tabela 60. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na płeć 137

Tabela 61. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na wiek 137

Tabela 62. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na miejsce zamieszkania 138

Tabela 63. Statystyki opisowe dla dostarczanego wsparcia w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113) 138

Tabela 64. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego przez uczniów 139

Tabela 65. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na płeć 139

Tabela 66. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na wiek 140

Tabela 67. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na miejsce zamieszkania 140

Tabela 68. Statystyki opisowe dla otrzymywanego wsparcia w grupie uczniów z niepełnosprawnościami (N = 113) 140

Tabela 69. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego przez uczniów 141

Tabela 70. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na płeć 142

Tabela 71. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na wiek 142

Tabela 72. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na miejsce zamieszkania 143

Tabela 73. Statystyki opisowe dla wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego wśród uczniów z niepełnosprawnością (N = 113) 143

Tabela 74. Związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wymiarami kapitału psychologicznego 144

Tabela 75. Związki pomiędzy wymiarem samopoczucia psychicznego a wymiarami kapitału psychologicznego 146

Tabela 76. Związki pomiędzy wymiarami niezależności i relacji z rodzicami a wymiarami kapitału psychologicznego 147

Tabela 77. Związki pomiędzy wymiarami relacji z rówieśnikami i wsparcia społecznego a wymiarami kapitału psychologicznego 149

Tabela 78. Związki pomiędzy wymiarem środowiska szkolnego a wymiarami kapitału psychologicznego 150

Tabela 79. Związki pomiędzy ogólną jakością życia a wymiarami kapitału psychologicznego 151

Tabela 80. Rozkład płci w badanej grupie uczniów 189

Tabela 81. Wielkość miejsca zamieszkania uczniów 189
Tabela 82. Województwo zamieszkania uczniów 190
Tabela 83. Osoby, z którymi mieszka uczeń 190
Tabela 84. Wykształcenie rodziców/opiekunów dziecka 191
Tabela 85. Wielkość klasy, do której uczęszcza uczeń 192
Tabela 86. Zachorowanie dziecka na COVID-19 192
Tabela 87. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27) 193
Tabela 88. Różnice w wynikach poszczególnych wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na płeć 196
Tabela 89. Różnice w wynikach dotyczących wymiarów jakości życia (KIDSCREEN-27) ze względu na wiek 197
Tabela 90. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów 198
Tabela 91. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na płeć 199
Tabela 92. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) uczniów ze względu na miejsce zamieszkania 200
Tabela 93. Preferowane strategie radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez uczniów 201
Tabela 94. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć 211
Tabela 95. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania 213
Tabela 96. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego 214
Tabela 97. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na płeć 215
Tabela 98. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego ze względu na miejsce zamieszkania 216
Tabela 99. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego 216
Tabela 100. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na płeć 217

Tabela 101. Różnice w wynikach wsparcia otrzymywanego ze względu na miejsce zamieszkania 217
Tabela 102. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego przez uczniów 218
Tabela 103. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na płeć 219
Tabela 104. Różnice w zakresie form spędzania czasu wolnego ze względu na miejsce zamieszkania 219
Tabela 105. Związki pomiędzy ogólną jakością życia a wymiarami kapitału psychologicznego 220
Tabela 106. Związki pomiędzy zdrowiem fizycznym a wymiarami kapitału psychologicznego 222
Tabela 107. Związki pomiędzy wymiarem samopoczucia psychicznego a wymiarami kapitału psychologicznego 224
Tabela 108. Związki pomiędzy wymiarami niezależności i relacji z rodzicami a wymiarami kapitału psychologicznego 225
Tabela 109. Związki pomiędzy wymiarami relacji z rówieśnikami i wsparcia społecznego a wymiarami kapitału psychologicznego 227
Tabela 110. Związki pomiędzy wymiarem środowiska szkolnego a wymiarami kapitału psychologicznego 229
Tabela 111. Rozkład płci w grupie rodziców 256
Tabela 112. Wiek rodziców – statystyki opisowe 256
Tabela 113. Miejsce zamieszkania rodziców 256
Tabela 114. Deklaracja wiary w grupie rodziców 257
Tabela 115. Deklaracja jakości życia w grupie rodziców 257
Tabela 116. Wykształcenie w grupie rodziców 257
Tabela 117. Wykonywanie pracy zawodowej w grupie rodziców 258
Tabela 118. Stan cywilny rodziców 258

Tabela 119. Rozkłady wyników dotyczących dostarczanego dzieciom wsparcia społecznego 258

Tabela 120. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu płeć 260

Tabela 121. Związki między wsparciem dostarczanym dzieciom a wiekiem 260

Tabela 122. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na miejsce zamieszkania 261

Tabela 123. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na deklarowanie wiary 261

Tabela 124. Związki między wsparciem dostarczanym dzieciom a jakością życia 262

Tabela 125. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na wykształcenie 262

Tabela 126. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 262

Tabela 127. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na stan cywilny 263

Tabela 128. Związki między wsparciem dostarczanym dzieciom a wpływem pandemii na jakość życia 263

Tabela 129. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności rodziców 264

Tabela 130. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na płeć 265

Tabela 131. Związek między poczuciem własnej skuteczności a wiekiem 265

Tabela 132. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na miejsce zamieszkania 265

Tabela 133. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na deklarowanie wiary 266

Tabela 134. Związek między poczuciem własnej skuteczności a deklarowaną jakością życia 266

Tabela 135. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na wykształcenie 266

Tabela 136. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 266

Tabela 137. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na stan cywilny 267

Tabela 138. Związek między poczuciem własnej skuteczności a wpływem pandemii na jakość życia 267

Tabela 139. Rozkład wyników dotyczących dystrybucji podmiotowych zasobów zarządzających wśród rodziców 268

Tabela 140. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na płeć 269

Tabela 141. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających a wiekiem 269

Tabela 142. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na miejsce zamieszkania 269

Tabela 143. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na deklarowanie wiary 270

Tabela 144. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających a deklarowaną jakością życia 270

Tabela 145. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na wykształcenie 271

Tabela 146. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 271

Tabela 147. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na stan cywilny 271

Tabela 148. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających a wpływem pandemii na jakość życia 272

Tabela 149. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) rodziców 272

Tabela 150. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć 273

Tabela 151. Związek między prężnością (SPP-18) a wiekiem 274

Tabela 152. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na deklarowanie wiary 275

Tabela 153. Związek między prężnością (SPP-18) a deklarowanym poczuciem jakości życia 275

Tabela 154. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na wykształcenie 275

Tabela 155. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 276

Tabela 156. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na stan cywilny 277

Tabela 157. Związek między prężnością (SPP-18) a wpływem pandemii na jakość życia 277

Tabela 158. Radzenie sobie ze stresem (MINI-COPE) przez rodziców 278

Tabela 159. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) 287

Tabela 160. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na płeć 289

Tabela 161. Związki między strategiami radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) a wiekiem 290

Tabela 162. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na miejsce zamieszkania 291

Tabela 163. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na deklarowanie wiary 291

Tabela 164. Związki między radzeniem sobie ze stresem (MINI-COPE) a deklarowaną jakością życia 293

Tabela 165. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na wykształcenie 294

Tabela 166. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 295

Tabela 167. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) ze względu na stan cywilny 295

Tabela 168. Związki między radzeniem sobie ze stresem z wpływem pandemii na jakość życia 296

Tabela 169. Rozkłady wyników dotyczących spostrzeganego wsparcia społecznego przez rodziców 297

Tabela 170. Rozkłady wyników dotyczące zapotrzebowania na wsparcie oraz poszukiwania wsparcia społecznego 300

Tabela 171. Różnice w zakresie spostrzegania otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na płeć 302

Tabela 172. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na płeć 303

Tabela 173. Związki między spostrzeganiem otrzymywanego wsparcia społecznego a wiekiem 303

Tabela 174. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a wiekiem 303

Tabela 175. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na miejsce zamieszkania 304

Tabela 176. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na miejsce zamieszkania 304

Tabela 177. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na deklarowanie wiary 305

Tabela 178. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na deklarowanie wiary 305

Tabela 179. Związki między otrzymywanym wsparciem społecznym a deklarowaną jakością życia 305

Tabela 180. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a deklarowaną jakością życia 306

Tabela 181. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na wykształcenie 306

Tabela 182. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a wykształceniem 307

Tabela 183. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 307

Tabela 184. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na wykonywanie pracy zawodowej 308

Tabela 185. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego ze względu na stan cywilny 308

Tabela 186. Różnice w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i poszukiwania wsparcia ze względu na stan cywilny 309

Tabela 187. Związki między otrzymywanym wsparciem społecznym a wpływem pandemii na jakość życia 309

Tabela 188. Związki między zapotrzebowaniem na wsparcie i poszukiwaniem wsparcia społecznego a wpływem pandemii na jakość życia 310

Tabela 189. Związek między poczuciem własnej skuteczności a dostarczanym dzieciom wsparciem 310

Tabela 190. Związki między dystrybucją zasobów a dostarczanym dzieciom wsparciem 310

Tabela 191. Związki między prężnością a dostarczanym dzieciom wsparciem 311

Tabela 192. Związki między strategiami radzenia sobie a dostarczanym dzieciom wsparciem 311

Tabela 193. Związki między spostrzeganym dostępnym wsparciem a dostarczanym dzieciom wsparciem 312

Tabela 194. Związek między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności 313

Tabela 195. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających 313

Tabela 196. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a prężnością 314

Tabela 197. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a strategiami radzenia sobie ze stresem 314

Tabela 198. Związki między dostarczanym dzieciom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez rodziców wsparciem dostępnym dla nich 315

Tabela 199. Poczucie własnej skuteczności w zakresie udzielania wsparcia dzieciom (zmienny kapitał) 334

Tabela 200. Zysk zasobów podmiotowych zarządzających wśród rodziców 334

Tabela 201. Strata zasobów podmiotowych zarządzających wśród rodziców 334

Tabela 202. Prężność rodziców – Optymistyczne nastawienie i energia 335

Tabela 203. Prężność rodziców – Wytrwałość i determinacja w działaniu 335

Tabela 204. Prężność rodziców – Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia 335

Tabela 205. Prężność rodziców – Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu 335

Tabela 206. Prężność rodziców – wynik ogólny 335

Tabela 207. Wyniki w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem przez rodziców MINI-COPE 336

Tabela 208. Wsparcie dostarczane dzieciom przez rodziców – wynik ogólny 338

Tabela 209. Wsparcie otrzymywane przez rodziców 338

Tabela 210. Wsparcie dostarczane dzieciom przez rodziców – indywidualne 338
Tabela 211. Wsparcie dostarczane dzieciom przez rodziców – systemowe 338
Tabela 212. Wsparcie otrzymywane przez rodziców – wymiary 338
Tabela 213. Wyniki w zakresie radzenia sobie ze stresem przez rodziców MINI-COPE – wymiary 339
Tabela 214. Rozkład płci w grupie nauczycieli 356
Tabela 215. Rozkład płci w grupie specjalistów 356
Tabela 216. Wiek i staż pracy nauczycieli – statystyki opisowe 357
Tabela 217. Wiek i staż pracy specjalistów – statystyki opisowe 357
Tabela 218. Miejsce zamieszkania nauczycieli 357
Tabela 219. Miejsce zamieszkania specjalistów 357
Tabela 220. Liczebności w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli 358
Tabela 221. Rodzaj zatrudnienia specjalistów w szkole 358
Tabela 222. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez nauczycieli 359
Tabela 223. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez specjalistów 360
Tabela 224. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii nauczycieli 361
Tabela 225. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii specjalistów 362
Tabela 226. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na płeć nauczycieli 363
Tabela 227. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na płeć specjalistów 363
Tabela 228. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na miejsce zamieszkania nauczycieli 364

Tabela 229. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na miejsce zamieszkania specjalistów 364

Tabela 230. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wiekiem nauczycieli 364

Tabela 231. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wiekiem specjalistów 365

Tabela 232. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na stopień awansu zawodowego nauczycieli 365

Tabela 233. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a stażem pracy nauczycieli 366

Tabela 234. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a stażem pracy specjalistów 366

Tabela 235. Różnice w wynikach wsparcia dostarczanego dzieciom ze względu na formę zatrudnienia specjalistów 367

Tabela 236. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie towarzyskie nauczycieli 367

Tabela 237. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie towarzyskie specjalistów 368

Tabela 238. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie zawodowe nauczycieli 368

Tabela 239. Związki między wsparciem dostarczanym uczniom a wpływem pandemii na życie zawodowe specjalistów 368

Tabela 240. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności nauczycieli 369

Tabela 241. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności specjalistów 370

Tabela 242. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na formę zatrudnienia specjalistów 371

Tabela 243. Różnice w wynikach poczucia własnej skuteczności ze względu na płeć specjalistów 371

Tabela 244. Związek między poczuciem własnej skuteczności a wiekiem specjalistów 371

Tabela 245. Związek między poczuciem własnej skuteczności a stażem pracy specjalistów 372

Tabela 246. Rozkład wyników dotyczących dystrybucji podmiotowych zasobów zarządzających wśród nauczycieli 372

Tabela 247. Rozkład wyników dotyczących dystrybucji podmiotowych zasobów zarządzających wśród specjalistów 374

Tabela 248. Różnice w wynikach dystrybucji zasobów podmiotowych – zarządzających ze względu na stopień awansu zawodowego nauczycieli 375

Tabela 249. Związek między dystrybucją zasobów zarządzających a wiekiem nauczycieli 375

Tabela 250. Związek między dystrybucją zasobów zarządzających a stażem pracy nauczycieli 376

Tabela 251. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć nauczycieli 379

Tabela 252. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na płeć specjalistów 380

Tabela 253. Związek między prężnością (SPP-18) nauczycieli a wiekiem 380

Tabela 254. Związek między prężnością (SPP-18) specjalistów a wiekiem 381

Tabela 255. Związek między prężnością (SPP-18) nauczycieli a stażem pracy 381

Tabela 256. Różnice w wynikach prężności (SPP-18) ze względu na formę zatrudnienia specjalistów 381

Tabela 257. Radzenie sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli 382

Tabela 258. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) 391

Tabela 259. Radzenie sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów 393

Tabela 260. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) 401

Tabela 261. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli ze względu na płeć 403

Tabela 262. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli ze względu na płeć 404

Tabela 263. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów ze względu na formę zatrudnienia 405

Tabela 264. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego 406

Tabela 265. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli a wiek 407

Tabela 266. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów a wiek 408

Tabela 267. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli a staż pracy 408

Tabela 268. Różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez specjalistów a staż pracy 409

Tabela 269. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli 410

Tabela 270. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez specjalistów 411

Tabela 271. Rodzaje wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli 412

Tabela 272. Rodzaje wsparcia społecznego otrzymywanego przez specjalistów 416

Tabela 273. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia przez nauczycieli ze względu na płeć 420

Tabela 274. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia przez specjalistów ze względu na płeć 421

Tabela 275. Związki między otrzymywanym wsparciem a wiekiem nauczycieli 421

Tabela 276. Związki między otrzymywanym wsparciem a wiekiem specjalistów 422

Tabela 277. Związki między otrzymywanym wsparciem a stażem pracy nauczycieli 422

Tabela 278. Związki między otrzymywanym wsparciem a stażem pracy specjalistów 423

Tabela 279. Różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia przez specjalistów ze względu na formę zatrudnienia 423

Tabela 280. Związek między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym 425

Tabela 281. Związek między poczuciem własnej skuteczności specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym 425

Tabela 282. Związki między dystrybucją zasobów u nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem 425

Tabela 283. Związki między dystrybucją zasobów u specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym 426

Tabela 284. Związki między prężnością (SPP-18) nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym 426

Tabela 285. Związki między prężnością (SPP-18) specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem indywidualnym 426

Tabela 286. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem 427

Tabela 287. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem 428

Tabela 288. Związki między spostrzeganym dostępnym dla nauczycieli wsparciem a dostarczanym uczniom wsparciem 429

Tabela 289. Związki między spostrzeganym dostępnym dla specjalistów wsparciem a dostarczanym uczniom wsparciem 429

Tabela 290. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności nauczycieli 430

Tabela 291. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności specjalistów 430

Tabela 292. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających u nauczycieli 431

Tabela 293. Związki między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających u specjalistów 431

Tabela 294. Związki między prężnością (SPP-18) nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym 431

Tabela 295. Związki między prężnością (SPP-18) specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym 432

Tabela 296. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym 432

Tabela 297. Związki między strategiami radzenia sobie (MINI-COPE) stosowanymi przez specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem systemowym 433

Tabela 298. Związki między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez nauczycieli dostępnym im wsparciem 434

Tabela 299. Związki między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez specjalistów dostępnym im wsparciem 435

Spis wykresów

Wykres 1. Poczucie jakości życia (KIDSCREEN-27) uczniów 29
Wykres 2. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów 34
Wykres 3. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie 39
Wykres 4. Rozkład wyników w strategii planowanie 39
Wykres 5. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie 40
Wykres 6. Rozkład wyników w strategii akceptacja 40
Wykres 7. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii 41
Wykres 8. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru 41
Wykres 9. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego 42
Wykres 10. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego 42
Wykres 11. Rozkład wyników w strategii zajmowanie się czymś innym 43
Wykres 12. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie 43
Wykres 13. Rozkład wyników w strategii wyładowanie 44
Wykres 14. Rozkład wyników w strategii złe nawyki żywieniowe i behawioralne 44
Wykres 15. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań 45
Wykres 16. Rozkład wyników w strategii obwinianie się 45
Wykres 17. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego 52
Wykres 18. Rozkład wyników w skalach wsparcia dostarczanego i otrzymywanego przez uczniów 55
Wykres 19. Stosunek dzieci do samych siebie oraz funkcjonowania szkolnego [N] 59

Wykres 20. Samopoczucie badanych uczniów. Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100 60
Wykres 21. Źródła pomocy uczniom przy odrabianiu lekcji. Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100 60
Wykres 22. Źródła otrzymywanego przez uczniów wsparcia. Pytanie wielokrotnego wyboru. Procent nie sumuje się do 100 63
Wykres 23. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27) 114
Wykres 24. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów 120
Wykres 25. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie 125
Wykres 26. Rozkład wyników w strategii planowanie 125
Wykres 27. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie 126
Wykres 28. Rozkład wyników w strategii akceptacja 126
Wykres 29. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii 127
Wykres 30. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru 127
Wykres 31. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego 128
Wykres 32. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego 129
Wykres 33. Rozkład wyników w strategii zajmowanie się czymś innym 129
Wykres 34. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie 130
Wykres 35. Rozkład wyników w strategii wyładowanie 130
Wykres 36. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych 131
Wykres 37. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań 132
Wykres 38. Rozkład wyników w strategii obwinianie się 132
Wykres 39. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego przez uczniów 137

Wykres 40. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego przez uczniów 139
Wykres 41. Rozkład wyników w zakresie form spędzania czasu wolnego 141
Wykres 42. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między unikaniem i dobrostanem fizycznym 168
Wykres 43. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między prężnością i dobrostanem psychicznym 169
Wykres 44. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między prężnością a wsparciem społecznym i wsparciem kolegów 170
Wykres 45. Poczucie jakości życia uczniów (KIDSCREEN-27) 194
Wykres 46. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) uczniów 199
Wykres 47. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie 203
Wykres 48. Rozkład wyników w strategii planowanie 203
Wykres 49. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie 204
Wykres 50. Rozkład wyników w strategii akceptacja 204
Wykres 51. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii 205
Wykres 52. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru 205
Wykres 53. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego 206
Wykres 54. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego 207
Wykres 55. Rozkład wyników w strategii zajmowanie się czymś innym 207
Wykres 56. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie 208
Wykres 57. Rozkład wyników w strategii wyładowanie 209
Wykres 58. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych 209

Wykres 59. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań 210
Wykres 60. Rozkład wyników w strategii obwinianie się 211
Wykres 61. Rozkład wyników w skali wsparcia dostarczanego 215
Wykres 62. Rozkład wyników w skali wsparcia otrzymywanego 216
Wykres 63. Rozkład wyników w kwestionariuszu form spędzania czasu wolnego 218
Wykres 64. Wsparcie indywidualne dostarczane dzieciom przez rodziców 259
Wykres 65. Wsparcie systemowe dostarczane dzieciom przez rodziców 260
Wykres 66. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności rodziców 264
Wykres 67. Rozkład wyników w zakresie zysku podmiotowych zasobów zarządzających wśród rodziców 268
Wykres 68. Rozkład wyników w zakresie straty podmiotowych zasobów zarządzających wśród rodziców 268
Wykres 69. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) rodziców 273
Wykres 70. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie 280
Wykres 71. Rozkład wyników w strategii planowanie 280
Wykres 72. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie 281
Wykres 73. Rozkład wyników w strategii akceptacja 281
Wykres 74. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru 282
Wykres 75. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii 282
Wykres 76. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego 283
Wykres 77. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego 283
Wykres 78. Rozkład wyników w strategii odwracanie uwagi 284

Wykres 79. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie 284
Wykres 80. Rozkład wyników w strategii wyładowanie 285
Wykres 81. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych 285
Wykres 82. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań 286
Wykres 83. Rozkład wyników w strategii obwinianie siebie 286
Wykres 84. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) 288
Wykres 85. Poziom otrzymywanego wsparcia emocjonalnego 298
Wykres 86. Poziom otrzymywanego wsparcia instrumentalnego 298
Wykres 87. Poziom otrzymywanego wsparcia materialnego 299
Wykres 88. Poziom otrzymywanego wsparcia informacyjnego 299
Wykres 89. Poziom otrzymywanego wsparcia wartościującego 300
Wykres 90. Poziom zapotrzebowania na wsparcie 301
Wykres 91. Poziom poszukiwania wparcia 302
Wykres 92. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między odwracaniem uwagi a wsparciem transmitowanym/dostarczanym 327
Wykres 93. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między zaprzeczaniem a udzielanym wsparciem 328
Wykres 94. Otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych a wsparciem transmitowanym/dostarczanym 329
Wykres 95. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez nauczycieli 359
Wykres 96. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia indywidualnego przez specjalistów 360
Wykres 97. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii nauczycieli 361

Wykres 98. Poziom dostarczanego uczniom wsparcia systemowego w opinii specjalistów 362
Wykres 99. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności nauczycieli 369
Wykres 100. Rozkład wyników dotyczących poczucia własnej skuteczności specjalistów 370
Wykres 101. Rozkład wyników w zakresie zysku podmiotowych zasobów zarządzających wśród nauczycieli 372
Wykres 102. Rozkład wyników w zakresie straty podmiotowych zasobów zarządzających wśród nauczycieli 373
Wykres 103. Rozkład wyników w zakresie zysku podmiotowych zasobów zarządzających wśród specjalistów 374
Wykres 104. Rozkład wyników w zakresie straty podmiotowych zasobów zarządzających wśród specjalistów 374
Wykres 105. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) nauczycieli 377
Wykres 106. Poziom prężności psychicznej (SPP-18) specjalistów 378
Wykres 107. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie 385
Wykres 108. Rozkład wyników w strategii planowanie 385
Wykres 109. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie 386
Wykres 110. Rozkład wyników w strategii akceptacja 386
Wykres 111. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru 386
Wykres 112. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii 387
Wykres 113. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego 387
Wykres 114. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego 388
Wykres 115. Rozkład wyników w strategii odwracanie uwagi 388
Wykres 116. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie 389
Wykres 117. Rozkład wyników w strategii wyładowanie 389

Wykres 118. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych 389
Wykres 119. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań 390
Wykres 120. Rozkład wyników w strategii obwinianie siebie 390
Wykres 121. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) przez nauczycieli 392
Wykres 122. Rozkład wyników w strategii aktywne radzenie sobie 395
Wykres 123. Rozkład wyników w strategii planowanie 395
Wykres 124. Rozkład wyników w strategii pozytywne przewartościowanie 396
Wykres 125. Rozkład wyników w strategii akceptacja 396
Wykres 126. Rozkład wyników w strategii poczucie humoru 397
Wykres 127. Rozkład wyników w strategii zwrot ku religii 397
Wykres 128. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia emocjonalnego 398
Wykres 129. Rozkład wyników w strategii poszukiwanie wsparcia instrumentalnego 398
Wykres 130. Rozkład wyników w strategii odwracanie uwagi 399
Wykres 131. Rozkład wyników w strategii zaprzeczanie 399
Wykres 132. Rozkład wyników w strategii wyładowanie 399
Wykres 133. Rozkład wyników w strategii zażywanie substancji psychoaktywnych 400
Wykres 134. Rozkład wyników w strategii zaprzestanie działań 400
Wykres 135. Rozkład wyników w strategii obwinianie siebie 401
Wykres 136. Rozkłady wyników w obrębie stylów radzenia sobie ze stresem (MINI-COPE) 403
Wykres 137. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez nauczycieli 411

Wykres 138. Poziom wsparcia społecznego otrzymywanego przez specjalistów 411
Wykres 139. Poziom wsparcia emocjonalnego otrzymywanego przez nauczycieli 413
Wykres 140. Poziom wsparcia instrumentalnego otrzymywanego przez nauczycieli 413
Wykres 141. Poziom wsparcia materialnego otrzymywanego przez nauczycieli 414
Wykres 142. Poziom wsparcia informacyjnego otrzymywanego przez nauczycieli 414
Wykres 143. Poziom wsparcia wartościującego otrzymywanego przez nauczycieli 415
Wykres 144. Zapotrzebowanie na wsparcie wśród nauczycieli 415
Wykres 145. Poszukiwanie wsparcia przez nauczycieli 416
Wykres 146. Poziom wsparcia emocjonalnego otrzymywanego przez specjalistów 417
Wykres 147. Poziom wsparcia instrumentalnego otrzymywanego przez specjalistów 417
Wykres 148. Poziom wsparcia materialnego otrzymywanego przez specjalistów 418
Wykres 149. Poziom wsparcia informacyjnego otrzymywanego przez specjalistów 418
Wykres 150. Poziom wsparcia wartościującego otrzymywanego przez specjalistów 419
Wykres 151. Zapotrzebowanie na wsparcie wśród specjalistów 419
Wykres 152. Poszukiwanie wsparcia przez specjalistów 419
Wykres 153. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów 456

Wykres 154. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów 457

Wykres 155. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów 458

Wykres 156. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów 459

Wykres 157. Moderująca rola otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zaprzeczeniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów 460

Spis schematów

Schemat 1. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a zdrowie fizyczne uczniów 83

Schemat 2. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: unikanie a zdrowie fizyczne uczniów 84

Schemat 3. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a zdrowie fizyczne dzieci 85

Schemat 4. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a samopoczucie psychiczne dzieci 86

Schemat 5. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a samopoczucie psychiczne dzieci 87

Schemat 6. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a niezależność i relacje z rodzicami 88

Schemat 7. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: unikanie a niezależność i relacje z rodzicami 89

Schemat 8. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a niezależność i relacje z rodzicami 89

Schemat 9. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a rówieśnicy i wsparcie społeczne 90

Schemat 10. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a rówieśnicy i wsparcie społeczne 91

Schemat 11. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: prężność a rówieśnicy i wsparcie społeczne 92

Schemat 12. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: bezradność a środowisko szkolne 93

Schemat 13. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: unikanie a środowisko szkolne 94

Schemat 14. Wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: aktywne radzenie sobie a środowisko szkolne 94

Schemat 15. Model mediacyjny dla związku jakość życia w domenie zdrowie fizyczne, prężność i otrzymywane wsparcie 153

Schemat 16. Model mediacyjny dla związku zdrowie fizyczne, bezradność i otrzymywane wsparcie 154

Schemat 17. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie z jakością życia w domenie zdrowie fizyczne i otrzymywane wsparcie 155

Schemat 18. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie samopoczucie psychiczne i otrzymywane wsparcie 156

Schemat 19. Model mediacyjny dla związku unikanie, jakość życia w domenie samopoczucie psychiczne i otrzymywane wsparcie 157

Schemat 20. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie samopoczucie psychiczne i otrzymywane wsparcie 158

Schemat 21. Model mediacyjny dla związku prężność, jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami oraz otrzymywane wsparcie 159

Schemat 22. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami oraz otrzymywane wsparcie 160

Schemat 23. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie niezależność i relacje z rodzicami oraz otrzymywane wsparcie 161

Schemat 24 Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz otrzymywane wsparcie 162

Schemat 25. Model mediacyjny dla związku unikanie, jakość życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz otrzymywane wsparcie 163

Schemat 26. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie rówieśnicy i wsparcie społeczne oraz otrzymywane wsparcie 164

Schemat 27. Model mediacyjny dla związku prężność, jakość życia w domenie środowisko szkolne i otrzymywane wsparcie 165

Schemat 28. Model mediacyjny dla związku bezradność, jakość życia w domenie środowisko szkolne i otrzymywane wsparcie 166

Schemat 29. Model mediacyjny dla związku aktywne radzenie sobie, jakość życia w domenie środowisko szkolne i otrzymywane wsparcie 167

Schemat 30. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a zdrowiem fizycznym wśród młodzieży 230

Schemat 31. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a samopoczuciem psychicznym 231

Schemat 32. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a niezależnością i relacjami z rodzicami 232

Schemat 33. Model relacji między bezradnością, otrzymywanym wsparciem a środowiskiem szkolnym 233

Schemat 34. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 316

Schemat 35. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 317

Schemat 36. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a udzielanym dzieciom wsparciem 318

Schemat 37. Model relacji między stratą zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 319

Schemat 38. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a udzielanym dzieciom wsparciem 320

Schemat 39. Model relacji między strategią pozytywnego przewartościowania, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 321

Schemat 40. Model relacji między strategią akceptacji, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 322

Schemat 41. Model relacji między strategią zaprzestania działań, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 323

Schemat 42. Model relacji między strategią obwiniania siebie stosowaną, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 324

Schemat 43. Model relacji między strategią zwrotu ku religii, otrzymywanym wsparciem a udzielonym dzieciom wsparciem 325

Schemat 44. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 436

Schemat 45. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 437

Schemat 46. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 438

Schemat 47. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 439

Schemat 48. Model relacji między pozytywnym przewartościowaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 440

Schemat 49. Model relacji między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 441

Schemat 50. Model relacji między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 442

Schemat 51. Model relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 443

Schemat 52. Model relacji między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a transmitowanym wsparciem u nauczycieli 444

Schemat 53. Model relacji między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli 445

Schemat 54. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 446

Schemat 55. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 447

Schemat 56. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 448

Schemat 57. Model relacji między stratą zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 449

Schemat 58. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 450

Schemat 59. Model relacji między pozytywnym przewartościowaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 451

Schemat 60. Model relacji między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 452

Schemat 61. Model relacji między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 453

Schemat 62. Model relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 454

Schemat 63. Model relacji między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów 455